

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN FARKLI OKUMA DÜZEYİNDEKİ
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE BİLİŞSEL FARKINDALIK
BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

ERHAN ÇAPOĞLU

DANIŞMAN
PROF. DR. ALPASLAN OKUR

OCAK 2021

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN FARKLI OKUMA DÜZEYİNDEKİ
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE BİLİŞSEL FARKINDALIK
BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

ERHAN ÇAPOĞLU

DANIŞMAN
PROF. DR. ALPASLAN OKUR

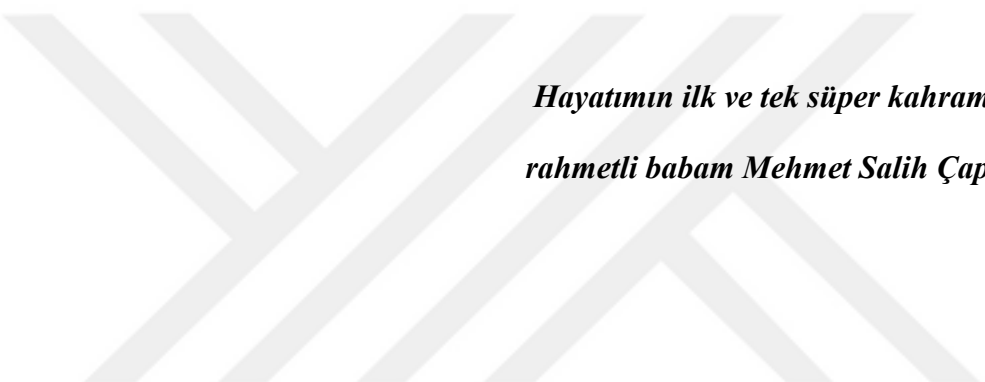
OCAK 2021

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Erhan ÇAPOĞLU



*Hayatımın ilk ve tek süper kahramanı olan
rahmetli babam Mehmet Salih Çapoğlu'na...*

ÖN SÖZ

Okuma ve anlama kavramları, bireyin okul çağından itibaren bir ömür yanından ayrılmayacak kavramlardandır. Bu kavramlarla birlikte okuduğunu anlamayı da unutmamak gerekmektedir. Okuduğunu anlama her ne kadar herhangi bir metnin okunmasıyla o metinle ilgili birtakım hususları anlamak gibi düşünülse de aslında okuduğunu anlama üst düzey bilişsel becerilerdendir. Çünkü okuduğunu anlama bireyin okuduğu bir metinde yer alan bilgileri daha önceki bilgileriyle karşılaştırıp zihninde yeni bir anlam oluşturma çabasıdır. Okuduğunu anlama, bireyin sadece okullardaki akademik başarısını artırmak için yararlanacağı bir beceri değildir. Okuduğunu anlama becerisi, bireyin bir ömür gerek yazılı gerek görsel iletileri anlamlandırmasını sağlayacak bir beceridir. Bu becerinin bireyin hayatının hemen hemen her safhasında kullanılabilir olması, okuduğunu anlama becerisinin önemini de açık bir şekilde göstermektedir.

Son dönemlerde adı sıkça duyulan PISA verilerine bakıldığında ülkemizin okuduğunu anlama puanlarının hiç de iç açıcı olduğu görülmemektedir. Bu durum okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine araştırma yapmanın da gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle araştırmada İBSO stratejisinin hem okuduğunu anlama hem de bilişsel farkındalık becerileri üzerinde durulmuş ve bu beceriler hakkında çeşitli stratejiler ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Lisansüstü öğrenimin başından itibaren bana bilimsel bakış açıları kazandıran ve çoğu zaman hoşgörüsüne sığındığım kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Alpaslan OKUR'a, tez izleme süreçlerinde kıymetli yönlendirmeleriyle çalışmama şekil vermemde büyük katkıları olan hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR'e ve Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN'a, lisans yıllarımda beni lisansüstü eğitim için cesaretlendiren hocam Dr. Öğr. Üyesi Tuğrul BALABAN'a, doktora eğitim sürecinde her zaman tecrübelerinden yararlandığım arkadaşlarım Abdullah DAĞTAŞ'a ve Ümit YEGEN'e, ve eli öpülesi annem Fatma ÇAPOĞLU'na ve canım kardeşim Furkan ÇAPOĞLU'na şükranlarımı sunuyorum.

ÖZET
OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN FARKLI OKUMA DÜZEYİNDEKİ
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE BİLİŞSEL FARKINDALIK
BECERİLERİNE ETKİSİ

Erhan ÇAPOĞLU, Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya Üniversitesi, 2021.

Okuduğunu anlama becerisi çağın gereksinimlerine uygun ve bu gereksinimlere cevap veren bireylerin en önemli özelliklerinden biri olup okulda kazanılan bu beceri okul çağlarında bireyin akademik başarı sağlamasında da önemli bir yer tutmaktadır. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde kullanılan okuduğunu anlama stratejileri, herhangi bir materyali anlamak için kullanılan ve anlamı oluşturmak için anahtar rolü oynayan araçlardır. Gerek PISA gerekse ülkemizde yapılan sınavlardaki Türkçe dersindeki puan verileri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin üzerinde daha fazla durulması gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu gereksinimden yola çıkılarak araştırmada okuma sürecinin tümünde kullanılan İşbirlikçi Stratejik Okuma stratejisinin farklı okuma düzeyindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, nicel bir çalışma olup ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma grubu olarak da Amasya’da yer alan dört farklı okuldaki 8. sınıf şubelerinden toplam 144 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin okuma düzeyini düşük, orta ve iyi olarak belirlemek için İlter (2017)’in geliştirdiği “Cümle Doğrulama Testi” kullanılmıştır. Ön test ve son test olarak okuduğunu anlama becerisini ölçmek için Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2017)’in geliştirdiği “Okuma Anlama Testi”, yine ön test ve son test olarak bilişsel farkındalık becerisini ölçmek için Karatay (2009)’ın geliştirdiği “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadaki deney ve kontrol gruplarının oluşturulması noktasında ders öğretmenlerinden bilgi alınmış, öğrencilerin ilk dönem Türkçe yazılı puanlarına

ulaşılmıştır. Oluşturulan deney ve kontrol gruplarının yazılı puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında değerlerin +1, -1 aralığında olduğu böylelikle değerlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Belirlenen deney ve kontrol gruplarına yapılan bağımsız örneklem T-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının arasında istatistiksel anlamda fark bulunamamıştır. Bu durum grupların benzeşik yapıda olduğunu göstermektedir. Belirlenen deney ve kontrol gruplarında uygulamaların araştırmanın geçerliliğini bozmamak amacıyla aynı öğretmen tarafından yapılmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına “Cümle Doğrulama Testi” uygulanmış ve öğrencilerin okuma düzeyleri iyi, orta ve düşük olarak belirlenmiştir.

Araştırmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında MEB Yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 10 tane metin kullanılmış ve araştırma 30 ders saatinde tamamlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmış olup araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel hesaplamaları için ön- son test puanlarının grup açısından incelenmesinde bağımsız örneklem için t-testi, grup ve düzey ayrımında ön-son test puanlarının değişiminin incelenmesinde de tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA kullanılmıştır. Okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık ölçek ön test puanları gruba göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>0,05$), son test puanları gruba göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubundakilerin okuma anlama testi ortalaması 25,76 iken kontrol grubunun ortalaması 22,25'tir. Deney grubundakilerin bilişsel farkındalık ölçek puan ortalaması 2,77 iken kontrol grubundakilerin 2,26'dır. Grup ayrımında hem okuduğunu anlama hem de bilişsel farkındalık puanı da anlamlı değişiklik meydana gelmiştir ($p<0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanları 5,50 ve bilişsel farkındalık ölçek puanları 0,62; kontrol grubundakilerin okuduğunu anlama puanları 1,49 puan ve bilişsel farkındalık ölçek puanları 0,05 puan artmıştır. Deney grubundaki artış ile kontrol grubundaki artış arasındaki puan farkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Deney grubundaki iyi düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanları 3,74; orta düzeydekilerin 6,14 ve düşük düzeydekilerin 6,14 puan artarken kontrol grubundakilerin puanları sırasıyla 0,95, 1,64 ve 1,81 puan artmıştır. Deney grubundaki iyi düzeydeki öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları 1,02; orta düzeydekilerin 0,51 ve düşük düzeydekilerin 0,43 puan artarken

kontrol grubundakilerin puanları sırasıyla 0,06, 0,04 ve 0,04 puan artmıştı. Bu sonuçlar grup ve düzey ayrımlarında hem okuduğunu anlama hem de bilişsel farkındalık ölçek puanlarında anlamlı değişikliklerin meydana geldiğini göstermektedir ($p<0,05$).

Araştırmanın sonucuna göre İşbirlikçi Stratejik Okuma stratejisinin öğrencilerin hem okuduğunu anlama becerilerini hem de bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmede oldukça önemli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, işbirlikçi stratejik okuma, bilişsel farkındalık.



ABSTRACT
THE EFFECT OF READING COMPREHENSION STRATEGIES ON THE
READING COMPREHENSION AND COGNITIVE AWARENESS SKILLS OF
DIFFERENT READING LEVELS

Erhan ÇAPOĞLU, Doctoral Dissertation,

Supervisor: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya University, 2021.

The skill of reading comprehension is one of the most important characteristics of individuals who are suitable for the needs of the age and respond to these needs, and this skill gained at school also plays an important role in the academic success of the individual at school age. Reading comprehension strategies used in the development of reading comprehension skills are tools used to understand any material and play a key role in constructing meaning. The score data in the Turkish course in both PISA and exams in our country revealed the need to focus more on students' reading comprehension skills. Based on this requirement, it was aimed to examine the effect of the Collaborative Strategic Reading strategy used in the whole reading process on reading comprehension and cognitive awareness skills of eighth grade students at different reading levels. The research is a quantitative study and a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. As the research group, a total of 144 students from 8th grade classes in four different schools in Amasya were determined. In the research, "Sentence Verification Test" developed by İlter (2017) was used as a data collection tool to determine the reading level of students as low, medium and good. The "Reading Comprehension Test" developed by Ülper, Çetinkaya and Bayat (2017) to measure the reading comprehension skill as a pre-test and a post-test, and the "Reading Strategies Test" developed by Karatay (2009) to measure cognitive awareness skill as a pre-test and post-test. Cognitive Awareness Scale was used. At the point of forming the experimental and control groups in the study, information was obtained from the course teachers and the written scores of the students in Turkish in the first term were obtained. When the skewness and kurtosis values of the

written scores of the experimental and control groups were examined, it was seen that the values were in the range of +1, -1, thus the values showed a normal distribution.

According to the results of the independent sample T-test applied to the determined experimental and control groups, there was no statistically significant difference between the experimental and control groups. This situation shows that the groups are in similar structure. Care was taken to make the applications in the determined experimental and control groups by the same teacher in order not to spoil the validity of the research. Before starting the research, "Sentence Verification Test" was applied to the experimental and control groups and the reading levels of the students were determined as good, medium and low. In the research, 10 texts in the 8th grade Turkish textbook of MEB Publications were used in the 2018-2019 academic year and the research was completed in 30 lesson hours. SPSS 22 program was used in the analysis of the data, and for the statistical calculations of the data obtained as a result of the research, the t-test for independent samples was used for the analysis of the pre-post test scores in terms of the group, and the two-way ANOVA for the repeated measures was used to examine the change of the pre-post test scores in the group and level distinction. While the pre-test scores of the reading comprehension and cognitive awareness scale did not differ significantly according to the group ($p > 0.05$), the post-test scores differ significantly according to the group ($p < 0.05$). The average of the reading comprehension test of those in the experimental group is 25.76, while the average of the control group is 22.25. While the cognitive awareness scale mean score of the experimental group was 2.77, that of the control group was 2.26. Significant changes occurred in both reading comprehension and cognitive awareness scores ($p < 0.05$). The reading comprehension scores of the students in the experimental group were 5.50 and the cognitive awareness scale scores were 0.62; In the control group, reading comprehension scores increased by 1.49 points and cognitive awareness scale scores increased by 0.05 points. The score difference between the increase in the experimental group and the increase in the control group was found to be statistically significant ($p < 0.05$). The reading comprehension scores of the good students in the experimental group were 3,74; The scores of those in the middle level increased by 6.14 points and those in the low level by 6.14 points, while the scores of those in the control group increased by 0.95, 1.64 and 1.81 points, respectively. Cognitive awareness scores of good students in the

experimental group were 1,02; The scores of those in the middle level increased by 0.51 points and those in the low level by 0.43 points, while those in the control group increased by 0.06, 0.04 and 0.04 points, respectively. These results show that significant changes occur in both reading comprehension and cognitive awareness scale scores in group and level discrimination ($p < 0.05$). According to the results of the study, it was seen that the Collaborative Strategic Reading strategy is very important in developing both reading comprehension skills and cognitive awareness skills of students.

Keywords: Reading, reading comprehension, reading comprehension strategies, collaborative strategic reading, cognitive awareness.



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
İTHAF	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	6
1.3. Problem cümlesi	7
1.4. Alt problemler	7
1.5. Varsayımlar	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar	9
BÖLÜM II	10
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Okumanın tanımı, amaçları ve önemi.....	10
2.2. Okuduğunu anlama.....	14
2.3. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi	18
2.4. Okuduğunu anlama stratejileri.....	22

2.4.1. Okumaya başlamadan önce kullanılan stratejiler	27
2.4.1.1. Okuma amacını açıklama	27
2.4.1.2. Öğrencinin parçanın başlık, basım tarihi, yazar gibi unsurlarına bakarak ve parçayı tarayarak konusunu tahmin etmesine yardım etme	28
2.4.1.3. Başlığa Bak – İncele – Anahtar Sözcüklere Bak – Okuma Parçasına Tekrar Bak – Öykü / Kavram Haritası Hazırla (TELLS)	28
2.4.1.4. Öğretim öncesi sözlük bilgisi	29
2.4.1.5. Kavram haritaları ve öykü haritası aracılığıyla kavramları önceden öğretme.....	29
2.4.2. Okumaya sırasında kullanılan stratejiler	29
2.4.2.1. Akıcı ve sürükleyici okumayı sağlama.....	30
2.4.2.2. Öyküleyici Metinler için Öykü Haritasını Dikkate Alma	30
2.4.2.3. Açıklayıcı okuma parçaları için taslaklar ve çalışma rehberi kullanma.....	31
2.4.2.4. Açıklayıcı metinler için stratejik not almayı uygulama.....	31
2.4.3. Okuma sonrasında kullanılan stratejiler	32
2.4.3.1. Özetleme.....	32
2.4.3.2. Soru- Cevap ilişkisi: (QAR)	33
2.4.4. Okuma sürecinin tümünde kullanılan stratejiler.....	34
2.4.4.1. İncele – Sorgula – Oku – Anlat – Tekrar Gözden Geçir (SQ3R)	34
2.4.4.2. Çoklu Geçiş stratejisi (Multipass)	35
2.4.4.3. Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching).....	36
2.4.4.4. Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L)	37
2.4.4.5. İşbirlikli Tartışma Sorgulama (Coop- Dis- Q)	39
2.4.4.6. TİÖD (=Tahmin – İnceleme - Örgütleme – Özetleme - Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisi (POSSE)	39
2.5. İşbirlikçi Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading)	41

2.5.1. İBSO stratejisinin aşamaları	45
2.5.1.1. Ön izleme yöntemi	45
2.5.1.2. Bilinen Bilinmeyen yöntemi.....	46
2.5.1.3. Özü Öğrenme yöntemi	47
2.5.1.4. Metni Gözden Geçirme yöntemi	48
2.5.2. İBSO stratejisinde öğrenci rolleri	49
2.5.3. İBSO stratejisinde yer alan materyaller	54
2.6. Bilişsel farkındalık.....	56
2.6.1. Bilişsel farkındalığın tanımı ve bileşenleri.....	56
2.7. İlgili Araştırmalar	58
2.7.1. Okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalar	58
2.7.2. İşbirlikçi Stratejik Okuma ile ilgili yapılan araştırmalar	61
2.8. Alanyazın taramasının sonucu.....	66
BÖLÜM III.....	67
YÖNTEM	67
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	67
3.2. Araştırma grubu.....	70
3.3. Veri Toplama Araçları.....	71
3.3.1. Cümle Doğrulama Testi	71
3.3.2. Okuduğunu Anlama Testi.....	73
3.3.3. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	75
3.4. Araştırma süreci ve verilerin toplanması.....	76
3.5. Verilerin analizi	78
BÖLÜM IV	81
BULGULAR	81

4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular	82
4.1.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik ön test ve son test puanlarının incelenmesi	82
4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular	83
4.2.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine yönelik ön test ve son test puanlarının incelenmesi	83
4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular	85
4.3.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testine yönelik ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın incelenmesi	85
4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular	86
4.4.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine yönelik ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın incelenmesi	86
4.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular	88
4.5.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubundaki iyi düzeydeki öğrencilerinin okuduğunu anlama testine yönelik ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın incelenmesi	88
4.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular.....	89
4.6.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubundaki iyi düzeydeki öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine yönelik ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın incelenmesi.....	89
4.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular.....	90
4.7.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubundaki orta düzeydeki öğrencilerinin okuduğunu anlama testine yönelik ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın incelenmesi	90

4.8. Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgular	91
4.8.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubundaki orta düzeydeki öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine yönelik ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın incelenmesi	91
4.9. Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin bulgular	93
4.9.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubundaki düşük düzeydeki öğrencilerinin okuduğunu anlama testine yönelik ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın incelenmesi	93
4.10. Araştırmanın onuncu alt problemine ilişkin bulgular	94
4.10.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubundaki düşük düzeydeki öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine yönelik ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın incelenmesi	94
BÖLÜM V	97
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	97
5.1. Sonuç ve tartışma	97
5.2. Öneriler	103
5.2.1 Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler	103
5.2.2 Öğretmen Yetiştiren Kurumlara ve MEB' Yönelik Öneriler	104
5.2.3 İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	104
KAYNAKLAR	106
EKLER	126

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 2009-2018 Yılları Arasındaki PISA Verileri	4
Tablo 2 Kelime Öğretiminin Altı Adımlı Süreci.....	20
Tablo 3 Okuduğunu Anlama Stratejileri	25
Tablo 4 Bloom Taksonomisine Göre Soru Cevap İlişkisi Soru Türleri	33
Tablo 5 İş birlikli Öğrenmenin Özellikleri ve İBSO Gruplarıyla İlişkisi.....	50
Tablo 6 İBSO Stratejisi	51
Tablo 7 İBSO Stratejisindeki Görevler ve Aktif Olunan Bölümler	52
Tablo 8 Araştırmanın Deseni.....	68
Tablo 9 Öğrenci Yazılı Puanlarına İlişkin Gruba Göre T testi Sonuçları	69
Tablo 10 Deney ve Kontrol Gruplarının Düzeye Göre Öğrenci Sayıları	70
Tablo 11 Cümle Doğrulama Tekniği ile Hazırlanan Testin Değerlendirilmesi	71
Tablo 12 Soru Alanlarına Göre Soru Türü ve Sayısı.....	73
Tablo 13 İşlenen Metinler.....	76
Tablo 14 Grup Ayırımında Düzey Dağılımı.....	76
Tablo 15 Deney ve Kontrol Gruplarının Düzey Ayırımında Ön-Son Test Puanlarının Basıklık ve Çarpıklık ve Shapiro-Wilk p Değerleri.....	77
Tablo 16 Grup ve Düzey Ayırımında Okuduğunu Anlama Ön-Son Test Puanları Değişimine İlişkin Tekrarlı Ölçümler için Çift Yönlü ANOVA Testi sonuçları.....	80
Tablo 17 Grup ve Düzey Ayırımında Bilişsel Farkındalık Ölçeği Ön-Son Test Puanları Değişimine İlişkin Tekrarlı Ölçümler için Çift Yönlü ANOVA Testi sonuçları.....	80
Tablo 18 Okuduğunu Anlama Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T testi Sonuçları	81
Tablo 19 Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T testi Sonuçları	82

Tablo 20 Tablo 21 Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Test Puanlarındaki Değişimler	84
Tablo 21 Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Puanlarındaki Değişimler	84
Tablo 22 Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Farkındalık Ölçek Puanlarındaki Değişimler	85
Tablo 23 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bilişsel Farkındalık Ölçek Testi Farkına İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları	86
Tablo 24 Deney ve Kontrol Gruplarındaki İyi Düzeydeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Test Puanlarındaki Değişimler	86
Tablo 25 Deney ve Kontrol Gruplarındaki İyi Düzeydeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Puan Farkına İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları	87
Tablo 26 Deney ve Kontrol Gruplarındaki İyi Düzeydeki Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Ölçek Puanlarındaki Değişimler	87
Tablo 27 Deney ve Kontrol Gruplarındaki İyi Düzeydeki Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Ölçeği Puan Farkına İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 28 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Orta Düzeydeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Test Puanlarındaki Değişimler	89
Tablo 29 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Orta Düzeydeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Puan Farkına İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları	89
Tablo 30 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Orta Düzeydeki Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Ölçek Puanlarındaki Değişimler	90
Tablo 31 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Orta Düzeydeki Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Ölçeği Puan Farkına İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları	90

Tablo 32 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Düşük Düzeydeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Test Puanlarındaki Değişimler	91
Tablo 33 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Düşük Düzeydeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Puan Farkına İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları	92
Tablo 34 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Düşük Düzeydeki Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Ölçek Puanlarındaki Değişimler.....	92
Tablo 35 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Düşük Düzeydeki Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Ölçeği Puan Farkına İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları	93



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuduğunu Anlama Süreçleri	18
Şekil 2. KWL Uygulama Tablosu	37
Şekil 3. POSSE Okuduğunu Anlama Stratejisinin İşleniş Aşamaları	40
Şekil 4. İş birlikli Stratejik Okuma Stratejisi.....	44
Şekil 5. İş birlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri	48
Şekil 6. Lider görevindeki öğrencinin ipucu kartı.....	54
Şekil 7. Bilişsel farkındalık bileşenleri.....	56
Şekil 8. CDT Cümle Çeşitleri ile İlgili Örnekler.....	72
Şekil 9. Grupların ön test ve son test okuduğunu anlama ortalama puanları	83
Şekil 10. Grupların ön test ve son test bilişsek farkındalık ölçeği ortalama puanları.	83
Şekil 11. Farklı düzeydeki öğrencilerin ön test ve son test okuduğunu anlama ortalama puanları.....	93
Şekil 12. Farklı düzeydeki öğrencilerin ön test ve son test bilişsel farkındalık ölçeği ortalama puanları.....	94

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi, gerek bireylerde gerek de bireyin mensup olduğu toplumda da birtakım değişikliklerin meydana gelmesine zemin hazırlamıştır. Bu değişikliklerin başında da eğitim gelmektedir. Çünkü son yıllarda öğrencilerin sürekli koşullandırılmasının, zihinden çok davranışlarla ilgilenilmesinin ve bilginin pasif bir şekilde aktarılmasının ön planda olduğu eğitim anlayışıyla günümüz ihtiyaçlarına cevap verecek bireyleri yetiştirmenin mümkün olmadığı ortaya çıkmıştır (Güneş,2007). Bu durum eğitimcileri yeni arayışlara yönlendirmiş ve yapılan çalışmalarla yapılandırmacı yaklaşım gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımda; düşünen, sorgulayan, araştıran, bilgiyi kullanmasını ve sorun çözmesini bilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Güneş (2007), yapılandırıcı anlayışla yetişmeyen bireylerin çağımızdaki gelişmelere uyum sağlama noktasında sıkıntılar yaşadığını ve bu durumun da ülke kalkınmasına herhangi bir katkı getiremediğini belirtmiştir. Bu durumun sonucunda da ülkeler, eğitim sistemlerinde çeşitli değişiklikler yapmıştır. Çünkü her ülke kendi bünyesinde yetiştireceği bireylerin çağın değişimlerine ayak uydurabilen, düşünen ve sorgulayan bireyler olmasını arzu etmektedir. Bu niteliklere sahip bireylerin yetişmesi ve belli mesleklerde yer almaları bulundukları ülkeye hemen hemen her noktada katkıda bulunacaktır.

Günümüzde ülkemizde hazırlanan eğitim programları, yapılandırmacı eğitim felsefesiyle hazırlanmıştır. Bilginin nasıl öğrenildiğinin temel alındığı yapılandırmacılık; öğrencinin bilgiyi yapılandırmasının şekline ilişkin bir yaklaşım halini almış ve öğrenmenin ezberlemeyle değil, bilginin transferiyle ve yorumlanmasıyla yeni bilgi oluşturmalarının gerekli olduğunu ifade etmiştir; bu tanımdan da anlaşılacağı gibi öğrenmede bir öznellik söz konusudur. Çünkü birey bir bilgiyi olduğu şekilde almamakta o bilgiyi kendi zihinsel süreçlerinde yapılandırmakta, geçmiş bilgileriyle harmanlamakta ve yeni bilgi oluşturmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002) . Bu felsefenin dil öğretimine yansması olarak kabul edilen yapılandırıcı dil yaklaşımı günümüzde birçok ülkede referans kabul edilmekte ve eğitim öğretim programlarında kullanılmaktadır. Ülkemizde de 2004-2005'ten itibaren uygulanmaya başlanan Türkçe Öğretim Programında bu dil yaklaşımı temel alınmıştır.

İnsanoğlu doğumundan itibaren çevresindeki birçok şeyi anlamlandırma çabası içerisinde olmuştur. Küçük bir bebeğin çevresindeki kişi ve nesnelere takılması, çocukların ilk defa izledikleri bir videoya ya da ilk defa gördükleri bir oyuncakı incelemeleri anlamlandırma çabalarından sadece bazılarıdır. İnsanoğlunun çevresindekileri anlamlandırma çabasında en fazla yararlandığı alanlardan biri de okumadır. Okuma becerisinin kazanılmasıyla insanlar, başta yazılı materyaller olmak üzere birçok şeyi anlamlandırmaya çalışmaktadır.

Bu anlamlandırma çabası insanın çeşitli konularda bilgi sahibi olmasını, düşünce dünyasını doğrudan etkileyen bir eylemdir. İnsanoğlunun anlamlandırma çabasıyla paralel olarak bilgiye ulaşma ve bilgiyi elde etme çabası da var olduğu günden itibaren süregelmiştir. Bilgiye ulaşmanın geçmişine bakılırsa çeşitli süreçlerin de olduğu görülmektedir. Özellikle internet kullanımının az olduğu zamanlarda insanların bilgiye ulaşmasının sadece belirli yer ve zamanlarda olduğu bilinmektedir. Teknolojinin getirmiş olduğu imkânlar da göz önüne alınırsa bilgiye ulaşmanın geçmişe nazaran daha kolay olduğu da bir gerçektir. Özellikle çocukların ve gençlerin bilgiye ulaşma durumlarının kolaylığı, birçok bilgiyle karşılaşmalarına ve karşılaşılan bilgileri anlamlandırmak durumunda olmalarını beraberinde getirmiştir. Karşılaşılan bilgilerin anlamlandırılmasında en fazla kullanılan alanlardan birinin de okuma olduğu söylenebilir.

Bilim ve teknolojinin süratle ilerleme kaydettiği günümüzde dünyadaki gelişmelerin takip edilmesi, bu gelişmelerden yararlanılabilmesi ve insanoğlunun kendini yenileyebilmesi için de araç ve yollar çeşitlenmiştir. Bu araç ve gereçlerin başında da okuma ve okuduğunu anlama gelmektedir. Okuma ile birlikte okuduğunu anlama da bu anlamlandırma sürecinin en önemli öğelerinden biri haline gelmiştir. Bilgiye ulaşma, bilgiye bakış açısı, bilgiyi edinme vb. alanlardaki gelişmeler de okuma ve okuduğunu anlama alanlarında da gelişimi beraberinde getirmiştir.

Okuma ve okuduğunu anlamadaki gelişmelerin çıkış noktası ise okullar ve eğitimidir. Öğrenciler temel eğitim sürecinde okumayı öğrenirler ve ilerleyen sınıf düzeylerinde ise okuduğunu anlamalarını geliştirirler. Bu süreçler içerisinde okullarda verilen eğitimin ve özelinde okuma eğitiminin de çeşitli değişiklikleri bünyesinde barındırması gerekmektedir. Temel dil becerileri içerisinde okumanın diğer becerilere göre farklı bir yerde olduğu söylenebilir. Çünkü birey öğrenimine ilk ayak bastığı yerde okumayı öğrenir. Okumayı öğrendikten sonra da eğitim hayatı boyunca okuma ile beraber olur. Her ne kadar okuma denince ilk olarak akla gelen okullarda görülen eğitim olsa da okuma kavramı bireyin yaşamının sonuna kadar her zaman ihtiyaç duyacağı bir kavramdır. Yapılandırmacı

yaklaşım ile birlikte okuduğunu anlama, bünyesinde çeşitli süreçleri barındıran bir kavram olmuştur. Bu yaklaşım, öğrencinin metni sadece sesli okumasının metni anlamaya yeterli olmayacağını, o metin hakkında düşünmesi gerektiğini ve o metindeki bilgilerle kendi bilgilerini karşılaştırıp birleştirmek yoluyla bir anlamının gerçekleşeceğini belirtir. Karatay (2014, s. 11), okuduğunu anlamının yalnızca metinde yer alan bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak ve onların anlamlarını bulmak olmadığını, anlamının okunan metni bütün yönleriyle kavramanın olduğunu belirtir. Okuduğunu anlama kavramının doğru tanımlanması çok önemlidir. Okuduğunu anlama her ne kadar Türkçe dersi ile birlikte kullanılsa da öğrencilerin genel akademik başarılarını etkileme konusunda da önemli bir kavramdır. Bugün ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yeterli olmamasıdır (Kim, Vaughn, Klingner, Woodruff, Reutebuch ve Kouzakanani, 2006). Çünkü okuduğunu anlamada güçlük çeken bir öğrencinin Türkçe dersi ile birlikte farklı derslerde de başarı göstermesi bir hayli güçtür (Kanmaz, 2012, s. 2). Bu konuyla ilgili alan yazında yapılan birçok araştırma da okuduğunu anlama becerisinin farklı alanlarda da başarıyı arttırdığını ifade etmektedir (Sertsöz, 2003; Akay, 2004; Dönmez-Yazıcı, 2006). Karatay (2014, s. 13)'ün belirttiği Flagan (1964)'in yapmış olduğu araştırmaya, 9. sınıftan 3915 erkek, 3557 kız; 12. sınıftan 3207 erkek, 3061 kız öğrenci katılmıştır. Bu araştırmada okuduğunu anlama ile edebiyat dersindeki başarı arasında 9. sınıf düzeyinde %69, 10. sınıf düzeyinde %70, 11. sınıf düzeyinde %69 ve 12. sınıf düzeyinde ise %70'lik olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Batur, Ulutaş ve Beyret (2019)'un 2018 LGS hakkında yapmış oldukları çalışmada, sorulan soru türlerinin daha önceki yıllarda yapılan sınavlara göre okuduğunu anlamayı daha öncelik haline getirdiği, sınavın okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisini ön plana çıkardığı görülmüştür. Ceran ve Deniz (2015), inceledikleri 238 sorudan 140'ının derslere ait bilgilere gereksinim duyulmadan sadece okuduğunu anlama ve kelime hazinesiyle çözülebileceğini belirtmiştir. Bu veri sınavlardaki soruların yarıdan fazlasını ifade etmektedir. Fen ve Teknoloji dersinin sorularında bu oran % 62,8 iken Matematik dersinin sorularında % 8,5'tir. Bu oranlar aslında öğrencilerin bir üst öğrenim kurumuna geçerken girecekleri sınavlarda okuduğunu anlama becerisinin onlar için ne denli önemli olduğunu da belirtmektedir.

Son yıllarda adı sıkça duyulan PISA'nın içerisinde öğrencilerin okuma becerileri ve farklı becerileri incelenmekte; öğrencilerin okullarda edindikleri bilgileri günlük hayatta kullanabilme becerileri değerlendirilmektedir.

Tablo 1

2009-2018 Yılları Arasındaki PISA Verileri

	2009	2012	2015	2018
OECD Ortalaması	493	496	493	487
Tüm Ülkeler Ortalaması	464	471	460	453
Türkiye'nin Ortalaması	464	475	428	453
Türkiye'nin Sıralaması	39	42	50	40
Ülke Sayısı	65	65	72	79

Tablo 1’de görüldüğü gibi ülkemiz PISA sonuçlarında her ne kadar 2018 yılında 2015 yılına göre yüksek bir performans sergilese de istenilen düzeye henüz gelmediği görülmektedir. Bu sonuçlar okuma ve okuduğunu anlama kavramlarına daha dikkatli bir şekilde eğilmenin gerekli olduğunu gözler önüne sermiştir. Öğretim etkinliklerinin başarılarının denetlendiği ve öğrencilerin bir üst öğrenim kurumlarına yönlendirilmelerinde önemli bir etkiye sahip olan sınavların okuduğunu anlamaya dayanması, aslında bu becerinin öğrenciler için ne denli önem arz ettiğini de göstermektedir (Karatay, 2014, s. 13).

Okuduğunu anlamayı kolaylaştıran ve öğrencilerin akademik başarılarını artıran bilişsel araçlardan biri de okuduğunu anlama stratejileridir. Okuduğunu anlama stratejileri öğrenme alanındaki gelişmelerle birlikte ön plana çıkmış olup öğrenmenin nasıl meydana geldiği konusunda çalışmalar özellikle bilişsel kuram okuma stratejilerinin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır (Balcı ve Dünder, 2017). Alan yazındaki son dönemlerde ortaya konulan stratejilere bakıldığında genel olarak insan belleği üzerinde durulduğu görülmüştür. Özellikle bilgi işlem kuramında okuma esnasında bilginin öğrenilmesi ve davranış haline getirilebilmesi için insan zihninde çeşitli süreçlerin rol aldığı belirtilmektedir. Bu kuramlar çerçevesinde ele alınan stratejilerin ana hedefi öğrencilerin metni anlamalarına katkı sağlamaktır. Okuduğunu anlama stratejileri de bu anlama süreçlerini içermektedir ve öğrencilerin okuma sürecinde aktif olmalarını sağlayan ve okuma sürecinde öğrendiklerini kendi ön bilgileriyle birleştirmelerini sağlayan stratejilerdir. Piloneita (2006, s. 27)’ya göre bu stratejiler; anlamamanın zorlaştığı zamanlarda, öğrencilerin akademik performanslarını geliştirebilen

bilişsel araçlardır. Bu stratejiler, etkin ve bilinçli okumaya katkı sağlayan stratejilerdir, etkin ve iyi okuyucular bu stratejileri kullanmaktadır (Epçaçan, 2009, s. 212). İyi okuyucu metni okumaya başlamadan metni genel hatlarıyla inceler ve metnin neler içerdiği hakkında zihninden tahminler yapar. Bu tahminlerle birlikte okumaya başlar ve önemli gördüğü yerleri, kişileri vb. not alır. Okuyucu bu süreç içerisinde metinde yer alan bilgileri daha önceki mevcut bilgileriyle karşılaştırır ve yeni bilgiler elde eder. Bu stratejileri kullanan okuyucu okuma esnasında pasif değildir ve etkin durumda metni çözümler. Bu süreçte de görüldüğü gibi okuduğunu anlama stratejileri yapılandırmacı eğitim yaklaşımına benzer şekilde öğrencinin okuma içerisinde aktif rol almasını sağlamaktadır. Okuduğunu anlama stratejileri; gerek okuma öncesinde gerek okuma sırasında gerekse okuma sonrasında kullanıldığı gibi bazı stratejiler de okuma sürecinin tamamında kullanılır. Okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejilerin sürecin tamamında işe koşulan diğer stratejilere göre etkili olduğu söylenebilir. Çünkü bu stratejiler öğrenci merkezli olup öğrencinin aktif olmasını gerektiren stratejilerdir. Alan yazına bakıldığında ortaokul düzeyinde okuduğunu anlama ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar (Ahmad, 2019; Akın ve Çeçen, 2015; Arı, 2014; Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel, 2013; Balyalı Yılmaz, 2019; Belet, 2005, 2011; Bozpolat, 2012; Çakıroğlu, 2017; Duman ve Arsal, 2015; Epçaçan, 2008; Fırat ve Ergül, 2020; Kanık Uysal, 2019; Kanmaz, 2012; Karabuğa, 2012; Karabuğa ve Şire Kaya, 2013; Karakaş Kurt, 2019; Karakuş Aktan, 2019; Kodan ve Akyol, 2018; Maltepe ve Gültekin, 2017; Melanlıoğlu, 2014; Özönat, 2019; Sarı, Kurtuluş ve Yücel Toy, 2017; Semercioğlu, 2018; Semercioğlu, Kiroğlu, Çağlayan, 2020; Şen, 2020; Temizkan, 2007; Türkben ve Temizyürek, 2018; Yıldırım, 2010) incelendiğinde bu araştırmalarda çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerin kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu araştırmaların içinde okuma sürecinin tümünde kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinden olan İşbirlikçi Stratejik Okuma'nın incelendiği çok az sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu araştırmaların İngilizce eğitimi ve Temel eğitim alanında yapıldığı ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik olmadığı görülmektedir. Ayrıca incelenen araştırmalarda farklı düzeylerin incelenmediği de görülmüştür. Her ne kadar bazı araştırmalarda düşük düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde durulsa da farklı düzeylere yönelik müstakil bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmada ise okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan İşbirlikçi Stratejik Okuma'nın 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma stratejinin ortaokul düzeyinde hem okuduğunu anlama hem de

bilişsel farkındalık becerilerini incelemesi yönüyle bir ilktir. Bu çalışmada hem okuma sürecinin genelinde kullanılan bir strateji kullanılmış hem de farklı okuma düzeylerindeki öğrencilere etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Okuduğunu anlama, sadece kelimelerin seslendirilmesi ya da bilinmeyen kelimelerin anlamlarının öğrenilmesiyle gerçekleşmez. Okuduğunu anlama aynı okuma gibi karmaşık bir süreçtir. Yapılandırmacı yaklaşım, okumayı anlama sürecine metindeki bilgilerle birlikte okuyucunun ön bilgilerini ve sosyal durumunu da dâhil etmektedir (Güneş, 2007).

Okuyucu, ön bilgilerine göre metindeki farklı bilgileri farklı şekillerde alabilmekte, ekleme ya da çıkarma yaparak metni genişletebilmekte ya da daraltabilmektedir. Bu durum okuduğunu anlamamanın aslında kolay olmadığını ve çeşitli noktalardan desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Davis ve Neitzel (2010)'e göre de okuduğunu anlama, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin dikkatli bir şekilde kullanılmasını gerektiren aktif bir süreçtir. Bu tanım da okuduğunu anlama sürecinde bireyin aktif bir rol alması gerektiğini ve çeşitli stratejileri kullanması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlama sürecinde bir kilit rolü üstlenir. Ayrıca bu stratejiler, anlama sürecinde etkin olmayı, ön bilgileri kullanmayı ve yapılandırmacı anlayışa uygun bir şekilde edinilen bilgiyi var olan bilgiyle yapılandırıp yeni ve farklı anlamlar çıkarmayı sağlamaktadır.

Literatüre bakıldığında okuduğunu anlama stratejilerinin dörde ayrıldığı görülmektedir. Bu stratejiler; okuma öncesinde, okuma esnasında, okuma sonrasında ve okuma sürecinin tümünde uygulanan stratejilerdir. Bu stratejiler içinde okuma sürecinin tümünde kullanılan stratejilerin okuma sürecinin her safhasında kullanılması açısından etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın özünü oluşturan strateji ise İşbirlikçi Stratejik Okuma'dır. Bu strateji bünyesinde işbirlikli öğrenmeyi ve akran öğretimini barındırmaktadır. Doymuş, Şimşek ve Şimşek (2005) işbirlikli öğrenmeyi, öğrencilerin öğrenme ortamlarında heterojen gruplar oluşturarak bir amaca yönelik akademik olarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, özgüvenlerini arttırdıkları çeşitli becerilerini geliştirdikleri ve öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katıldıkları bir öğrenme yaklaşımı olarak ifade etmektedir. Strateji genel olarak öğrencilerin metni işbirliği içinde okuyup anlamalarını hedeflemektedir. İşbirlikçi Stratejik Okuma'nın kullanılmasıyla öğrencilerin hem öğrenme hem de okuma sürecinde aktif bir şekilde yer alacağı ayrıca okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine de olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir. Araştırmada öğrencilerin gerek akademik başarıları için

gerekse hayatları boyunca kullanabilecekleri bir strateji araştırılmış ve bu stratejiyi kullanabilecek olan öğretmenlere de çeşitli bilgiler ve materyaller gösterilmiştir. Bu durumlardan, araştırmanın okuduğunu anlama konusunda sahada yer alan öğretmenlere faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problem durumunda da ifade edildiği gibi okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama stratejileri üzerine yapılan araştırmalarda İşbirlikçi Stratejik Okuma ile ilgili çok az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmaların da ortaokul düzeyinde çalışmalar olmadığı da görülmektedir. Araştırmanın bu yönüyle de büyük önem taşıdığı ve problem durumunda ifade edilen sorunların çözümüne katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmada dikkat çeken diğer bir özellik de kullanılan okuduğunu anlama stratejisinin farklı düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerileri üzerine etkisidir. Şimdiye kadar yapılmış olan çalışmalara bakıldığında özellikle strateji kullanımı içeren çalışmalarda deney grubundaki bütün katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine olan etkileri incelenmiş fakat bu katılımcıların hangi düzeyde olup olmadıkları hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir. Bu çalışmada deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ilk olarak okuma düzeyleri üç farklı düzeyde (iyi, orta, düşük) incelenmiş, bulgu ve yorumlar buna göre şekillenmiştir. Araştırmacı okuduğunu anlama stratejisinin etkisini incelerken bu etkinin farklı okuma düzeylerindeki katılımcılara etkisini de incelemiştir.

1.3. Problem cümlesi

Yapılan çalışma, “Okuduğunu anlama stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi nedir?” problem cümlesi üzerine kurulmuştur.

1.4. Alt problemler

1. İBSO'nun kullanıldığı deney grubu ile mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İBSO'nun kullanıldığı deney grubu ile mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İBSO'nun kullanıldığı deney grubu ile mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi puanlarının değişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. İBSO'nun kullanıldığı deney grubu ile mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test ve son test puanlarının değişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. İBSO'nun kullanıldığı deney ve mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki iyi düzey öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının değişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. İBSO'nun kullanıldığı deney ve mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki iyi düzey öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test ve son test puanlarının değişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. İBSO'nun kullanıldığı deney ve mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki orta düzey öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının değişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. İBSO'nun kullanıldığı deney ve mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki orta düzey öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test ve son test puanlarının değişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. İBSO'nun kullanıldığı deney ve mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki düşük düzey öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının değişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. İBSO'nun kullanıldığı deney ve mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki düşük düzey öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test ve son test puanlarının değişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Varsayımlar

- Kontrol edilemeyen faktörlerin deney ve kontrol gruplarını benzer düzeyde etkilediği varsayılmıştır.
- Deney ve kontrol grubu öğrencileri bu süreçte etkileşime girmemişlerdir

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırma Amasya'daki dört farklı ortaokulda bulunan 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- Araştırma 10 adet metinle sınırlıdır.

- Araştırma verileri düzey belirlemede kullanılan cümle doğrulama testi, okuma anlama testi ve okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Bir yazının harf ve işaretlerine bakıp bunları çözümleme, seslendirme; yazılan bir metnin iletilerini öğrenme (TDK, 2011).

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, okuyucu, metin ve bağlam arasındaki etkileşimi içeren karmaşık bir bilişsel anlam oluşturma sürecidir (Fan, 2009).

Okuduğunu Anlama Stratejileri: Okuma sürecinde öğrencilerin anlamı yapılandırmalarını kolaylaştırmayı ve bu süreçte karşılaşılan problemlerin çözümüne katkı sunmayı sağlayan stratejilerdir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s. 31)

Bilişsel Farkındalık: Bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olarak bir işe başlamadan önce gerçekleştireceklerini planlaması, planlamaya ilişkin düşüncelerini düzenlemesi, faaliyet tamamlanınca da sonucun kendi düşünme performansına uygunluğunu değerlendirmesidir (Gelen, 2003).

İşbirlikçi Stratejik Okuma: Öğrencilerin metni anlama noktasında birlikte bir çalışma ve anlam oluşturmalarına, düşüncelerini değiştirebilmelerine olanak sağlayan akran öğretimine dayalı, okuma sürecinin tümünde kullanılan bir stratejidir.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

“Okumayı öğrenmek sanatların en zorudur.”

Johann Wolfgang von Goethe

Bu bölümde alanyazına dayalı olarak araştırmanın konusu ve problem durumu ile ilgili kuramsal temellere yer verilmiştir. Okuma ile ilgili kısımlarda; okumanın tanımı ve önemi, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi, okuduğunu anlama stratejileri ve işbirliğine dayalı okuma stratejisi; bilişsel farkındalık ile ilgili kısımlarda ise bilişsel farkındalığın tanımı ve bileşenleri ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir. Kuramsal temellerin anlatıldığı bu bölümde çalışma ile ilgi gerek yurt içinden gerekse yurt dışından dolaylı ve doğrudan aktarımlara da yer verilmiştir

2.1. Okumanın tanımı, amaçları ve önemi

İnsanların çevrelerini anlamlandırmada yararlandıkları en önemli kavramlardan biri okumadır ve okuma, günlük hayatta da sıkça karşılaşılan ve adı duyulan bir kavramdır. İnsanların bilgi edinme ihtiyaçlarına paralel olarak da en fazla kullandıkları yol; bilgi edinmeye eğitim çerçevesinden bakıldığında ise öğrencilerin akademik başarılarının temel şartlarından biri yine okumadır.

Okumanın hayatın her safhasında yer alması, okuma kavramının geniş bir anlam yelpazesinin olmasına olanak tanımıştır. Okumak sözcüğü barındırdığı anlamlar neticesinde birçok yerde farklı anlamlarda kullanılabilmektedir. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlükte okumak kelimesinin ikisi mecaz sekizi gerçek olmak üzere toplamda on farklı anlamı vardır. Bu anlamlardan bazıları şunlardır(TDK, 2011):

- Bir yazının harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya bunları seslendirmek
- Yazılan bir metnin iletilerini öğrenme,
- Bir şeyin anlamını çözme,
- Sesli olarak söyleme,
- Bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak, öğrenim görmek,
- Bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlamak, kavramak,
- Değerlendirmek

Okumanın birçok anlamı bünyesinde barındırması, bilim insanlarının okuma kavramı hakkında çeşitli tanımları yapmasına neden olmuştur.

Bloomfield (1942, s. 129) okumanın, yazılı veya basılı materyalleri seslendirmek ve seslendirilen ifadedeki mesajı almak şeklinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Okuma, bir kişinin basılı metinlerle etkileşimde bulunacağı zaman kullanabileceği edinim yeteneğidir (Urguhart ve Weir, 1998, s. 22). Göğüş (1978) okumayı; yazıda yer alan harfleri, sözcükleri, işaretleri tanımak ve bunların anlamlarını kavramak olarak tanımlamaktadır. Karatay (2010, s. 459) okumanın görme, dikkat, vb. bileşenlerden oluşan karmaşık duyuşsal ve zihinsel bir etkinlik; Arıcı (2018, s. 3) ise yazılı bir metni görüp o metni kendi bilgilerine göre anlamlandırma olarak ifade etmiştir. Demirel ve Şahinel (2006) okumanın bilişsel davranışların psikomotor becerilerle birlikte yazılı sembollerden ortaklaşa anlam çıkarma etkinliği olduğunu belirtmiş, Akyol (2008) ise okumayı, yazıdaki harfleri ve sözcükleri tanıma; bu harf ve sözcüklerin anlamlarını kavrama ve okuyucu-çevre etkileşiminden doğan anlam kurma aşamalarının oluşturduğu bir süreç olarak tanımlamıştır. Cecil, Lozano, Chaplin (2020)'e göre okuma, bir yazarın mesajını yeniden yapılandırmakla birlikte sayfadaki sözcükleri de bir uyarıcı olarak kabul edip kişinin kendi anlamını oluşturmasını gerektirmektedir. Bu; okuyucu arasında metin, okuma durumunun amaçları ve bağlamı arasında bir işlem veya bir değişim olarak düşünülebilir.

Verilen bu tanımlar ışığında, okuma; içinde fiziksel, bilişsel ve duyuşsal süreçleri barındıran karmaşık bir yapıdır. Okuma kavramının önceki yıllardaki tanımları ile günümüzdeki tanımlarının da farklı olduğu görülmektedir. Eskiden “okuma” denince yazıların şifrelerini çözmek ve yazılanları yüksek sesle okumak anlaşılmaktayken şimdi ise okumanın bireyin var olan ön bilgileriyle metinde yer alan bilgileri zihinde bütünleştirip yeniden yapılandırıldığı bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Güneş, 2016). Verilen tanımlar; okumanın sadece fiziksel bir boyuttan ibaret olmadığını, zihinsel bir boyutunun da olduğunu belirtmektedir. Bu durum okuma konusunda eğitimcilerin de dikkat etmeleri gereken ilke ve durumları da farklılaştırmıştır.(Gaussel, 2015'ten aktaran Güneş, 2016)'e göre bu ilkelere bazıları şunlardır:

- *Okumak yazılanların anlamlarını araştırmaktır.* Okur, okuma süresinde aktiftir. Süreç içerisinde yazılanları araştırmakta ve yorumlamaktadır. Bu nedenle okuma çeşitli zihinsel becerileri gerektirmektedir.
- *Okumak sadece şifreyi çözmek değildir.* Önceki yıllarda okumanın bir şifre çözme olduğu ve yazılanların ayrıntılarının üzerinde durmak olduğu belirtilerek bilinmeyen

kelimelerin anlamlarına ve yazılanları seslendirmeye önem veriliyordu. Ama günümüzde okumanın bir şifre çözmek olmadığı, yazılanlarla okuyucunun ön bilgilerinin birleştirilmesi ve anlamın zihinde yapılandırılması olduğu vurgulanmaktadır.

- *Sesli okuma seslendirme değildir.* Seslendirme yazılanları seslere çevirmez. Seslendirme sürecinde yazılanları anlama söz konusu değildir. Okumada ise bu süreç anlam da girmektedir.
- *Okumak anlama gönüllü katkıda bulunmaktır.* Günümüzde okurlardan beklenen okuma süreci içerisinde aktif olmalarıdır. Bu aktif olma süreç içerisinde yazılanlardan elde edilen bilgilerle, okuyucunun ön bilgilerini birleştirmeyi ve yazılanlardan farklı anlamlar çıkartmayı gerektirir.
- *Okumak, hem kendini hem de dünyayı sorgulamaktır.* Okuma sürecinde okur yazıya eşlik etmektedir. Okumak; yazılanları sorgulamak, araştırmak, ilişkilendirmek demektir.
- *Öğrenmek için okuma ile okumayı öğrenme farklı şeylerdir.* Bu ikisinin arasında bazı farklılıklar vardır. Okumayı öğrenme okuma süreci başında yapılan işlemleri kapsarken öğrenmek için okuma, bir konunun öğrenilmesi, araştırılması vb. için yapılan okumadır.

Grabe ve Stoller (2002, s.13) okumayı, yazılı metinlerden anlam çıkarma ve metinde yer alan bilgileri yorumlama becerisi olarak belirtmiş ve okumanın amaçları şu başlıklar altında toplamıştır (Epçaçan, 2005):

- Temel bilgileri incelemek için okuma
- Metni yüzeysel bir şekilde gözden geçirme amacıyla okuma
- Bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak amacıyla okuma
- Hem eleştirme hem de değerlendirme amacıyla okuma
- Anlamayı sağlamak için okuma

Green ve Petty (1971, s.467)'ye göre okuma sürecinin temel amaçları şunlardır:

- Sözcükleri tanıma ve onların anlamını bulma
- Okunacak olan metni kavrama, yorumlama,
- Hem sesli hem sessiz okuma,
- Akıcı ve uygun olan hızda okuma,
- Farklı türdeki metinleri okumaktan zevk alma.

Verilen amaçlar bütünsel açıdan değerlendirildiğinde genel olarak okuma öğretiminde amacın okuma süreci içerisinde okuduğunu anlayan, bu anlama içerisinde ise süreçteki bilgileri analiz eden ve kendi anlamını oluşturan aktif okuyucular yetiştirmek olduğu söylenebilir.

Okuma her ne kadar anlama becerilerinden biri olarak görülse de dil becerileriyle birlikte zihin becerilerine de katkısı olan bir beceridir. Hayatın her safhasında insanların bir bilgiyi öğrenmek ve araştırmak için ilk olarak kullandıkları becerileri okuma olacaktır. Bu durum okumanın gerek Türkçe derslerinde gerekse başka derslerde de öneminin artmasına neden olmuştur. Özellikle ülkemizde öğrencilerin hemen hemen bütün sınıf düzeylerinde girecekleri sınavlarda sorulara doğru cevap vermelerinin ön koşullarından biri de okuduğunu anlama becerisidir.

Yirmi yıl boyunca dünyanın çeşitli yerlerinde yüz bini aşkın insan üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre geliştirilmesi gerektiği düşünülen ilk 21 alanın ilk iki sırasında okuma hızı ve okuduğunu anlama yer almaktadır (Buzan, 2001'den aktaran Güngör ve Açıkgöz, 2006, s. 482). Bu araştırmadan da anlaşılacağı üzere okumanın geliştirilmesi birey için çok önemlidir. Çünkü okuma, bireyin dış dünyayı anlamlandırma çabasında ona yardım edecek en önemli unsurlardan biridir. Ayrıca okuma, anlamlandırma çabasıyla birlikte bireyin ilişkilerini ve fikirlerini de düzenleyecek bir unsurdur.

Bireyin ilköğrenimine başladığı zamanda yapılan okuma çalışmaları bireyin okumayı öğrenmesine yöneliktir. Bu çalışmalarda birey okumaya ilk adımını atar ve okumayı öğrenir. İlerleyen sınıf düzeylerinde birey var olan okuma becerisini geliştirecek etkinliklerle okumanın amacı olan anlamaya yoğunlaşacaktır. Bu sınıf düzeylerinde artık okuma, bireyin eğitim öğretim hayatında her zaman başvuracağı bir alan olur. Çünkü diğer derslerde de karşısına okuma çıkacaktır ve okuma konusundaki yeterliliği diğer derslerdeki başarısını da doğrudan etkileyecektir. Okuma konusunda yetersiz olan bir bireyin diğer derslerden de akademik başarı sağlamasını beklemek oldukça zor olacaktır.

Okumanın akademik başarıya etkisiyle birlikte günlük hayatta da birçok etkisini görmek mümkündür. Çiftçi (2009, s. 98)'ye göre bireyin günlük gazeteleri etkili bir şekilde okuması, trafik işaretlerini, satış ilânlarını ve televizyonda izlenen bir programı anlaması, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmesi için bireyin okuma becerilerini kullanmasını gerektirmektedir. Bu bilgiye göre okumanın hayatın sonuna kadar bireyi takip edeceği ifade edilmektedir. Okuma becerisinin kullanılacağı tek yer sadece okullar olmayacak günlük hayatta da birçok yerde bu becerinin kullanılması gereken yerler olacaktır. Okuma sürecinin

başlı başına bir kültürlenme süreci olduğu düşünülürse okumaya ilişkin takip edilmesi gereken adımların da kendi içerisinde bir birikimle gerçekleştiği bilinmekte ve bu da okuma kültürü ile ifade edilmektedir (Baki ve Gökçe, 2020). Sever (2007, s. 108) okuma kültürünü bireyin yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunmuş olduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş oldukları davranışların bütünü olarak tanımlamaktadır. Çocukların okuma kültürünü edinerek yetişmeleri; temel okuma becerisinin okuma sevgisi ile alışkanlığa dönüştürülmesine ve çocukların eleştirel okur kimliği kazanmalarına bağlıdır. Günümüzdeki şartlarda öğrencilerin sadece okur-yazar olmaları onlar için yeterli değildir. Önemli olan okuma alışkanlığı kazanmaları ve okumayı işlevsel hale getirmeleridir.

2.2. Okuduğunu anlama

Son yıllarda okuma ile sıkça kullanılan kavramlardan biri de okuduğunu anlama kavramıdır. Önceki yıllarda okumanın sadece basılı materyaller üzerinde olması, basılı materyaller üzerinde bir anlama üzerinde durulması durumunu doğurmuştur. Ama artık okuma kaynaklarının çeşitlenmesi, okuduğunu anlama kavramının da çeşitli yerlerde bireyin karşısına çıkmasına olanak sağlamıştır. Okuma ve okuduğunu anlama birbirine neden-sonuç ilişkisiyle bağlıdır. İnsanın okumadaki temel amacı, okuduğunu anlamaktır (Güngör, 2005, s. 101).

Okuduğunu anlama becerisi, yazılı olan bir materyalden anlam çıkarmayı ve okuduğu materyaldeki ayrıntıları kavramayı gerektiren ve öğrencilerin temel düzeylerinden itibaren kazanmaları gereken bir beceridir (Rose, Parks, Androes ve McMahon, 2000). Bazı araştırmacılar okuduğunu anlamayı; okumanın olmazsa olmazı (Beck, McKeown, 1998), yazılı metinden anlam çıkarma (Block, Gambrel ve Pressley, 2002), metinden anlam çıkarma, anlam inşa etme süreci ve yazılı metne katılım (Sweet, Snow, 2003) ve basılı metnin yönlendirdiği düşünce (Perfetti, 1985) olarak tanımlamıştır. Herhangi bir metni anlama ve öğrenme, okumanın kalbidir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okuduğunu anlamaya yönelik ihtiyaçları da artmaktadır (Williams, 1998). Okuduğunu anlamak herhangi bir metindeki sözcük ve kavramları seslendirmek ya da ezberlemek değildir, yazılı olan söz, sözcük, cümle, paragraf vb. can verme ve bunların birtakım zihinsel süreçlerden geçirip okuyucu tarafından anlamlandırılma

işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004, s. 39). Bu tanımlardan hareketle okuduğunu anlama sadece metni sesli okumak, ya da bir metni ezberlemek ile gerçekleşmemektedir.

Okuduğunu anlama, verilen metin üzerinde harfler, sözcükler ve paragraflar üzerinde düşünmek, verilenleri analiz etmek ve en sonunda anlamlandırmak demektir. Bu konu üzerinde Güneş (2004) de okuduğunu anlamanın; yazının anlamını bulma, onlar üzerinde durma, inceleme, seçim yapma, karar verme vb. zihinsel süreçleri de içine aldığını belirtmektedir. Buna göre okuduğunu anlamanın da içinde çeşitli süreçleri barındırdığını söylemek mümkündür. Bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, okuyucunun süreçlerde aktif olması gerektiğini göstermektedir. Gani, Yusuf ve Susiani (2016), okuduğunu anlama sürecinin okuyucu, metin ve bağlamın birbiriyle etkileşimini içeren karmaşık, bilişsel ve anlam inşa edici bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bu okuduğunu anlama tanımına bakıldığında, okuduğunu anlama becerisinin karmaşık bir yapısının olduğu ve sadece okuyucu ile ilgili olmadığı, bu karmaşık süreç içerisinde bilişsel faktörlerin ve metin yapılarının da önemli olduğu da görülmektedir.

Gough ve Tunmer (1986), okuduğunu anlamanın; kelimeleri, cümleleri ve söylemleri kapsadığını belirtmiştir. Nunan (2003) okumada birey üzerinde yoğunlaşmış ve okuduğunu anlamayı metinden elde edilen bilgi ile bireyin kendi arka planındaki bilgiyle birleştirme süreci olarak tanımlamıştır. Okuduğunu anlama, anlamın inşasıdır ve kapsamlı okuma eğitimin de nihai amacıdır. Gerek yetkin okuyucular gerekse yeni başlayan okuyucular, bir konu hakkında bildiklerini basılı ya da görsel olarak karşılaştıkları bilgilerle bağlantı kurup bütünleştirerek bir anlam inşa ederler (Cecil et al, 2020).

Okuduğunu anlama hakkında yapılan tanımlara bakıldığında okuduğunu anlamının öncelikle kompleks bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu kompleks yapının içerisinde metin ve birey arasında bir etkileşimin olduğu vurgulanmakta, bireyin metinden elde edeceği bilgiyle daha önceki mevcut bilgileri birleştirerek yeni bir anlam meydana getirdiği belirtilmektedir. Aslında bu tanımlar, günümüzde birçok ülkenin öğretim programında yer vermiş olduğu yapılandırmacı yaklaşımın okuma üzerindeki görüşleriyle örtüşmektedir. Berardo (2006) da okuyucu ile metin arasındaki etkileşime dikkat çekerek, okuduğunu anlamının yazar, metin ve okuyucu arasındaki özel bir dil etkileşimi içeren bir dil girişi olduğunu belirtir.

Bazı okuma araştırmacıları da okuduğunu anlamada aynı derecede önemli olan kod çözme bileşenini vurgulamakta ve kod çözme olmadan okuduğunu anlamının gerçekleşemeyeceğini belirtmektedirler (Dymock ve Nicholson 2007; Pressley 2002). Okuduğunu anlama sürecine

bakıldığında bu sürecin üç ana ögesinin olduğu görülmektedir. Bunlar: okuyucu özellikleri, metin özellikleri ve okuma aktiviteleridir. Okuyucu özellikleri, son yıllarda öğretim alanında ülkelerin programlarında yer verdiği yapılandırmacı yaklaşım tarafından şekillenmiştir. Yapılandırmacılık, ilk olarak bilgiyi öğrenenlerin onu nasıl öğrendiklerine yönelik bir kuram olup zamanla öğrenenlerin bilgileri zihinlerinde yapılandırmalarının nasıl olduğuna ilişkin bir kuram haline gelmiştir (Erdem ve Demirel, 2002, s. 82).

Bu kurama göre bilgi ezberleme ile oluşmamakta, öğrenenin bilgiyi transfer etmesiyle, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasıyla birlikte yeni bilgi oluşturmaya dayanır. Okuduğunu anlamının unsurlarından olan okuyucu özelliklerinde, okuyucunun bilişsel yetenekleri ve motivasyonu yer almaktadır. Karatay (2014, s. 22)'a göre öğrenmeler; duyu organlarının algıladığı uyarıcıların beyne iletilmesi, beyinde yorumlanması ve anlamlandırılması sonucu gerçekleşir. Bu durumda okuma becerisinin geliştirilmesi de aynı zamanda öğrenme becerisinin geliştirilmesi anlamına da gelmektedir (Bamberger, 1990).

Okuma eyleminde gözün algıladığı sembol ve ifadeler beyne iletilir ve asıl okuma beyinde gerçekleşir. Okuyucu özelliklerinden olan okuma motivasyonu; okumanın çeşitli yönlerini etkileyen kişisel değer ve inançlar olarak ifade edilmektedir (Yıldız 2010, s. 30). İçsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılan okuma motivasyonunda, içsel motivasyon merak, ilgi vb. unsurlardan, dışsal motivasyon ise tanınma, not alma, uyum vb. unsurlardan oluşmaktadır (Bozkurt ve Memiş, 2013, s. 148). Okuyucunun okuduğunu anlama sürecinde önemli olan unsurlardan bir diğeri de metin özellikleridir. Okuma sürecinde okurun okuduğunu anlamak için göstereceği çaba, okuma süresini de etkilemektedir.

Okumanın amacı, metnin türü ve özellikleri okuduğunu kavramada farklı okuma hızlarını da beraberinde getirir. Okuyucunun günlük hayatta okuyacağı gazete, dergi vb. materyalleri okurken göstereceği çaba ve okuduğunu anlama, kendi işiyle ilgili önemli bir materyali okurken göstereceği çaba ve okuduğunu anlamadan farklı olacaktır. Bir öğrencinin dersiyle ilgili bir metni okurken metne vereceği dikkati ve metni anlamak için göstereceği çaba, aynı öğrencinin ders dışındaki bir metni okurken vereceği dikkatten ve çabadan fazla olacaktır. Çünkü ders ile ilgili bir metni okurken çeşitli teknikler kullanılır. Okunan materyalde önemli kısımların altının çizilmesi, ya da önemli noktaların not alınması okuma hızını düşürürken kavrama düzeyini artırır fakat herhangi bir metni dikkatli okumak gerekmiyorsa kavrama azalır, okuma hızı artar. Okuma amacının farklılığı hem kavrama düzeyini hem de ortalama okuma hızını etkilemektedir. Üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasının gerekli olduğu okumalarda kavrama düzeyinin oldukça yüksek, ortalama okuma hızının düşük; metni gözden

geçirme gibi fazla bilişsel çaba gerektirmeyerek yapılan okumalarda da kavramanın düşük, okuma hızının yüksek olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlamamanın unsurları hakkında bir başka bakış açısı da Tompkins (2010)'e aittir. Tompkins (2010)'e göre okuduğunu anlama becerisinin temel iki bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler: okur ve metindir. Okur bileşeninin içinde, ön bilgiler, kelime bilgisi, akıcılık, anlama stratejileri ve motivasyon bulunmaktadır. Temel bileşenlerin diğeri ise metin bileşenidir. Metin bileşeni içinde de metin türü, metnin yapısı ve metnin özellikleri bulunmaktadır. Öğrenciler süreç içerisinde ilk olarak okuduklarıyla ön bilgilerini ilişkilendirir. Bu ilişkilendirme içerisinde kelime bilgisinin önemi çok fazladır. Çünkü yeterli bir kelime bilgisi öğrencinin daha fazla kelimeyi materyal içerisinde tanımasına olanak sağlar. Akıcı bir okuma içerisinde çeşitli anlama stratejileri kullanılır. Bu anlama stratejileri öğrencinin materyali anlaması için bir anahtar niteliğindedir. Okuyucu ile ilgili olan kısımda motivasyon bir hayli önemlidir, çünkü okumaya motive olmuş bireyin okuduğunu anlaması daha hızlı olacaktır.

Metin ile ilgili kısımda ise öğrencinin okuduğu metnin türünü, özelliğini ve özelliklerini bilmesi ve bunları çeşitli durumlarda transfer edebilmesi okuduğunu anlama sürecini oldukça sağlamlaştıracaktır.

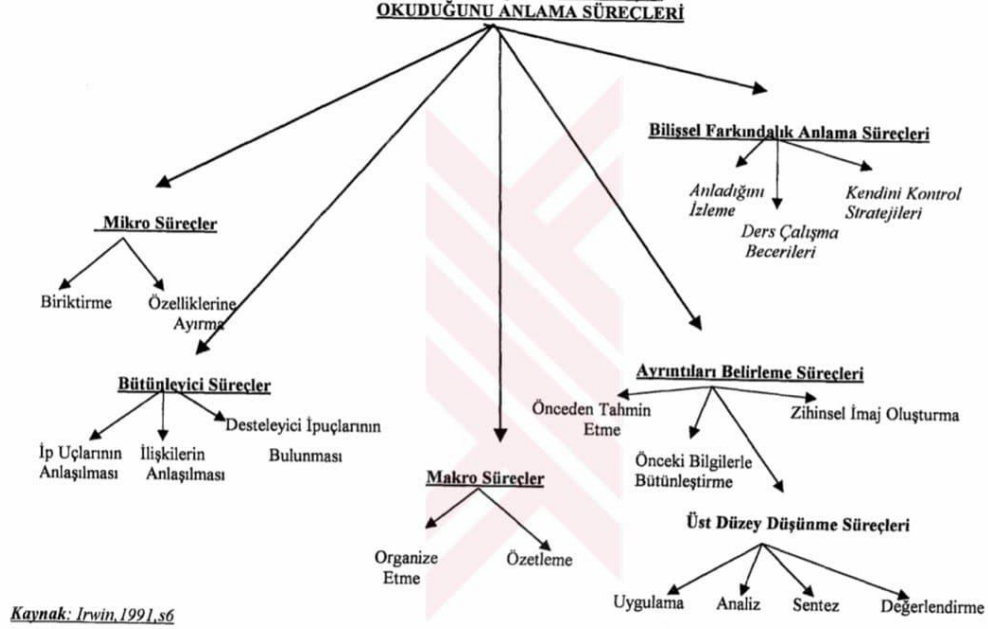
Okuduğunu anlama sürecinde verilen tanımlara bakıldığında bu sürecin pasif bir süreç olmadığı okuyucunun bu süreç içinde aktif olduğu, eğer okuyucu bu süreç içerisinde aktif olmazsa sağlıklı bir okuduğunu anlama sürecinin gerçekleşmeyeceği görülmektedir. Bu süreç içinde gerçekleşen zihinsel süreçleri (Tompkins, 2010, s. 258) şu şekilde açıklamıştır:

- Ön bilgileri harekete geçirmek
- Tahminde bulunmak
- Kendi deneyimleriyle ilişkilendirmek
- Zihinsel şemalar oluşturmak
- Çıkarımlar yapmak
- Semboller ve yazınsal araçları fark etmek
- Anlama sürecini zihinde takip etmek

Irwin (1991'den aktaran Gelen, 2002), okuduğunu anlama sürecini beş ana başlıkta değerlendirmiştir. Bu başlıklar şunlardır:

- mikro süreçler
- bütünleyici süreçler
- makro süreçler
- ayrıntıları belirleme süreci
- bilişsel farkındalık anlama süreçleri.

Irwin (1991'den aktaran Gelen, 2002)'e göre okuduğunu anlama süreçleri Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Okuduğunu Anlama Süreçleri

2.3. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi

Okuma, bireyin karşısına hayatın her safhasında çıkabilecek bir kavramdır. Gerek çocukluk döneminde gerek eğitim döneminde gerekse ileriki yaşlarda okumanın olmadığı bir safhayı düşünmek oldukça zordur. Bireyin hayatında okumanın bu denli karşılaşılabılır bir kavram olması okumanın sonucu olarak kabul edilen anlamayı da beraberinde getirmiştir. Okuma bir nedense, anlamak da sonuçtur (Güngör, 2005, s. 101). Bu iki kavramın son dönemde adının sıkça duyulur olmasının bir sebebi de günümüz toplumlarında yetiştirilmek istenen bireyin çağın gereksinimlerine ayak uydurma, okuduğu materyal hakkında ön bilgilerini kullanma, materyalde verilen bilgileri analiz etme vb. niteliklere sahip olması gerektiğidir. Okuduğunu anlama becerisi sadece okunan materyalin seslendirilmesiyle meydana gelmez. Bu seslendirme ile birlikte zihinsel birtakım unsurların da okuduğunu anlama için devreye girmesi gerekmektedir.

Dally , Neugebauer, Chafouleas ve Skinner (2015, s. 153)'e göre başarılı bir okuduğunu anlama sürecinin bileşenleri şunlardır:

- Temel okuma becerisi

- Kelime bilgisi
- Önceki bilgiler
- Anlama özgü bilişsel stratejiler
- Muhakeme becerisi
- Motivasyon ve katılım

Okuduğunu anlama becerisi hem fiziksel boyutları hem de zihinsel boyutları olan kompleks bir sürece sahiptir. Bu sürecin sağlıklı ve tam olarak gerçekleşmesi için kelime hazinesi, akıcı okuma, metin bilgisi, motivasyon ve okuduğunu anlama stratejileri gibi becerilerin bir uyum içerisinde kullanılması gerekmektedir (Tompkins, 2010).

Okuma sürecinin başında okur, kelimelerle karşılaşır ve karşılaştığı kelimeleri anlamlandırmaya çalışır. Bu anlamlandırma sürecinde bireyin kelime hazinesinin niteliği oldukça önemlidir. Çünkü bireyin okumuş olduğu metinde kelime hazinesindeki kelimelerin çokça olması anlamlandırmayı güçlendirecektir. Başka bir deyişle bireyin kelime hazinesinin genişliği ile metni anlamlandırması doğru orantılıdır. Çünkü kelime hazinesi, bireyin öğrenme yaşantısında bellekte depoladığı birikimi ifade etmektedir (Kaldırım, 2020, s. 32). Bu durum okuduğunu anlamada kelime öğretiminin önemini gözler önüne sermektedir. Kaldırım (2020, s. 32)'a göre kelime öğretiminde öğretmenlere rehber edecek ilkeler şu şekilde verilmiştir:

- Öğrencilerin okuma süreçlerinde karşılarına çıkacak kelimeler seçilmelidir.
- Öğrencilere kelime öğretilirken ilişkili kelimeler de öğretilmelidir.
- Öğrencilere öğrendikleri kelimelerle önbilgilerini nasıl eşleştirecekleri öğretilmelidir.
- Öğrencilerin okuma öncesinde öğretilen kelimelerle ilgili ön bilgilerini harekete geçirmeleri ve bu bilgilerin okuma sonrasında yapılacak etkinliklerde kullanmaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilere kelimelerin sistematik bir şekilde derinlemesine öğretilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin kelimeleri öğrenme hususundaki ilgi ve istekleri uyandırılması sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin kelime öğretiminde dikkat etmeleri gereken ilk husus, öğrencilerin seviyelerine uygun ve karşılarına çıkabilecek kelimeleri belirlemektir.

Marzano (2009)'ya göre kelime öğretiminin altı adımlı bir süreci vardır. Bunlar Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2

Kelime Öğretiminin Altı Adımlı Süreci

1- Açıklama	Öğrenilecek sözcük için öğrencilere yönelik tanımlar, açıklamalar ve örnekler verin.
2- Yeniden ifade etmek	Öğrencilerden tanımı, açıklamayı veya örneği kendi sözcükleriyle yeniden ifade etmelerini isteyin.
3- Göstermek	Öğrencilerden terimi ifade eden resim, sembol veya grafik oluşturmalarını isteyin.
4- Tartışmak	Öğrencileri, not defterlerindeki terimlere ilişkin bilgilerini artırmalarına yardımcı olacak etkinliklere periyodik olarak dâhil edin.
5- Düzeltmek ve tartışmak	Periyodik olarak öğrencilerden tanımları birbirleriyle tartışmalarını isteyin.
6- Öğrenme oyunlarına başvurmak	Öğrencileri, terimlerle oynamalarına izin veren oyunlara periyodik olarak dâhil edin.

Marzano (2009) çalışmasında öğrencilerin öğrenecekleri sözcüklerin tanımlarını kendi sözcükleriyle yazmalarının öğrenmelerine çok katkı sağladığını belirtmiş, kendi tanımlarını yazan öğrencilerle öğretmenin tanımını kopyalayan öğrenciler arasında yeni kelimeleri hatırlama noktasında farklılıkların olduğunu ifade etmiştir (Morley, 2019). Bu belirlemelerden sonra öğrencilerin kelime öğrenmelerine ilişkin isteklerini uyandırılmak gerekmektedir. Çünkü duyuşsal olarak öğretime hazır olmayan bir öğrencide öğretimin verimliliği oldukça düşük seviyelerde olur. Duyuşsal olarak öğrencilerde merak ve ilgi uyandıran bir öğretim

sürecinde bir kelimenin farklı kelimelerle olan ilişkileri verilmeli, aynı anlamlara gelebilen kelimeler öğretilmelidir. Aktif bir öğrenmenin de gerçekleşebilmesi için öğrencilerin öğrendikleri kelimelerle daha önceki ön bilgilerini ilişkilendirmeleri öğretilmeli, öğrendikleri kelimeleri çeşitli etkinliklerde kullanmaları öğretilmelidir. Öğrencilerden tanımlar ile ilgili resim çizmelerini istemek, başarıya ulaşan başka bir stratejidir. Marzano (2009), öğrencilerin tanımları ile resim çizdirmenin önemini vurgulamış, öğrencilerin resim ve semboller eklediklerinde başarılarının arttığını görmüştür. Bu nedenle, öğrencilere tanımları kendi kelimeleriyle yazma ve terimlerin kendi görsel temsillerini dâhil etme fırsatı vererek, öğrencilerin kelimeyi sahiplenmelerine ve dolayısıyla daha iyi hatırlama şansına sahip olmalarına olanak tanınmalıdır.

Akıcı okuma, başarılı bir okuduğunu anlama sürecinin temel gerekliliklerinden biridir (Adams, 1990; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Schatschneider et al., 2004).

Okuma akıcılığı, okuma sürecindeki temel unsurlardan biri ve aynı zamanda aynı anda kod çözme ve anlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kim, Hemphill, Troyer, Thomson, Jones, LaRusso, Donovan, 2017). Rasinski (2010, s. 31) ise akıcı okumayı, metindeki kelimeleri çabalama olmaksızın, metnin anlamını yansıtacak bir şekilde otomatik okuma yeteneği olarak ifade etmektedir. Eğer bu beceri kazanılmışsa öğrenci bütün çaba ve enerjisini anlama verecektir. Okuma süreci içinde kelime tanımada otomatikleğe ulaşamamış okuyucular, belirli bir metni okurken karşılaştıkları kelimeleri doğru bir şekilde çözmek için bilişsel enerjilerinin önemli bir miktarını uygulamak zorundadır. Bu kod çözme görevine uygulanan dikkat ve enerji, anlama görevine harcanacak olan bilişsel enerjiden götürmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama, okuyucunun akıcılık eksikliğinden olumsuz etkilenir.

Akıcılık, 2000 yılındaki Ulusal Okuma Paneli raporundan önce birçokları tarafından “ihmal edilen okuma hedefi” olarak görülürken bu raporun yayınlanmasından bu yana, akıcılık eğitiminin önemi Amerika devlet okullarında ön planda olmuştur (Pryor Graves, 2020). Rasinski, Blachowicz ve Lems (2006)’e göre akıcı okuma 21. yüzyılın başından bu yana, etkili okuma öğretiminin kritik bileşenleri olarak fonemik farkındalık, kelime kod çözme, kelime hazinesi ve anlama ile yerini almıştır.

Okuduğunu anlama sürecinde metin bilgisi de çok önemlidir. Öğrencilerin bu süreç içerisinde karşılaştıkları metni de iyi tanımları gerekmektedir. Çünkü sağlıklı bir anlamının gerçekleşmesi için metnin konusunu ve türüne ait ön bilgiler okuma ortamına aktarılmalıdır

(Kintsch ve Kintsch, 2005, s. 73). Öğrencinin okuduğu metnin özelliklerine ve yapısına hakim olması o metni anlamasını kolaylaştıracaktır. Farklı metin yapılarının farklı özellikleri vardır. Bu özellikler bilindiğinde o metnin gerektirdiği çalışmalar yapılarak metnin kavranması kolaylaşır.

Örneğin hikâye edici bir metinde metnin kimden bahsettiği, metindeki olayların nerede ve ne zaman gerçekleştiği, vb. sorulara cevap aranarak bir anlama gerçekleşirken; bilgilendirici bir metinde hangi konulardan bahsedildiği, metinde yer alan düşüncelerin birbiri arasındaki ilişkilerin nasıl olduğu vb. sorulara cevap aranarak anlama gerçekleştirilir. Bu durumda ilk olarak okunacak metnin hangi metin türü olduğu bilinmeli ve ona göre metinlerin farklı yapıları göz önüne alınarak metin anlaşılmasına çalışılmalıdır.

Motivasyon okuduğunu anlama becerisi sürecinde duyuşsal bir alanı ifade etmektedir. Yıldız (2013, s. 261), okumanın çocukların tercihleri doğrultusunda bir etkinlik olmasından dolayı motivasyon gerektiren bir faaliyet olduğunu belirtir. İnsan davranışlarında etkisi bir hayli yüksek olan motivasyonun, okumayı öğrenme ve geliştirmede etkili olan faktörlerin en önemlilerinden biri olduğu söylenebilir (Akyol, 2005; Baker ve Wigfield, 1999). İçsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılan motivasyon kavramında, içsel motivasyon bireyin bir işi kendisi için yapmasını; dışsal motivasyon ise bireyin bir işi dışsal değer ve ödüller için yapmasını ifade eder. Okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesi öğrencinin motive olmasına bağlıdır.

2.4. Okuduğunu anlama stratejileri

Okuduğunu anlama öğrencilerin öğrenim hayatlarının başından itibaren kazanmaları gereken becerilerden biridir. Bu, çocukların akademik başarılarına doğrudan etki eden bir beceridir. Çünkü okuduğunu anlamada zorluk çeken bir öğrencinin farklı derslerdeki akademik başarısının istenen düzeyde olamayacağı açıktır. Özellikle son yıllarda ülkemizde yapılan gerek liselere geçiş sınavları gerek üniversiteye geçiş sınavlarındaki soruların genellikle ezberleme ve formülden uzak, okuduğunu anlayan ve okuduğu hakkında çıkarımlar yapan öğrencilerin doğru cevap verebileceği sorular olduğu görülmüştür. Bu sınavlarda başarı sağlamak için öğrencilerin okuduğunu anlamaları gerekmektedir.

Bu beceri her ne kadar öğrenim süresi içinde öğrencinin akademik başarısına direkt etki etse de öğrenim hayatından sonra hayat boyunca bu beceri öğrenciyi etkileyecektir. Okuduğunu anlamamanın bu denli önemli olması, okuduğunu anlama becerisi içerisinde önemli bir yer tutan okuduğunu anlama stratejilerinin de önemini arttırmıştır.

Okuduğunu anlama stratejileri okuyucuların çeşitli metinleri anlama hedeflerine ulaşmak için bilinçli kullandıkları araçlardır (Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991; Lenski & Nierstheimer, 2002). Piloneita (2006, s. 27)'ya göre okuduğunu anlama stratejileri okuma sürecinde anlamın güçleştiği durumlarda akademik performansı arttıran bilişsel araçlardır. Routman (2003)'a göre okuduğunu anlama stratejileri, metni anlamayı kolaylaştıran ve genişleten plan ya da araçlardır. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı metindeki anlama sürecini geliştirir. Okunacak olan metin bir kapıya benzetilirse anlama stratejileri de bu kapının anahtarı olacaktır. Okuduğunu anlama stratejileri, okuma sürecinde öğrencilerin anlamı yapılandırmalarını kolaylaştırmayı ve bu süreçte karşılaşılan problemlerin çözümüne katkı sunmayı sağlayan stratejilerdir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s. 31). Öğrenciler, belirli okuma hedeflerine ulaşmak için okuduğunu anlama stratejilerini kullanır ve okuduğunu anlama stratejisinin kaliteli kullanımı, öğrencilerin seçilen bir okuma stratejisini kullanarak istenen hedefe başarılı bir şekilde ulaşma becerisine bağlıdır (Leopold ve Leutner, 2015). Öğretmenler de bilişsel okuma stratejilerini modelleyerek, uygulama için zaman tanıyarak ve öğrenilen yeterliklerin ilgili uygulamalarını gözlemleyerek öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri hususunda onlara yardımcı olur (Shea ve Roberts, 2016). Öğrencileri okuduğunu anlama sürecinde stratejilerin bu denli önemli olması, bu stratejilerin de öğrencilere öğretilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Okuduğunu anlama stratejilerinin amacı, öğrencilerin metni okurken bağımsız olarak kullanabilecekleri bir dizi bilişsel farkındalık kazandırmaktır. Çünkü etkili okuma; okuyucunun farkındalığına, okumanın önemine, özetlemeye, çıkarımlara ve anlamı takip etmeye dayanmaktadır (Gambrell ve Jawitz, 1993)'e göre okuduğunu anlama düzeyini yükselten stratejiler şunlardır:

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

İyi okuyucular okuduğunu anlama stratejilerini kullanır hatta birçok stratejiyi de beraber kullanır. Çünkü kendi bilişsel farkındalıklarına uygun stratejiyi bilirler.

Okuma sürecindeki etkinlikler şu şekildedir:

1- Okuma Öncesi Etkinlikler

- a) Metne göz gezdirmeye
- b) Okumanın amacını belirleme
- c) Ön bilgileri hatırlama
- d) Görsel öge ve başlıktan hareketle metnin konusu hakkında tahminler yapma

2- Okuma Esnasındaki Etkinlikler

- a) Akıcı okuma
- b) Metni anlama durumunu kontrol etme
- c) Yardımcı stratejileri kullanma
- d) İrdeleme
- e) Not alma

3- Okuma Sonrasındaki Etkinlikler

- a) Özetleme yapma
- b) Metindeki bilgilerden sentezler yapma
- c) Çözümlemeler yapma
- d) Metnin ana ve yardımcı düşünceleri belirleme
- e) Kavram haritaları, grafik, tablo vs. oluşturma
- f) Sorular sorma, oluşturma ve yanıtlama
- g) Yansıtıcı düşünmeyi sağlama (Akyol, 2006, s. 483)

Okuma süreci içinde karar verme, çevirme, yorumlama, inceleme, seçim yapma, analiz, çıkarsama, sentez öteleme ve değerlendirme gibi etkinliklerin olduğu görülmektedir (Güneş, 2004, s. 60).

Block ve Lacina (2009), anlamayı artıran ve okuyucuların kullanacağı bilişsel ve üstbilişsel yöntemler önermektedir. Okudukları metinleri derinlemesine anlayan yetkin okuyucular bu yöntemleri hiçbir çaba sarf etmeden otomatik bir şekilde yapmaktadır. Bu süreç içinde öğrencilerin otomatiklik kazanmasında öğretmenlerin geri bildirimleri çok önemlidir. Önerilen yöntemler şunlardır:

- Ön bilgilerle bağlantılar kurma

- Kişisel bakış açısını tanımlama
- Metindeki özleri tanımlama
- Metin yapılarını yorumlama
- Hipotezler oluşturma, değiştirme, ekleme
- Anlamları netleştirme
- Sorgulama
- Özetleme
- Amaçları belirleme
- Düzenleme stratejilerini kullanma
- İzleme
- Yazarın amacını yorumlama
- Açıklama
- Analiz etme
- Anlamı araştırma
- Önemi belirlemek
- Çıkarımlar yapmak
- Bağlamsallaştırma
- Geriye dönük incelemeler yapmak
- Tahmin etme

Okuduğunu anlamayı arttıran stratejiler; okuma öncesinde kullanılan, okuma esnasında kullanılan, okuma sonrasında kullanılan ve okuma sürecinin tümünde kullanılan stratejiler olmak üzere dört başlık altında Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Stratejinin Kullanılacağı Zaman	Kullanılan Stratejiler
---------------------------------	------------------------

Stratejinin Kullanılacağı Zaman	Kullanılan Stratejiler
Okumadan Önce Kullanılan Stratejiler	• Okuma materyalini seçme ve birtakım ölçütlere göre öğrencinin okuma parçasını seçmesine izin verme • Okuma amacını açıklama • Öğrencinin parçanın başlık, basım tarihi, yazar gibi unsurlarına bakarak ve parçayı tarayarak konusunu tahmin etmesine yardım etme • Başlığa Bak – İncele – Anahtar Sözcüklere Bak – Okuma Parçasına Tekrar Bak – Öykü / Kavram Haritası Hazırla • Öğretim öncesi sözlük bilgisi • Kavram ve öykü haritalarıyla kavramları önceden öğretme
Okuma Esnasında Kullanılan Stratejiler	• Öğrencinin akıcı ve sürükleyici okumasını sağlama • Öyküleyici metinlerde öykü haritasını kullanma • Açıklayıcı okuma parçalarda taslak ve çalışma rehberi kullanma • Açıklayıcı metinlerde stratejik not almayı uygulama • Açıklayıcı metinler için zaman çizelgeleri ve akış şemaları kullanma
Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler	• Okunan metin için özetleme yapma • Soru cevap ilişkisini kullanma

Stratejinin Kullanılacağı Zaman	Kullanılan Stratejiler
Okuma Sürecinin Tümünde Kullanılan Stratejiler	• Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching) • İncele – Sorgula – Oku – Anlat – Tekrar Gözden Geçir (SQ3R) • Stratejik not alma • Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L) • Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) • TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE) • İTS Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis-Q) • İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading)

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

Karatay (2014, s. 41), son yıllarda kavrama üzerine yapılan araştırmaların zayıf okuyucuların okuma süreci içinde stratejik davranmadıklarını gösterdiğini ifade etmiştir. Bunların nedenleri arasında bu okuyucuların okuma esnasında kavrama düzeylerini izleme durumundaki başarısızlıkları, okuma stratejilerinin okumalarında herhangi bir farklılık oluşturmayacağına dair inançları, okudukları metnin özellikleri hakkındaki bilgi eksiklikleri, ilgisizlik ve strateji kullanmadaki isteksizlik ve olumsuz düşünceler vardır.

2.4.1. Okumaya başlamadan önce kullanılan stratejiler

Okuma öncesinde kullanılacak stratejiler okuduğunu anlama sürecinin ilk baştaki aşamasıdır. Bu stratejiler, anlamayı artırmak için materyalle ilgili ön bilgileri etkinleştirmenin bir yolu olarak uygulanabilir (Hansen ve Pearson, 1982; Idol, 1987; Kueker, 1990; Usen, 1993). Bu aşamada kullanılacak stratejilerin temel amacı, okuyucuyu okuma sürecine hazırlamak ve okuyacağı materyal hakkında önceden bilgi sahibi olmasını sağlamaktır. İyi bir okuyucu, metni okumaya başlamadan önce metin hakkında çeşitli bilişsel eylemler yapar. Okumaya başlamadan önce kullanılan stratejiler genel olarak şu şekildedir:

2.4.1.1. Okuma amacını açıklama

Bu strateji bu aşamanın en önemli stratejilerinden biridir. Çünkü okuyucunun okuduğu metni niçin ve nasıl okuyacağını bilmesi gerekmektedir. Bir amaç taşımadan yapılan okumada belli

bir süre sonra okuyucu anlama sürecinde uzaklaşabilir. Stratejik okuyucu olmak, hedeflenen okuma öğretimini desteklemek için belli bir amaca yönelik olmayı gerektirir. Duke ve Pearson (2002)’a göre öğrencilerin okuma materyallerini okumadan önce okumanın amacını anlamalarının sağlanması gerekmektedir. Okuma amacının belirlenmesi okuyucunun metinle etkileşime girmesine olanak sağlar (Daly, Neugebauer, Chafouleas ve Skinner, 2015, s. 153). Okuyacakları metnin amacını bulmaya yönelik öğrencilere “Bu metni niçin okuyorsunuz?”, “Ne öğrenmek istiyorsunuz?” gibi amacı sorgulayacak sorular sorulabilir ve öğrenci amaç belirleme noktasında zorlanıyorsa yardımcı olunmalıdır (Güneş, 2016).

2.4.1.2. Öğrencinin parçanın başlık, basım tarihi, yazar gibi unsurlarına bakarak ve parçayı tarayarak konusunu tahmin etmesine yardım etme

Okuyucunun okuyacağı içeriğin ne olduğuna yönelik tahminlerde bulunmasına yardımcı olacak çeşitli unsurlar vardır. Bunların en önemlisi metnin başlığıdır. Bir metnin başlığı o metinde anlatılanların bir özü niteliğinde olduğu için o başlığa bakıp metnin içeriği hakkında tahminler yapılabilir. Ayrıca yazarı ve basım tarihini incelemek metinle ilgili ipuçları sağlayabilir (Miller, 1982). Bu tahmin ettirme yöntemi aslında öğrencilerin merak duygularını da harekete geçirmektedir. Öğrencilerin tahminlerini söylemeleri istenmelidir. Etkili bir okuyucunun metni okumadan önce kullanacağı stratejilerden biri de metni hızlı bir şekilde taramaktır. Bu tarama içerisinde metnin içindeki başlıklar ve alt başlıklar, varsa resimler incelenir. Bunlarla birlikte metnin uzunluğu da bir ipucu verebilir. Bütün bu stratejilerin amacı okumadan önce metni bir nevi okumadan hızlı bir inceleme yapmaktır. Bu incelemeler okuyucuya içeriğin ne olduğuna yönelik tahmin fırsatı yaratır.

2.4.1.3. Başlığa Bak – İncele – Anahtar Sözcüklere Bak – Okuma Parçasına Tekrar Bak – Öykü / Kavram Haritası Hazırla (TELLS)

TELLS, hikâyeleri anlamayı geliştirmek için tasarlanmış bir okuma öncesi stratejisinin kısaltması olup öğrencinin okuyacağı hikâyenin ne hakkında olduğunu anlamasına rehberlik etmektedir. (Idol-Maestes, 1985). Bu stratejinin ilk adımı öğrencilerin başlığı okumasıdır. Sonrasında ise okunan başlık hakkında öğrencinin içerik hakkında tahminler yapmasını sağlamaktır. Bu süreçte öğrencilere rehberlik eden öğretmen, öğrencilerden metnin içeriğine yönelik tahminlerini söylemelerini istemelidir. Stratejinin ikinci kısmı incelemedir. Bu inceleme süreci içinde öğrenci metni hızlı bir şekilde incelemelidir. Bu inceleme esnasında da içerik ve metin yapısı hakkında öğrencinin bilgiler edinmesi sağlanmalıdır. Üçüncü adımda ise metinde yazılmış olan italik, kalın vb. kelimelere bakması sağlanır. Üçüncü kısmın amacı,

öğrencinin okunacak metin hakkında önemli kelimeleri bulması sağlamaktır. Dördüncü aşamada ise öğrencinin zor ve anlamadığı kelimeleri bulmasıdır. Bu kısımda bulunan bilinmeyen kelimelerin anlamlarının bulunmasına yardımcı olunur. Beşinci aşamada ise hikâyenin genel unsurları incelenmektedir. Bu unsurlar hikâyenin geçtiği yerler vb. olabilir. TELLs stratejisinin temel amacı öğrencinin herhangi bir hikâyeyi okumadan önce o hikâyeye hakkında genel bir bilgi edinilmesini sağlamaktır (Daly et al., 2015, s. 158).

2.4.1.4. Öğretim öncesi sözlük bilgisi

Bu stratejide önemli olan öğretilecek olan kelimeleri bilmektir. Öğretmen metinler okunmadan önce öğrencilerin bilmesi gereken kelimeleri taramalıdır. Öğrencilerin metni taramaları esnasında bilmedikleri kelimeler olabilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bu kelimeleri öğrenmeleri için çeşitli etkinlikler yapması gerekmektedir. Bu etkinlikler; sözlükten bulma, eş anlamlısını söyleme vb. olabilir.

2.4.1.5. Kavram haritaları ve öykü haritası aracılığıyla kavramları önceden öğretme

Yeni kelimeleri tek başına öğretmek etkilidir fakat ayrıntılı kavramları ve birden çok kelimeyi veya cümleleri öğreten okuma öncesinde kullanılan stratejiler, anlama daha büyük bir katkı sağlar. Kavram ve öykü haritaları grafik örgütleyici türlerindendir (Kansızoğlu, 2017, s. 141). Genel olarak grafik örgütleyiciler, metinlerde yer alan kavramların aralarındaki ilişkileri gösteren, bilgilerin anlaşılmasını artıran, kavramların hafızada kalıcılığını sağlayan tanımlama ve sınıflama metotlarındandır (Tavşanlı, 2014, s. 18). Grafik örgütleyiciler bu niteliklerinden dolayı okuma öncesi stratejilerinden biri olmaktadır. Çünkü okuma öncesindeki ön bilgi ve ön öğrenmelerin kontrol edilmesi, metnin konusu hakkında tahminlerin yürütülmesi, öğrenilecek konuya dikkat edilmesi ve metnin türünün belirlenmesi amacıyla kullanılabilmesi, okuma öncesinde metne hazırlık yapması gereken okurun kullanması gereken metotlardır. Ayrıca grafik örgütleyiciler, öğrencilerin anlama düzeylerini arttırdığı gibi anlama için harcanacak zamanı ve çabayı da azaltmaktadır (Daly et al., 2015, s. 161).

2.4.2. Okumaya sırasında kullanılan stratejiler

Karatay (2014)'a göre okurun okuduğunu kavraması ve belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için kendisini süreç içinde kontrol etmesi gerekmektedir. Çünkü okuma süreci dinamik bir süreçtir ve okuma sürecinden anlama hedefleniyorsa süreç içinde aktif olunmalıdır. Okuma sırasında

kullanılacak stratejilerin genel amacı, okuma öncesinde belirlenmiş olan amaç ve hedeflere ulaşmayı sağlamaktır. Ayrıca okuma öncesinde elde edilen bilgi ve edilen tahminlerin ne derece tutarlı olduğu yine okuma sırasında kullanılacak stratejilerle belirlenmektedir. Okuma sırasında kullanılabilecek bazı stratejiler şunlardır:

2.4.2.1. Akıcı ve sürükleyici okumayı sağlama

Akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisinin gerçekleşmesi için oldukça önemlidir. Okuyucu eğer metni akıcı bir şekilde okursa o metni anlaması da kolay olacaktır. Eğer metin akıcı okunmazsa metinde yer alan bilgilerin okurun önceki bilgileriyle bağlantı kurması ve yeni bir bilgi, anlam oluşturması ve nihayetinde okuduğunu anlaması zor olacaktır (National Reading Panel, 2000). Akyol ve Kodan (2016, s. 9)’a göre akıcı okuyamayan okuyucuların okurken çözümleme hatası yaptıkları, metinde yer alan kelimeleri okurken anlamak için fazlaca uğraştıkları ve kelimeleri anlamlı, uygun bir bütün haline getiremedikleri görülmüştür. Akıcı okuyabilen bir okurun, metindeki kelimeleri doğru ve düzgün seslendirme ya da metindeki kelimeleri çözümleme noktalarında bir sıkıntısı olmadığı için enerjisini ve çabasını okuduğunu anlamaya verdiği görülmektedir. Eğer bir okuyucu akıcı okuyamıyorsa, okuduğunu anlamaya vereceği çaba ve enerjiyi ilk olarak akıcı okumaya vereceğinden okuduğunu anlamada güçlük çekecektir. Bu nedenlerden herhangi birinin okuma esnasında ortaya çıkması; okuma isteğinin kırılmasına, başarısızlık duygusuna ve yetersiz anlamaya sebep olacaktır (Rasinski, 2006). Bu gibi durumlarda öğretmenlerin hataları tespit etmesi ve gidermesi gerekmektedir. Bu duyuşsal durum akıcı okumanın farklı bir boyutunun olduğunu da göstermektedir. Özellikle sınıf ortamlarında akıcı okuyamayan öğrencilerin belli bir süre sonra okumaya karşı olumsuz tutum oluşturdıkları görülmektedir.

2.4.2.2. Öyküleyici Metinler için Öykü Haritasını Dikkate Alma

Hikâye haritası tekniği, hikâyedeki unsurların birbiriyle olan bağlarını okuyucuya göstermek ve okuyucunun dikkatini çekmek için hikâyenin temel unsurlarının yer aldığı bir şemadır (Sorrell, 1990). Bu teknik hikâye edici türdeki metinlerin genel hatlarının öğrenilmesini sağlar. Okuduğunu anlama stratejilerinden bazılarının içinde yer alan teknikler, süreçlerin hemen hemen hepsinde kullanılabilir. Hikâye haritası da bu tekniklerden biridir. Akça (2002)’ya göre hikâye haritası tekniğinin okuma süreçlerinin hangisinde kullanılırsa kullanılsın temel amacı öğrencilerin süreç sonunda hikâyenin yapısını gösteren bu görseli kullanmada zihninde hikâyenin unsurlarıyla ilgili bir yapı oluşturmak ve metinleri anlamalarını geliştirmektir. Bu teknik kullanılırken öğretmen öğrencilere zamanla sorumluluk

vermelidir. Bu süreç içinde öğretmenin geri bildirimleri oldukça önemli olmaktadır. Bu teknikle birlikte okuma esnasında öğrencinin aktif kalması ve metindeki ana olayın ve karakterler hakkında bilgi sahibi olarak okuması sağlanmaktadır.

2.4.2.3. Açıklayıcı okuma parçaları için taslaklar ve çalışma rehberi kullanma

Strateji kullanımında okuma metninin türü çok önemlidir. Çünkü stratejiler okunacak metin türüne göre değişebilir. Öyküleyici metinlerde metinleri anlamak için hikâye haritası kullanılırken açıklayıcı metinlerde taslaklar ve çalışma rehberi kullanılır. Çünkü açıklayıcı metinde öyküleyici metinde olduğu gibi bir olay ya da karakterler bulunmamaktadır. Açıklayıcı metinlerde bir kavram ya da olay hakkında bilgiler verilmektedir. Taslak ve çalışma rehberleri öğrencilerin okumalarından önce hazırlanmalıdır. Bu materyaller öğrenciler okumaya başladığında öğrencilere çalışma yaprağı olarak verilir ve öğrenciler bunlarla metni takip ederler (Daly et al., 2015, s. 165). Bu taslak ve çalışma rehberleri, okumanın bütün süreçlerinde kullanılabilir. Taslak ve çalışma rehberleri bazen içerdiği bilgiler sayesinde öğrenciler için bir ön okuma olarak kullanılabilir. Eğer metin okunduktan sonra da metinde geçen bilgiler kontrol edilmek istenirse de bu materyaller kullanılabilir. Bazı öğrenciler metni okumaktan ziyade sadece bu materyalleri okuyabilirler. Bu durum da metnin anlama sürecine olumsuz etki yapar. Çalışma rehberi olarak kısa cevaplı sorular kullanılabilir fakat bu soruları hazırlarken dikkat edilmesi gereken husus, sorulara verilecek olan cevabın öğrencinin okuma sırasına paralel olmasıdır. Örneğin hazırlanan çalışma rehberinde birinci soru birinci kısımdan ikinci soru ikinci kısımdan üçüncü soru üçüncü sorudan gelmelidir. Eğer hazırlanan sorularda bu sıralama göz ardı edilirse bu durum öğrencinin metinden kopmasına neden olur (Daly et al., 2015, s. 165).

2.4.2.4. Açıklayıcı metinler için stratejik not almayı uygulama

Stratejik not alma, öğrencilerin açıklayıcı metinleri okurken kullandıkları bir tekniktir. Bu teknik okuma sürecinin hemen hepsinde kullanılabilen bir tekniktir. Okuma öncesinde, okuma öncesi tahminler için; okuma esnasında sınıflayıcı notlar almak için; okuma sonrasında ise özetleme ve değerlendirme yapmak için bu yöntem kullanılır. Bu yöntem, metnin kenarına not alma ile karıştırılmamalıdır. Metnin kenarına not alma sadece okuma esnasında kullanılırken stratejik not alma okuma sürecinin hemen hepsinde kullanılabilir.

Zaman çizelgeleri ve akış şemaları okuma sırasında kullanılabilecek tekniklerdir. Bazı açıklayıcı metinlerde belli tarihler bir sıra halinde verilir. Örneğin tarihi olayların anlatıldığı bir metinde olaylar belli kronolojik bir sıra içindedir. Bu gibi kronolojik bir sıra ile

gerçekleşen olayları anlamamanın önemli olduğu durumlarda anlama becerisini geliştiren teknikler zaman çizelgeleri ve akış şemalarıdır (Daly et al., 2015, s. 166).

2.4.3. Okuma sonrasında kullanılan stratejiler

Okuma sonrasında kullanılan stratejilerin amacı değerlendirmedir. Çünkü okuma süreci bitmiş ve değerlendirme çalışması yapılacaktır. Karatay (2014,s. 44)'a göre bu değerlendirmenin içinde, okunan materyalin doğru bir şekilde kavranıp kavranmadığını belirlemek, okuma amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediği ve okuma öncesinde yapılmış olan tahminlerin doğruluğunun denetlenmesi gibi unsurlar yer almaktadır. Güneş (2016, s. 149), de okuma sonrası aşamada metinde aktarılan bilgiler hakkında okuma amaçlarına ulaşma vb. durumların olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin okumayı bitirmelerinden sonra bazı strateji ve teknikleri kullanmaları anlamayı artırır. Okuma sonrasında kullanılacak, öğrenci tartışmaları, özetleme ve soru cevap stratejileri anlamı yapılandırır. Bu stratejilerin okuma bittikten sonra hemen yapılması başarıyı daha da artırır. Okuma sonrasında bu stratejilerin uygulanması öğrencilerin metni anlamalarını sağladığı gibi öğrencilerin metni ne kadar anladıklarına yönelik ölçme aracı olarak da kullanılabilir. Çünkü özetleme ve soru cevap stratejileriyle öğrencilerin metni ne kadar anladıkları ortaya konabilir. Bu durumu okuma sonrası stratejilerin de birer ölçme değerlendirme aracı olarak da kullanılabileceğini göstermektedir.

2.4.3.1. Özetleme

Cordero-Ponce (2000, s. 330)'ye göre özetleme, öğrencinin etkili bir çalışma ve okuma yapması için mevcut olan tüm okuma stratejilerinin arasında en önemli ve en kapsayıcılarından biridir. Çünkü metinden gelen bilgileri anlamak, düzenlemek ve hatırlamak için etkili araçlardan biri olan özetleme; ana fikirleri tanımlama, ana fikirleri destekleyici ayrıntılardan ayırma ve yapıyı belirleme gibi bilişsel etkinlikleri içinde barındıran bir stratejidir. Bu strateji okunan metnin anlaşılmasını ve metinden öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlayan ve okuduğunu anlama becerisini geliştiren bir okuma sonrasında kullanılan bir stratejidir. Özçakmak (2015, s. 49), bazı özetleme kurallarını şu şekilde belirtmiştir:

- Kendi cümleleriyle özetlemek
- Başlık koymak
- Kısa cümlelerle özetlemek
- Edebî olma kaygısı gütmemek
- Doğrudan alıntı yapmamak
- Belli bir hacimde özetleme yapmak
- Özete kendi düşüncelerini katmamak.

Özetleme; hemen hemen bütün öğrenim düzeylerinde fikirleri entegre etmek ve metin bilgilerinden genelleme yapmak için kullanılan iyi bir yöntemdir ve hem serbest hatırlamada hem de soruları yanıtlarken okunduğunun hafızasını geliştirmektedir. Bu öğretim stratejisi, okuduğunu anlamayı öğretirken önemli bir bileşendir.

Özetleme stratejisi okuma sonrasında kullanılan bir strateji olduğu gibi anlamın ne düzeyde olduğunu öğrenmek adına kullanılabilecek bir ölçme aracı olarak da kullanılabilir.

2.4.3.2. Soru- Cevap ilişkisi: (QAR)

Okuma sonrası kullanılan stratejilerden biri olan Soru-Cevap İlişkisi, ilk olarak Pearson ve Johnson (1978) tarafından ifade edilmiş, sonra da Raphael ve Pearson (1985) tarafından geliştirilmiş olup okuduğunu anlamayı geliştirmek için kullanılan bir üstbilgi stratejisidir (Susan, 2019, s. 13). Bu stratejide sorulan sorunun cevabının nerede aranacağı bellidir. Öğrenciler bir sorunun cevabının sorulan soru türüyle doğrudan ilişkili olduğunu anlamaları için bir yol olarak tasarlanmış olup, öğrencilerin yanıtın nerede bulunabileceğine bağlı olarak sorular arasında ayırım yapmalarına yardımcı olur (Kinniburg ve Prev, 2010, s. 32). Raphael (1986), QAR sorularını cevapların nerede bulunabileceğine göre sınıflandırmıştır. “Kitaptaki Sorular” kelimenin tam anlamıyla verilmiştir çünkü cevap metinde yer almaktadır. “Aklımdaki Sorular” çıkarımsaldır çünkü cevap metinde yer almayan bilgileri gerektirir. Soru- Cevap İlişki stratejisinin iki başlık altında toplamda dört sorusu bulunmaktadır. “Kitaptaki Sorular” başlığı altında “Tam Orada” ve “Düşün ve Araştır” sorularının cevapları metnin içinde yer almaktadır. “Aklımdaki Sorular” başlığı altında ise “Yazar ve Sen” ve “Kendi Başıma” soruları yer almaktadır. Bu sorular, metinde yer almamakta ve okuyucunun kendi ön bilgileri yardımıyla cevaplanmaktadır.

Soru- Cevap İlişkisi stratejisinde yer alan soruların Bloom Taksonomisi’ne göre sıralanışı Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4

Bloom Taksonomisine Göre Soru Cevap İlişkisi Soru Türleri

Bilgi	Tam Orada soruları
Kavrama	Düşün ve Araştır soruları

Uygulama	Düşün ve Araştır soruları
Analiz	Yazar ve Sen soruları
Sentez	Kendi Başıma soruları
Değerlendirme	Kendi Başıma soruları

Soruları cevap kaynaklarına göre kategorize etmeyi sağlayan bu strateji, öğrencilerin anlamalarını geliştirebilir ve öğrencilerin test puanlarını iyileştirmelerine yardımcı olabilir (Cummins et al., 2012). Bu strateji çerçevesinde çerçevesinde, öğrenciler daha başarılı okuduğunu anlamaya doğru bir adım olarak üstbiliş stratejilerinin daha fazla farkına varırken soru-cevap ilişkisini analiz ederler (Raphael ve Pearson, 1985). Soru Cevap İlişkisi, öğrencileri daha yüksek okuryazarlık düzeylerine taşımak ve onları standartlaştırılmış testlere hazırlamak ve aynı zamanda daha üst düzey düşünmeye odaklanmak için kullanılabilecek değerli ve iyi bilinen bir stratejidir (Raphael ve Au, 2005).

2.4.4. Okuma sürecinin tümünde kullanılan stratejiler

Okuduğunu anlama sürecinde kullanılan anlama stratejilerinin bazıları okumanın her sürecinde kullanılabilir. Bazı stratejiler de okuma sürecinde bir bütün olarak kullanılır. Bu stratejilerin kendi bünyelerinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası bölümler bulunmaktadır.

2.4.4.1. İncele – Sorgula – Oku – Anlat – Tekrar Gözden Geçir (SQ3R)

Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları etkili stratejilerden olan İSOAT, 1970 yılında Robinson tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olup sonrasında farklı eğitim seviyelerinde kullanılmıştır (Wanida, 1992, s. 18). İsmi aşamaların baş harflerinden alan İSOAT stratejisinin aşamaları şunlardır:

- 1- Survey (İncele): Öğrenciler okuyacakları metinle ilgili önceden bilgi sahibi olmak için bölüm başlıklarına göz atar, giriş ve özet kısımlarını okur.
- 2- Question (Soru Sorma): Öğrenci metinle ilgili sorularını oluşturur ve bu soruları kendisine sorar.

3- Read (Okuma): Öğrenci çıkarmış olduğu soruları cevaplandırmak için metni okur. Bu okuma sürecinde soruların cevaplarını arar.

4- Recite (Anlatma): Öğrenci okuduğu metni kendi cümleleriyle ifade eder.

5- Review (Tekrar Etme): Öğrenciler sorulara vermiş olduğu cevapları doğrulamak için metni yeniden gözden geçirir.

İSOAT stratejisi, kendisine benzeyen bazı okuma stratejilerine (FAIRER, PQ4R, SQIOR, SQ4R, SQ6R) de kaynaklık etmiştir (Arı, 2014, s. 542).

2.4.4.2. Çoklu Geçiş stratejisi (Multipass)

Bu strateji; Deshler, Warner, Schumaker, Alley ve Denton (1984) tarafından geliştirilmiştir. Jailani (2018, s. 25)'ye göre Çoklu Geçiş stratejisi, açıklayıcı metnin sistematik olarak yeniden okunmasıyla okuduğunu anlama, öğrenme edinme, genelleme ve başka kelimelerle ifade etme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir stratejidir. Epçaçan (2009, s. 216), bu stratejinin İSOAT stratejisine benzediğini ve tarama, inceleme, çözme becerilerini bünyesinde barındırdığını belirtmiştir. Cummings (2000), öğrencilerin işlerine yarayacak olan birçok kitabın açıklayıcı tarzda olduğunu ondan dolayı da bu stratejinin öğrenilmesinin ve öğretilmesinin önemli olduğunu vurgular. Çoklu Geçiş stratejisinin aşamaları şunlardır:

1. Geçiş (Tarama): Bu kısımda, öğrenciler okuyacakları metni gözden geçirirler. Bu gözden geçirme esnasında bölümün ana başlığını ve alt başlıklarını incelerler ve aralarındaki ilişkileri görmeye çalışırlar. Bu geçiş yaklaşık üç dakika sürmelidir. Bu kısımda amaç okumaya başlamadan metin hakkında bilgi sahibi olmaktır.

2. Geçiş (İnceleme): İkinci geçişte öğrenciler metni baştan sona kadar okurlar ve parçadan belirli bilgiler edinirler. Belirli bilgileri edinmek için dört adım vardır. Bu adımlara başlamadan önce, öğrenci metnin ne anlattığına yönelik bilgisi olması açısından metnin sonunda yer alan soruları okumaya teşvik edilir. Birinci adım metinsel ipuçlarını aramayı içerir. İkinci adımda da sorular aracılığıyla metinsel ipuçlarına dönülür. Üçüncü adımda ise önceden oluşturulmuş soruların yanıtlanması için metnin okunur, dördüncü adımda ise metine dönmeden sorulara cevap vermeye çalışılır (Epçaçan 2009, s. 216).

3. Geçiş (Çözümleme): Bu geçiş, stratejinin son bölümünü oluşturmaktadır. Bu geçişin amacı anlamının ne derecede olduğunu yönelik anlamayı izlemektir. Bu adımda da öğrenci bütün sorulara cevaplar verir.

Çoklu geçişin öğretiminde öğretmenlerin bazı sorumlulukları vardır. Öğretmenler stratejide yer alan bu üç adımı açıklayarak ve örnekleyerek göstermelidirler. Öğrenciler de öğretmenlerden herhangi bir müdahale gelmeyene kadar bu stratejiyi tekrar etmelidirler. Öğrencilerin stratejiyi uygulama noktasında yetkin hale gelmelerinden sonra öğretmen bu stratejiyi daha zor metinlerde de uygulamalarını sağlamalıdır. Öğretmenlerin çoklu geçiş stratejisinin her geçişini değerlendirmeli ve kontroller yapmalıdır. Bu değerlendirme ve kontroller anlama becerisini ölçen bazı ölçme araçları olabilir (Jailani, 2018, s. 26).

2.4.4.3. Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching)

Bu strateji Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilmiş ve okuduğunu anlamada bilişsel stratejilerin uygulanmasına rehberlik eden eğitici bir stratejidir. Karşılıklı öğretim, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık ve gelişimsel öğrenme teorileriyle uyumludur çünkü Vygotsky'e göre öğrenme süreci sosyal etkileşimle gerçekleşir (Mary, 2016, s. 8).

Bu stratejiye göre bilişsel ve üstbilişsel stratejilerle donanmış öğrencilerin bir metni etkili bir şekilde işleme, anlamına anlama, hatırlamayı geliştirme ve anlama başarısızlıklarının üstesinden gelme olasılıkları yüksektir. Karşılıklı öğretim içerisinde dört farklı anlamayı güçlendiren strateji barındırmaktadır. Bunlar: tahmin, sorgulama, açıklama ve özetlemedir.

Etkili bir karşılıklı öğretimin sürecinin üç bileşenin olması gerekmektedir. İlk olarak stratejinin dört ana basamağı olan tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme stratejilerinin öğretilmesi ve vurgulanması gerekmektedir. İkinci olarak bu öğretim sürecinde öğretmen ile öğrenci arasında olumlu bir iletişimin olması bu öğretimin olmazsa olmazlarından. Son olarak da öğretim süreci içinde öğrencilere model olma ve rehberlikli uygulama vb. yardım etmeyi yavaş yavaş azaltarak öğrencilerin süreci daha fazla kontrol altına alacakları öğretim ortamları sağlamaktır (Güldenoğlu ve Kargın, 2012, s. 3). Tahmin kısmında öğrencilerden parçanın ne anlattığına ilişkin fikir belirtmeleri istenir. Bu kısımda öğrenci metni inceler. İncelemede metnin başlıkları, görseller vb. unsurlara dikkat edilir. Bu kısım bir nevi okumaya amaç oluşturma kısmıdır. Çünkü okumada amaç oluşturma ve tahmin etme durumları öğrencilere okumak için bir motivasyon sağlar (Lori, 2006). Soru sorma kısmı iki farklı süreç içinde gerçekleşmektedir. Birinci süreçte soruları öğretmen hazırlar ve öğrenciler öğretmenin hazırlamış olduğu sorulara cevaplar verirler. İkinci süreçte ise soruları öğrenciler hazırlar. Açıklama kısmında ise öğrencilerin gerek metindeki kelimelerden dolayı gerekse içerikte anlayamadıkları yerlerin açıklanması vardır. Son kısım olan özetleme kısmında ise öğrencinin birden fazla beceriyi kullanması gerekmektedir. Çünkü öğrencinin

metni özetleyebilmesi için hem zihninde kalan bilgileri geri çağırması hem de zihnindeki bilgileri belli bir sıra içinde sunması gerekmektedir. Öğrencilerin bu kısımları öğrencilere açıklaması ve modellemesi gerekmektedir. İlerleyen zamanlarda da öğretmen desteğini yavaş yavaş çekerek öğrencilerin bu stratejiyi yardım olmadan yapmalarına olanak sağlamalıdır.

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

Bu strateji, Donna Ogle tarafından 1986 yılında geliştirilmiştir. Strateji “Ne biliyorum?” (What I know?), “Ne öğrenmek istiyorum? (What I want to know?) ve “Ne öğredim?”(What I learned” sorularından hareketle ismini almıştır ve içinde okuma sürecinin tümünde yapılacak birçok strateji içermektedir. Epçaçan (2008, s. 32)’a göre KWL stratejisi, öğrencilerde okuma öncesinde var olan bilgilerle okuma sonrasında elde edinilenler arasında birtakım ilişkiler kurmasını, düzenlemesini, bütünleştirmesini ve özetlemesini sağlar. Sinambela, Manik ve Pangaribuan (2015, s. 18)’a göre stratejinin amaçları; öğrencilerin okuyacakları metin veya konu hakkında ön bilgiler edinmelerini sağlamak, okumak için bir amaç belirlemek, öğrencilerin metni anlamalarını izlemelerini sağlamak, okuduklarından bir anlam oluşturmak, öğrencilerin metni değerlendirmelerini sağlamak ve öğrencilerin metinden öğrendiklerini metnin ötesine genişletme fırsatı tanımaktır.

Bu strateji uygulanmadan önce üç sütundan oluşan bir tablo hazırlanmalıdır. Bu tablonun ilk sütunu “Ne biliyorum?” (K) sütununu, ikinci sütunu “Ne öğrenmek istiyorum?” (W) sütununu, son sütun ise “Ne öğrendim?” (L) sütununu oluşturmaktadır. Şekil 2’de örnek bir tablo gösterilmiştir (Özyılmaz, 2010, s. 45):

NE BİLİYORUM	NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM	NE ÖĞRENDİM

Alabama State Department of Education, Montgomery. **Comprehension Strategies:K-1. Alabama Reading Initiative. 2001**

Şekil 2. KWL Uygulama Tablosu

KWL stratejisinin aşamaları şunlardır:

*Okunacak metni seçin.

*Üç sütunlu KWL şeması oluşturun.

*Okumaya başlamadan önce öğrencilerin okuyacakları metin hakkında beyin fırtınası ve tartışma yapmalarını, bu etkinliklerden sonra da bildiklerini KWL şemasının ilk sütunu olan K sütununa yazmalarını sağlayın.

*Öğrencilere bu metni okurken ne öğreneceklerine dair tahminler yaptırın ve ne öğrenmek istediklerini sorun. Konuyla ilgili sorular hazırlamalarını sağlayın.

*Öğrencilere metni okumalarını ve tablolarındaki L sütununu doldurmalarını sağlayın. Öğrenciler okurken soruların cevaplarını W sütununda aramalıdır. Öğrenciler L sütunlarını okuma sırasında veya sonrasında doldurabilirler.

Okuma öğretiminde kullanılan tekniklerden biri olan K-W-L, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını artırmak için kullanılabilir (Sinambela, Manik ve Pangaribuan, 2015, s. 18).

2.4.4.5. İşbirlikli Tartışma Sorgulama (Coop- Dis- Q)

İTS, Gauthier (2001) tarafından geliştirilen ve ilk olarak ilköğretim beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle uygulanmış bir stratejidir (Epçayan, 2009, s. 34). Bu strateji adını, içinde yer alan ana stratejilerden almıştır. Bunlar işbirliği (cooperative), tartışma (discussion) ve sorgulama (questioning). Bu stratejinin beş adımı bulunmaktadır, bunlar: grupları oluşturma, bir dizi soru oluşturma, grupların öyküleri tartışması ve soruları bölüşmesi, grupların tartışması-soruları cevaplaması-yeni sorular eklemesi, grupların cevaplarını sunması ve tartışması. Stratejinin ilk basamağı olan grup oluşturmada, öğretmen grupların ortak ihtiyaçlarıyla birlikte grubu oluşturacak bireylerin de ihtiyaçlarına göre gruplar oluşturur. Bu gruptaki öğrencilerin sayısının altı olması tavsiye edilir (Gauthier, 2001, s. 218). İkinci basamak olan soru oluşturmada ise öğretmenin bazı sorumlulukları vardır. Öğretmenin okuduğunu anlama sürecinde, öğrencinin metni anlamasında önemli olabilecek durumlara dikkat etmesi gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenin hazırlayacağı sorularda öğrenciler için nelerin önemli olduğu düşünülmelidir. Öğretmenin hazırlayacağı soruların çıkarımsal, eleştirel ve değerlendirici nitelikte olması gerekmektedir. Bu gibi becerilerin birlikte ölçüldüğü sorular en iyi sorular olarak kabul edilir. Grupların öyküleri tartışması ve soruları bölüşmesinde ise öğretmen bütün sınıfı toplar. Metinle ilgili tartışma başlatır. Bu tartışmanın ilerleyen zamanlarında öğretmen tartışmadan yavaş yavaş çekilmeye başlar ve sürecin kontrolünü öğrencilere verir. Tartışmanın sonucunda öğretmenin önceden hazırlamış olduğu sorular, öğrencilere verilir ve gruplara dağıtılır. Dördüncü adım olan grupların tartışması-soruların cevaplanması- yeni soruların eklenmesinde ise tüm grupların onlara dağıtılan sorular üzerinde çalışmaları istenir. Bu kısımda öğrencilere kullanacakları metnin bir kopyası verilir ve her gruptan bir öğrencinin cevapları yazması sağlanır. Öğrenciler soruları grup içinde cevaplandırırları için not almalıdırlar. Grup içi tartışmalarla sorular cevaplanır ve yeni sorular eklenir. Stratejinin son adımında ise bütün grupların bütün soruları cevaplamaları ve yeniden birleşmeleri istenir. Her cevabın tartışılması öğrencilerin farklı ve alternatif cevaplar ve bakış açıları geliştirmelerini sağlar. Bu adımda öğretmen aktif olmalı ve tartışmalara katılmalıdır. Tüm sorular yanıtlandığında ve tüm tartışma yolları yeterince ele alındığında, faaliyet başarılı olarak değerlendirilebilir (Gauthier, 2001, s. 220).

2.4.4.6. TİÖD (=Tahmin – İnceleme - Örgütlenme – Özetleme - Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisi (POSSE)

Carol Englert ve Troy Mariage tarafından 1991 yılında geliştirilen POSSE; ismini, bünyesinde barındırdığı tahmin (predict), örgütlenme (organize), araştırma (search), özetleme

(summarize), evaluate (değerlendirme) stratejilerinin baş harflerinden alır. Strateji güçlü okuyucuların alışkanlıklarını öğrencilere göstermek ve onlara bu stratejileri nasıl kullanacaklarını öğretmek için tasarlanmıştır.

POSSE stratejisi metin yapıları ve öz değerlendirme gibi bazı okuduğunu anlama tekniklerini kapsar, önceki bilgileri etkinleştirir, öğrenenlerin bilgilerini düzenlemeye teşvik eder ve bildikleriyle son zamanda öğrendikleri arasında karşılaştırma yapmalarını sağlar

(Aprilia, 2015: 24)'ya göre POSSE stratejisi öğrencilerin bilgilerini düzenlemelerini ve bildikleriyle öğrendikleriyle özetleme ve detaylandırma yapmalarına yardımcı olan çok aşamalı bir öğretim stratejisidir.

POSSE stratejisi okuma sürecinin tümünde kullanılabilecek bir stratejidir. Okuma öncesinde kullanılan tahmin aşamasında, öğrencilerin okuyacakları metin hakkında beyin fırtınası tekniğiyle çeşitli tahminlerde bulunmaları, bu tahminleri yapmasında da ön bilgilerini kullanmaları istenir. Bu aşamada öğretmenlerin metnin başlığı, resimleri ya da bazı bölümleri kullanması öğrencilerin tahminlerinde yol gösterici olabilir.

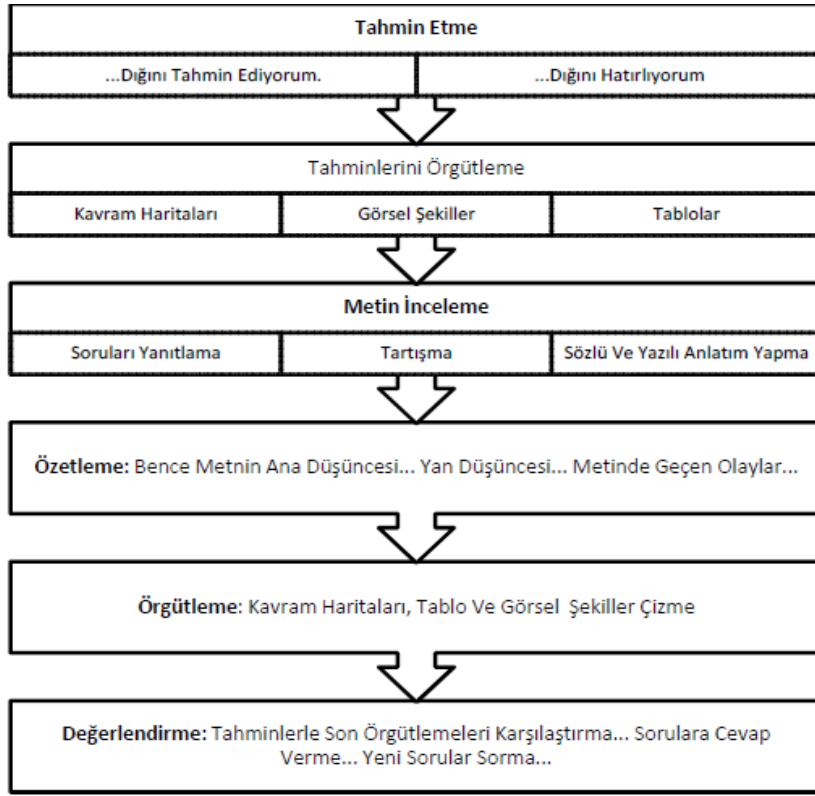
Okuma öncesinde kullanılan diğer strateji ise örgütlemedir. Bu aşamada öğrenciler beyin fırtınasında oluşturmuş oldukları tahminlerini kavram haritaları aracılığıyla düzenler ve sınıf içinde bir tartışma ortamı sağlanır (Bergerson: 2001, Aprilia: 2015, s. 26).

Okuma esnasında kullanılan arama stratejisinde ise öğrenciler metni okumaya başlar ve her paragrafın ana fikrini ve bilinmeyen kelimelerini ararlar. Bu aşamada öğrenciler tahminleri ile öğrendiklerini karşılaştırma imkânı bulur (Aprilia, 2009, s. 26).

Okuma sonrasında kullanılan stratejilerden olan özetleme aşamasında ise her paragrafın ana fikri belirlenmiş olduğu için bütün bu ana fikirler bir araya getirilir ve metnin özeti çıkarılır. Burada metnin özetinin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken hususun iyi bir özetin nasıl olması gerektiğinin bilinmesidir. İyi bir özet önemli olmayan ayrıntıları içermeyen özettir (Aprilia, 2015, s. 27).

Bu kısımda öğrenciler başlıklardan, alt başlıklardan yararlanır.

Stratejinin son kısmı olan değerlendirmede ise ilk başta yapılan tahminlerle yapılan özetlemeler karşılaştırılır ve özetleme aşamasında anlaşılamayan noktalar hakkında sorularla değerlendirmeler yapılır.



Şekil 3. POSSE Okuduğunu Anlama Stratejisinin İşleniş Aşamaları

2.5. İşbirlikçi Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading)

İşbirlikçi Stratejik Okuma, okuma sürecinin tümünde kullanılan bir okuduğunu anlama stratejisidir. Bu strateji Klingner ve Vaughn (1996) tarafından geliştirilmiş olup strateji geliştirilirken karşılıklı öğretim, işbirlikli öğrenme, bilişsel psikoloji ve sosyokültürel kuramdan yararlanılmıştır. Strateji üzerinde çalışmalar yapmış olan araştırmacılar, stratejinin farklı tanımlarını ortaya koymuşlardır. Annamma, Eppolito, Klingner, Boelé, Boardman ve Stillman- Spisak (2011) stratejiyi, okuma stratejilerini açık bir şekilde öğreten iş birliğine dayalı grupta ve akran tartışmaları yoluyla anlamayı izleme ve geliştirme için bazı stratejileri bünyesinde barındıran çok bileşenli bir okuma modeli olarak tanımlamıştır. Vaughn, Klingner ve Swanson (2011) ise stratejiyi, açık bir strateji öğretimini metinle ilgili öğrenci liderliğindeki tartışmalarla birleştiren bir okuma modeli olarak tanımlamıştır (Ross, 2020, s. 30).

İşbirlikçi Stratejik Okuma, okuma eğitiminde üç önemli konuyu ele almak için geliştirilmiştir. Birincisi, Amerika Birleşik Devletleri'nde İngilizce öğrenenler ve öğrenme noktasında güçlük yaşayan öğrencilerle birlikte daha fazla çeşitlenen sınıfların okuma ihtiyaçlarını karşılamak;

ikincisi öğrencilerin metni anlamalarını, yeni bilgileri muhafaza etmelerini ve öğrendiği yeni bilgileri aktarma yeteneklerini geliştirmek; üçüncüsü ise öğrenciler arasında iş birliğine dayalı akran öğrenimini kolaylaştırmaktır. (Klingner, Vaughn, Dimino, Schumm & Bryant 2001).

İşbirlikçi Stratejik Okuma, okuduğunu anlamının bilişsel gelişiminde sosyal bağlamın önemli rolü olduğunu vurgulayan sosyo-bilişsel okuma teorisine dayanmaktadır (Bernhardt, 1991; Vaughn et al., 2001). Bu teori okumanın etkileşime dayalı olduğunu ve bilişsel ve sosyal değişkenlerin metni anlamada önemli olduğunu ifade etmektedir. Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı adını verdiği kavramın İşbirlikçi Stratejik Okuma'da önemli bir yeri vardır (Vaughn et al., 2001). İşbirlikçi Stratejik Okuma'nın çalışmaya katılan öğrencilerin metni anlama noktasında birlikte bir çalışma ve anlam oluşturmalarına, düşüncelerini değiştirebilmelerine olanak sağlayan akran öğretime dayalı bir strateji olduğu görülmektedir. Duffy, Roehler ve Herrmann (1988), El- Dinary (2002) ve Pressley (2006) gibi araştırmacılar bu sosyal etkileşimin, öğrencilerin bireysel olarak gerçekleştiremedikleri bilişsel gelişimi gerçekleştirebildiğini ifade etmişlerdir. İşbirlikçi Stratejik Okuma'nın başka özelliklerinden biri de öğrencinin okuma sürecinin farkında olmasını ve bu süreçte kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına olanak sağlamasıdır (Fan, 2009).

İşbirlikçi Stratejik Okuma'nın önemli bileşenlerinden biri de işbirlikli öğrenmedir (Klingner, Vaughn, Boardman ve Swanson, 2012). Strateji, iş birlikli öğrenmenin dört temel unsuru olan olumlu bağlılığı, yüz yüze etkileşimi, bireysel sorumluluğu ve sosyal becerileri birleştirmek için geliştirilmiştir (Johnson & Johnson, 1999; Klingner et al., 2012).

Strateji uygulanırken oluşturulan gruplarda yer alan her öğrencinin kendini değerli ve gruba ait hissetmesi olumlu bağlılığı, stratejinin uygulama esnasında öğretmenden veya grup içinden gelen geri bildirimlerle etkileşimi, gruplarda herkesin bir sorumluluğunun olması da bireysel sorumluluğu ifade etmektedir.

İşbirlikçi Stratejik Okuma ile ilgili ilk çalışmayı Klingner ve Vaughn (1998) yapmış ve bu çalışmada stratejinin öğrencilerin okuma başarıları üzerinde pozitif etkisini bulmuşlardır. Klingner ve Vaughn (1998)'un çalışmasından sonra yapılan nitel araştırmalarda stratejinin öğrenciler üzerinde olumlu katkısı görülmüş ve öğrencilerin stratejinin basamaklarını bağımsız bir şekilde uygulaması, öğretmenlerin dikkatini çekmiştir. Vaughn, Klingner ve Bryant (2001) yapmış oldukları çalışmada öğrenme engeli olan ve olmayan öğrenciler yer almış ve strateji uzun soluklu bir şekilde uygulanmıştır. Çalışma sonucunda iki öğrenci grubunun da başarılarında olumlu etkiler olduğu görülmüştür. Klingner, Arguelles, Vaughn,

Hughes ve Leftwich (2004)'in çalışmasında ise müfredata dayalı bir öğretim kullanılan kontrol grubu ve stratejinin kullanıldığı bir deney grubu vardır. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının yüksek olduğu görülmüştür. İBSO stratejisi üzerine yapılan araştırmalardan şu beş sonuç çıkartılmıştır (Standish, 2005, s. 9):

- İBSO stratejisini kullanan öğrencilerin birçok okuduğunu anlama testinde elde ettikleri puanlar kullanmayan öğrencilere göre daha fazladır (Klingner, Vaughn & Schumm, 1998; MacGinitie & MacGinitie, 1989; Paliniscar ve Brown, 1984).
- Sınıf içindeki diyalogların tamamına yakın bir kısmının İBSO stratejisinde yer alan görevler ile ilgilidir (Klingner & Vaughn, 2000; Klingner, Vaughn & Schumm, 1998). Bu durum öğrencilerin stratejiyi benimsediğini ve konunun dışına çıkmadıklarını göstermektedir.
- Anlama öğretimiyle akıcı okuma arasında ilişki vardır (Bryant, Ugel, Vaughn, Linan-Thompson, Hamff & Hougen, 2000; Vaughn, Chard, Bryant, Coleman, Tyler, Linan-Thompson and Kouzekanani, 2000).
- İBSO stratejisinin öğrencinin metni anlamasına büyük katkılar sağladığı fakat uygulama açısından zaman aldığı görülmüştür (Klingner, Vaughn, Hughes & Arguelles, 1999).
- Öğrencilerin liderliğindeki küçük eğitim grupları öğrencilerin metni anlamalarına büyük katkılar sağlamaktadır (Bryant, Ugel, Hougen, Hamff, & Vaughn, 1999).

İşbirlikçi Stratejik Okuma, öğrencilerin okuma-anlama ve sözcük dağarcığını geliştirmek ve aynı zamanda işbirliği içinde birlikte çalışmak için mükemmel bir tekniktir (Klingner ve Vaughn, 1998, s. 32).

İBSO stratejisi, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma performansını iyileştiren önemli unsurları içermektedir. Stratejinin açık ve anlaşılabilir olması, öğrenmeyi kolaylaştırmak için etkinliklerin olması, grupların etkileşimli olması ve öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlaması bu unsurlardandır (Vaughn, Swanson Klingner, Mohammed, Boardman, Roberts, Stillman-Spisak, 2011, s. 940).

İBSO stratejisi, öğrencilerin metinleri anlamaları için belirli stratejilerin öğretilmesine fakat öğrencinin hangi stratejiye karar veremeyecek kadar fazla strateji ile karşı karşıya gelmemesi gerektiğine dayanır (Vaughn, Elbaum, & Schumm, 1996). Pikulski (1998)'ye göre sağlam bir okuduğunu anlama becerisi dört ya da beş strateji ile sağlanmaktadır. İBSO stratejisi ise öğrencilere metni anlamlandırmaları için dört temel stratejiyi bünyesinde barındırır.

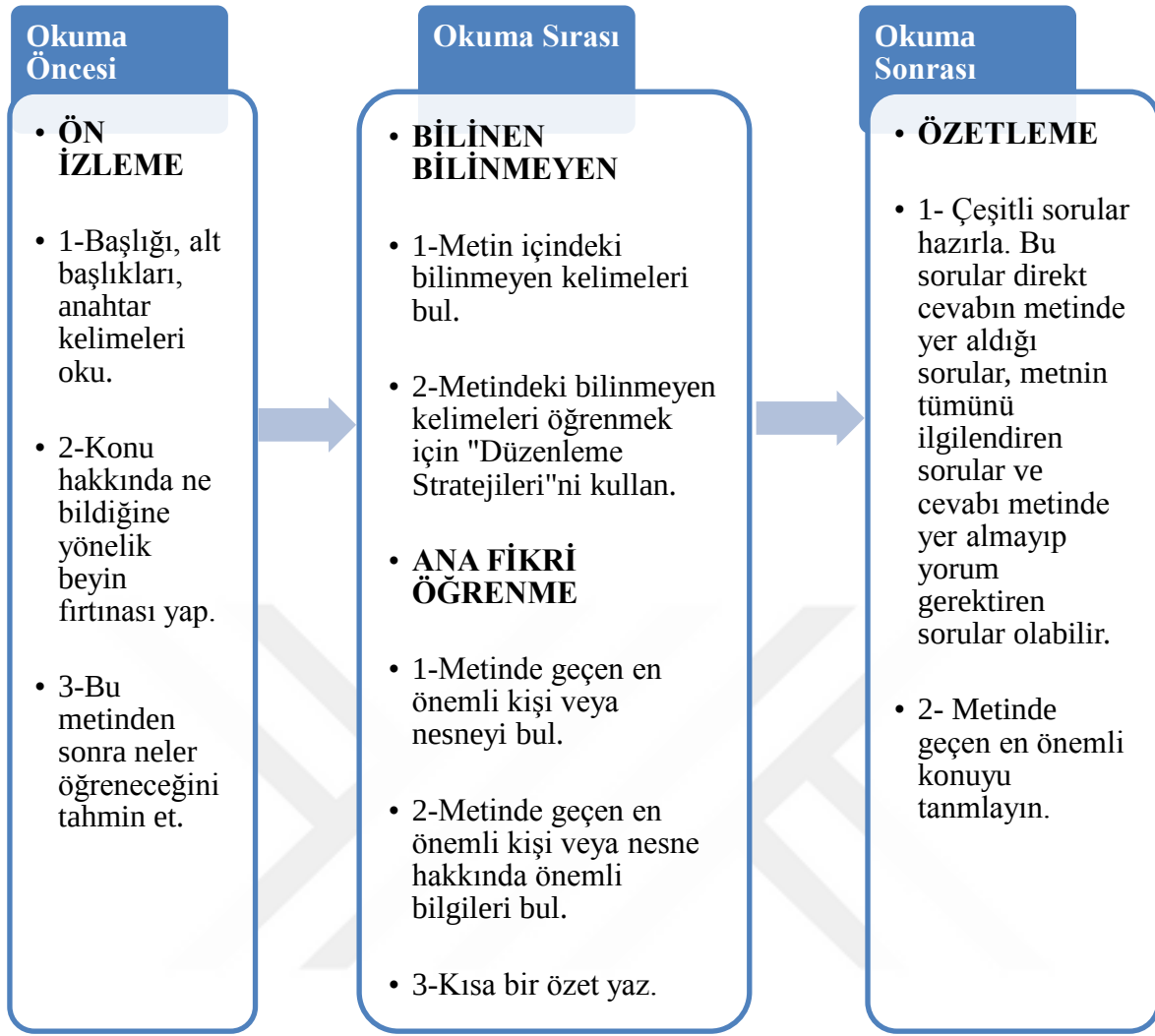
Ayrıca strateji, dört stratejiyle birlikte bu stratejileri bağımsız olarak kullanmaya yönelik de talimatları içermektedir. Bunlara ek olarak stratejinin uygulanmasını sağlamak ve metni anlama sürecinin daha verimli olması için de küçük gruplar oluşturulur. Mathews (2018)'e göre öğrencilerin İBSO stratejisinin nerede ve ne zaman kullanacaklarını öğrenmeleri, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirecektir.

İBSO'da yer alan stratejileri ilk olarak öğretmen tarafından bütün sınıfa tanıtılmalıdır. Bu tanıma süreci, üç aşamadan meydana gelebilir.

İlk aşamada öğretmen stratejiyi genel olarak öğrencilere aktarır. Bu aşamada amaç öğrencinin bilgi sahibi olmasını sağlamaktır. İkinci aşamada ise öğrencilerin bütün olarak stratejiye dâhil oldukları bir süreç uygulanmaya başlar.

İkinci aşamada öğretmen desteği vardır. Öğretmenin de süreçte olmasıyla birlikte strateji uygulanır.

Üçüncü aşamada ise öğrenciler bağımsız bir şekilde stratejiyi uygular (Standish, 2005, s. 31). İBSO stratejisi içinde okuma sürecinin tümünde kullanılacak yöntemleri barındırır. Bu yüzden İBSO, okumanın her evresinde kullanılabilir. Okuma öncesinde “Ön izleme”, okuma esnasında “Bilinen Bilinmeyen” ve “Ana fikri Öğrenme”, okuma sonrasında ise “Özetleme” yöntemleri vardır. Bu dört üstbilişsel tekniğin açık bir şekilde öğretilmesi, öğrencileri her bir stratejinin önemi ve potansiyel etkinliği hakkında bilgilendirmekte ve bunların başarıları üzerinde olumlu etkileri olmaktadır (Zhao, 2009). Öğrenciler bu öz düzenleme stratejilerinde ustalaştıklarında, metni ne ölçüde anladıklarının farkına varırlar ve yapmadıklarında düzeltici stratejiler uygular (Hitchcock, Dimino, Kurki, Wilkins ve Gersten, 2010). Bu yöntemler bütün olarak Şekil 4'te verilmiştir:



Şekil 4. İşbirlikçi Stratejik Okuma Stratejisi (Yararlanılan Kaynak: Klingner, Vaughn, Boardman ve Swanson, 2012, s. 4).

2.5.1. İBSO stratejisinin aşamaları

2.5.1.1. Ön izleme yöntemi

Ön izleme, İBSO stratejisinin okuma öncesinde kullanılan bir yöntemidir. Bu yöntem, metnin okunmaya başlanmasından önce öğretmen ve öğrencilerin okunacak metin hakkında ön bilgi edinmelerini, metnin konusu ve daha önceki konular arasında bir bağlantı kurmalarını, konunun ne olacağı hakkında tahminlerde bulunmalarını ve en önemlisi de okuma amacını belirlemelerini sağlamaktadır (Klingner, Boardman, Vaughn, ve Swanson 2012).

Klingner ve Vaughn (1999) ön izleme aşamasının iki alanı olduğunu belirtmiştir. Bunlar “beyin fırtınası yapma” ve “tahmin etme”dir. Beyin fırtınasında öğrenciler konu hakkında ne

bildiklerini belirtirler, tahmin aşamasında ise ne öğrenecekleri hakkında tahminler yaparlar (Ross, 2020). Gerek beyin fırtınası aşamasında gerekse tahmin aşamasında öğretmen öğrencilere rehberlik etmelidir. Çünkü öğrenciler bu aşamada yardıma ve geri bildirime gerek duyabilirler.

Öğrenciler ön izlemede öğrenciler okuyacakları metni tararlar. Bu taramada metindeki anahtar kelimelere, başlıklara, resimlere ve çizelgelere bakmak yer alır. Bu süreç içinde öğretmenin metin hakkında öğrencilerin merak duygularını uyandıracak sorular sorması ve ön izleme sürecine rehberlik etmesi gerekmektedir (Klinger ve Vaughn, 1999). Ön izleme yönteminde öğrenciler arka plan bilgilerini etkinleştirmek ve metinde yer alan başlıklardan, alt başlıklardan ve anahtar kelimelerden yola çıkarak beyin fırtınası yaparlar. Bu beyin fırtınasında taramada elde edilen bilgiler ışığında neler bilindiğinin ortaya çıkarılması amaçlanır. Bu yöntemin amacı öğrencileri metni okumaya hazırlamak, metin hakkında tahminlerde bulunmalarını sağlamak ve elde edilen bilgileri grubun diğer üyeleriyle paylaşmak vardır. Böylelikle öğrencinin öğrenmeye ilgi ve motivasyonu artmış olur (Vaughn et al., 2001).

Sari ve Tamah (2015)'a göre ön izleme yönteminde öğretmen, öğrencilerden verilen konu, başlık, alt başlık vb. yola çıkarak metni tahmin etmelerini ve tahminleri de grup içindeki arkadaşlarıyla paylaşmalarını ister. Bu etkileşim sonucunda yapılan tahminler öğrencilerin ellerinin altında yer alan öğrenme günlüklerine yazılır. Bu etkinlikler ön izleme yönteminin önemini ortaya koymaktadır çünkü öğrencilerin okumadan metin hakkında çeşitli ipuçları elde etmeleri ön izleme yöntemi sayesinde olmaktadır.

2.5.1.2. Bilinen Bilinmeyen yöntemi

Bilinen Bilinmeyen yöntemi, İBSO stratejisinin okuma sırasında kullanılan iki yöntemden birincisidir. Bu yöntem öğrencilerin metni okurken kendilerini izleme şansını verir. (Vaughn ve Klingner, 1999), bu yöntemin öğrenciye kendi kendini izleme şansı veren üstbilişsel bir yöntem olduğunu belirtir. Ana dilini ya da ikinci dil öğrenen öğrencilerin kelime bilgilerinin sınırlı olması, onların akıcı okumalarına ve okuduğunu anlamalarına büyük bir engel oluşturmaktadır (Grabe, 1988) (Sweet ve Snow, 2002).

İBSO stratejisinde öğrencilerin kelimelerin anlamlarını öğrendiği yöntem bilinen bilinmeyen yöntemidir. Klingner et al., (2012)'e göre bu yöntemin amacı öğrencilerin kendi okumalarını izlemelerini ve anlamını bilmedikleri kelimeleri bulmalarını öğretmek ve onların üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmektir. Okuma sırasında öğrenciler metindeki kelimeleri görür ve

tanırlar ama bazen de metinde anlamadıkları kelimeleri de görebilirler. Bir metindeki kelimenin ya da bir durumun bilinmemesi o metni anlamlandırma noktasında sıkıntı yaratabilir. Bu yüzden öğrenciler bilemedikleri kelimeleri öğrenme günlüklerine yazarlar.

Bu yöntem öğrencilere öğrenme sorumluluğu da vermektedir. Çünkü öğrencinin hangi kelimeyi bildiğinin ve hangi kelimeyi bilmediğinin farkında olması süreç içinde aktif olmasını sağlamaktadır. Öğrenciler metni okurken anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını bulmak için “Düzenleme Stratejileri”ni uygularlar. Bu stratejiler öğrencilerin bilmedikleri kelimeleri kendi ön bilgileri ile anlamalarını sağlamaktadır. Öte yandan bu stratejilerin öğretimi öğrencilerin sadece İBSO’yu uygularken değil öğrencinin farklı okuma çalışmalarında da başarılı olmasını sağlayacaktır. Bu stratejiler şu şekilde maddeleştirilebilir (Klingner et al., 2012):

- Bilinmeyen kelimenin geçtiği cümle okunur ve metnin bağlamından hareketle kelimenin anlamı bulunmaya çalışılır.
- Bilinmeyen kelimenin geçtiği cümle okunup bir anlam bulunamadıysa o cümlenin öncesinde ve sonrasında yer alan cümleler okunur ve anlam bulunmaya çalışılır.
- Bilinmeyen kelime müstakil olarak alınır ve etimolojik olarak incelenir. Kelimenin ekine ve köküne bakılıp anlam bulunmaya çalışılır.
- Hecelere bölünen kelimenin mantıklı eş anlamlarına bakılıp bir tahmin edilmeye çalışılır.

Öğrenciler bu süreç içinde gruplarında bilemedikleri kelimelerin anlamlarını gruptaki “Kelime Uzmanı” görevinde olan öğrencinin yardımıyla bulmaya çalışırlar. Eğer yine bir anlam bulunamazsa gruptaki “Lider” görevinde olan öğrenci, öğretmenden yardım istemelidir.

2.5.1.3. Özü Öğrenme yöntemi

Özü öğrenme yöntemi, İBSO stratejisinin okuma esnasında kullanılan ikinci stratejisidir. Bu yöntem bilinen bilinmeyen yönteminden hemen sonra uygulanmalıdır. Çünkü verilen metni iyi bir şekilde anlamamanın ön koşulu metinde yer alan kelimelerin öğrenilmesidir. Metindeki kelimelerin tam olarak öğrenilmesi ise öğrencinin metni anlamasını ve metnin ana fikrini oluşturmaya olanak sağlar. Özü öğrenme yöntemin amacı, öğrencilere verilen metnin ana fikrini kendi sözcükleriyle bulup yazmayı öğretmektir (Vaughn ve Klingner, 1999).

Ross (2020)’a göre özü öğrenme aşaması, öğrencilerin ana fikri ve ana fikri destekleyici ayrıntıları belirleme becerisine sahip olmalarını içeren bir aşamadır. Metindeki en önemli bilgilerin yeniden ifade edilmesi, okuduğunu anlamamanın önemli bir göstergesidir. Bu

yöntemin uygulama safhasında okunan metin çeşitli bölümlere ya da paragraflara ayrılır. Bölümler hakkında ana fikir ve özet çıkarma istenir. Standish (2005)'e göre bu yöntem öğrencilerin zorlanacağı bir yöntemdir ve ilk olarak öğretmenin bu yöntemin nasıl yapılacağını öğrencilere göstermesi gerekmektedir. Öğretmen öğrencilere bunu birkaç defa uyguladıktan sonra öğrenciler yapmaya başlar.

Gruptaki lider öğrenci, öz uzmanı olan öğrenciye görev verir. Öz uzmanı görevindeki öğrenci, gruptan bölümlerin ana fikirlerini çıkarmalarını ister. Öz uzmanı, öğrencilere ana fikir çıkarırken dikkat etmeleri gerekenleri söyler. Öğrencilerden bölümün ya da paragrafın ana fikri ya da özeti çıkarılırken o bölüm ya da paragrafın en önemli kişisini, en önemli olayını ya da en önemli yerinin bulunmasını ister.

Yöntemi gerçekleştirirken metin kaç bölüme ya da paragrafa ayrılmışsa o kadar öz belirlenir. Bu özler, strateji sonunda metnin genel bir ana fikrini çıkarma konusunda büyük fayda sağlayacaktır. Bu yöntem öğrencilerin sadece İBSO'yu kullanırken değil farklı okuma çalışmalarında da kullanacakları bir özet çıkarma yöntemidir. Öğrenciler bulduklarını kendi öğrenme günlüklerine yazarlar.

Öğrenciler sürecin sonunda birbirlerinin özlerini değerlendirirler. Bu değerlendirme işleminde yazılan özlerin metinde yer alan önemli noktaları barındırıp barındırmadığını incelerler. Bu da öğrencilere zengin bir içerik odaklı tartışma imkânı sağlar (Klingner et al., 2012).

2.5.1.4. Metni Gözden Geçirme yöntemi

Bu yöntem, İBSO stratejisinin okuma sonrasında kullanılan en son yöntemidir. Bu yöntemin uygulanması esnasında öğrenciler artık metni okumuş, bilmedikleri kelimelerin anlamlarını öğrenmiş ve metinleri bölümlere ayırıp her bölümü kendi içinde değerlendirmiştir. Artık bu kısımda metni bütün bir şekilde değerlendirmek gerekmektedir

Metni gözden geçirme yöntemi de öğrencilere metnin tamamı hakkında düşünme fırsatı vermektedir. Fan (2009)'a göre bu yöntem, öğrencilerin metinden öğrendiklerini gözden geçirmelerine yardımcı olmak için oluşturulmuştur. Bu aşamada metinle ilgili özetlemeler yapılması, soruların üretilmesi ve tüm metnin anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilecektir. İki aşamadan oluşan bu yöntemde; birinci aşamada öğrenciler metinle ilgili sorular oluşturmalıdır. Soruları oluşturmak ve anlamayı kontrol etmek için Soru-Cevap ilişkisi stratejisinden yararlanılır (Klingner ve Vaughn, 2000).

Soru- Cevap İlişkisi öğrencilerin metinle ilgili bilgileri öğrenmeleri için bir araç olmasıyla birlikte öğrencilerin ön öğrenmelerini de harekete geçirmektedir. Öğrencilere hazırlamaları gereken üç farklı soru tipi gösterilir, bunlar şu şekilde maddeleştirilebilir (Klingner et al., 2012):

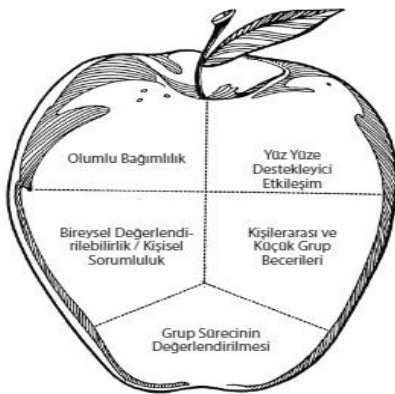
*Tam Orada: Bu soruların cevapları metinde direkt bir yerde bulunmaktadır. Bu soruların seviyeleri bilgi ve kavrama düzeyidir. “Kahramanın en son gittiği yer neresidir?” vb. sorular örnek olabilir. Bu soruların amacı metnin ana hatlarını kavratmaktır.

*Düşün ve Araştır: Bu tip soruların cevapları Tam Orada sorularında olduğu gibi tek yerde bulunmaz. Cevap için metinde yer alan bazı bilgilerin karşılaştırılması vb. gerekir. Bu da bu tip soruların cevaplarının birden fazla yerde olmasına neden olmaktadır. “Kahramanın gitmiş olduğu yerleri karşılaştırınız.” vb. sorular Düşün ve Araştır sorularına örnek olabilir.

*Yazar ve Sen: Bu tip soruları cevaplarken öğrenciler hem metin bilgilerini hem de kendi ön öğrenmelerini kullanırlar çünkü bu soruların cevapları direkt olarak metinde yer almamaktadır. “Yazarın yerinde olsaydın oraya gider miydin?” vb. yorum içeren sorular Yazar ve Sen sorularına örnek olabilir. Metni gözden geçirme yönteminin ikinci ve son aşaması ise özetlemedir. Bu özetleme sürecinde öğrenciler metni okuduktan sonra genel metin hakkında önemli gördükleri bilgileri öğrenme günlüklerine yazarlar. Bu yazılanlar ilk olarak küçük gruplar içinde sonra sınıfça paylaşılır. Öğretmen bu süreç içinde paylaşılan bilgiler ışığında sınıfta yapılan tartışmaya da liderlik eder.

2.5.2. İBSO stratejisinde öğrenci rolleri

Johnson ve Johnson (1999)’a göre eğitim ortamlarında kullanılan işbirlikli grupların beş ilkesinin olması gerekmektedir. Bu ilkeler Şekil 5’te gösterilmiştir (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016, s. 10):



Şekil 5. İşbirlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri

İBSO stratejisi, işbirlikli öğrenmenin dört unsurunu da bünyesinde barındırmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin ilkelerinin birincisi ve en önemlisi olumlu bağlılıktır. Olumlu bağlılık, öğrencinin yaptığı çalışmaların gruba fayda sağlayacağına ve diğer grup üyelerinin çabalarının da ona fayda sağlayacağına dair inançtır. Öğrencilerin grup çalışmaları için “Ya birlikte batırız ya birlikte yüzeriz.” prensibinde olmaları gerekmektedir (Johnson et al., 2016). Olumlu bağlılık İBSO grubunun her bir üyesinin değerli ve grubun etkili bir şekilde çalışması için gerekli olduğu anlamına gelir (Klingner et al., 2012). Grup içinde çalışan öğrenciler tarafından da teşvik edilebilir.

İkinci ilke, öğrencilerin bireysel ve grup olarak hesap verebilme sorumluluğudur. Grup kendi amaçlarını gerçekleştirmek için kendi sorumluluğunu almalı ve her üye de kendine düşen sorumluluğu yerine getirmelidir. Bu ilkenin amacı grupta herkesin bir sorumluluğunun olmasının farkında olması ve sorumluluğunu yerine getirmeyenlerin hazıra konmalarını engellemektir (Johnson et al., 2016, s. 10).

Üçüncü ilke olan yüz yüze destekleyici etkileşimde, grup içindeki öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini teşvik ederek, destekleyerek, cesaretlendirerek ve överek etkileşim içinde olmaları gerektiği bulunmaktadır. İşbirlikli öğrenme grupları akademik ve kişisel destek sistemleridir.

Dördüncü ilke, kişilerarası ve grup becerilerini kazandırmaktır. (Johnson ve diğerleri, 2016, s. 10)’a göre işbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin öğrenmeleri gereken bazı şeyler vardır. Bunlar: akademik konular, kişilerarası ve grup becerileridir.

Son ilke de grup sürecinin değerlendirilmesidir. Grup üyeleri çalışma sonucunda amaçları gerçekleştirme durumlarını değerlendirirler. Bu değerlendirme sürecinde hangi davranışların yararlı olduğu, hangi davranışların zararlı olduğu, devam ettirilmesi ve değiştirilmesi gereken davranışların tartışılması ele alınır.

Yıldız (1999)’a göre işbirlikli öğrenme, öğrencilerin sadece belli gruplara ayrılıp onlara birlikte çalışacaklarını söylemek demek değildir. Grup içinde grup ödevlerinin yaptırılması, gruptaki öğrencilerin birbirleriyle tartışması ve birbirlerine yardım etmeleri de yeterli olmamaktadır. Gerçek anlamda işbirlikli öğrenmede grup etkinlikleri düzenlenirken dikkat edilmesi gerekenler; iş ve ödül yapıları ve yapılandırılmış çalışmadır. Bununla birlikte bu yöntemi kullanacak öğretmenlerin de yöntemin etkili ve amacına uygun olarak uygulamaları için de yöntem hakkında bilgilerinin olması gerekmektedir

İBSO stratejisinde işbirlikli öğrenme bilinçli bir şekilde tasarlanmıştır. Öğrencileri gruplara ayırırken biliş düzeyindeki öğrencilerin bir arada olmasına yani grupların heterojen olmasına dikkat edilir. Öğrenciler heterojen gruplara ayırmak, onların çeşitli fikir ve bakış açılarını görmelerini sağlar, öğrenmeyi ve yaratıcılığı teşvik eder ve onların anlayışlarını derinleştiren daha ayrıntılı bir şekilde düşünmeye yönlendirir (Johnson et al., 2016).

İBSO öğrenme gruplarının işbirlikli öğrenme gruplarıyla olan ilişkisi Tablo 5’te gösterilmiştir (Klingner et al., 2012):

Tablo 5

İşbirlikli Öğrenme’nin Özellikleri ve İBSO Gruplarıyla İlişkisi

İş birlikli Öğrenme’nin Özellikleri	İBSO Grup Özellikleri
Olumlu karşılıklı bağımlılık: Her öğrenci grubun değerli ve katkıda bulunan bir üyesidir. Her bir grup üyesi grup için önemlidir çünkü herhangi bir üye olmasa grup etkili bir şekilde çalışamayabilir	İBSO grup rolleri İBSO grup çalışmasının kuralları
Etkileşimi teşvik etmek: İBSO stratejisinin uygulanması, zamanlaması ve öğretmen geri bildirimi, işbirlikçi gruplar içinde akran etkileşimini teşvik etmek için tasarlanmıştır.	İBSO stratejileri İBSO öğrenme günlükleri İBSO grup çalışmasının kuralları Öğretmen geribildirimi
Bireysel hesap verebilirlik: Başarılı bir işbirliğine dayalı öğrenme, tüm öğrencileri tartışmalara aktif olarak katılmaktan ve kendi çalışmalarını üretmekten sorumlu tutar.	İBSO öğrenme günlükleri Öğrenci kaynak materyalleri Düşünmek, yazmak ve beklemek için zamanlama yapılması
İşbirlikçi sosyal beceriler: Öğrenciler, bir İBSO grubu içinde nasıl etkileşim kuracaklarını bilmelidir. Beklentiler nettir	Öğrenci rolleri İBSO grup çalışmasının kuralları

ve paylaşma, dikkatle dinleme, açıklama soruları sorma ve geri bildirim verme gibi alanlarda öğrencilere bilgi verilir.

İBSO öğrenme grupları nedir ve ne değildir sorularının cevapları da Tablo 6’da gösterilmiştir (Klingner et al., 2012):

Tablo 6

İBSO stratejisi

Nedir?	Ne değildir?
1-Öğrenciler stratejik olarak homojen ve karma olarak gruplara ayrılır.	1-Öğrenciler rastgele bir şekilde gruplara ayrılır.
2-Her bir öğrencinin grupta bir görevi vardır.	2-Öğrenciler grup içinde kendileri için bir şeyler yapar.
3-Grup görevleri özeldir.	3-Grup görevleri ve rolleri belirsizdir.
4-Her bir grup üyesi hem kendi öğreniminden hem de grubun öğreniminden sorumludur.	4-Bireysel ve grup sorumluluğu çok azdır.
5-Öğrenciler, İBSO stratejisini uygularken kendi başlarına başarabilecekleri üst düzey düşünme becerilerine katılırlar.	5-Her öğrenci kendi başına yapacaklarından daha az iş yapıyor.
6- Öğretmen, açık öğretim ve geri bildirim yoluyla akran etkileşimlerini teşvik eder.	6-Öğrenciler, grup çalışması sırasında öğretmenden çok az destek alarak kendi başlarına kalırlar.

İBSO gruplarında her öğrenciye bir görev verilir. Bu görevlerin tanımları stratejiye başlamadan önce öğrencilere verilir. Strateji sürecinde de öğretmen bu görevi alan öğrencilere rehberlik etmeli ve gerekli geri bildirimleri vermelidir. İBSO gruplarında altı görev

bulunmaktadır. Bunlar: lider, kelime uzmanı, öz uzmanı, soru uzmanı, motive edici, zaman tutucu ve sunucudur. Bu altı görevin olmazsa olmazları lider, kelime, öz ve soru uzmanıdır. Diğer görevler ise isteğe bağlı görevlerdir. Bu görevler çok özeldir ve bu görevi alan her birey kendi öğreniminden ve grup öğrenmesinden sorumludur.

Bu görevlendirme ile öğrenciler kendi başlarına başarabilecekleri şeylerle meşgul olurlar, stratejiyi nasıl kullandıklarını gözlemlerler ve akranlarıyla etkileşim içine girerler (Paris ve Paris, 2001).

İBSO stratejisinde öğrencilerin alabileceği ilk görev liderliktir. Stratejide lider, gruba okuma sürecinin tümünde rehberlik eder. Süreç içinde diğer öğrencilerin ve farklı görevleri olan öğrencilerin de neler yapmaları gerektiğini belirtir ve grubun birlikte çalışmasını sağlar. Kelime uzmanı ise okuma esnasında anlaşılmayan ya da bilinmeyen kelimeleri ilk olarak grup üyelerinin öğrenme günlüklerine yazmalarını sağlar ve düzenleme stratejileri ile bilinmeyen kelimelerin anlamlarının çıkarılmasını sağlar. Öz uzmanı okuma esnasında devreye girer ve grup üyelerinin metnin bölümlerinden özler çıkarmalarını sağlar ve en iyi özü bulmak için grupla çalışır. Bu süreç içinde özlerin grup içindeki paylaşımına ve en iyi özü bulma konusunda da liderlik etmektedir. Soru uzmanı okuma sonrasında devreye girer ve gruptaki öğrencilerin sorular oluşturmaya rehberlik eder. Sunucu, grup üyelerini bir fikri okumaya veya paylaşmaya çağırır, tüm grup üyelerinin paylaşma fırsatına sahip olmasını sağlar ve gruba her seferinde bir kişinin konuşabileceğini hatırlatır. Motive edici grup üyelerinin ne zaman birlikte iyi çalıştıklarını veya öğrenmeleri için birbirlerine nasıl yardım ettiklerini bilmelerini sağlar. Son olarak, zaman tutucu İBSO'nun her bir bölümü için zamanlayıcıyı ayarlar ve ardından grubun ne zaman başlayacağını bilmesini sağlar. (Klingner ve Vaughn, 1998; Klingner et al, 2001). Ayrıca her öğrenciye rolü ve sorumluluklarını belirten bir ipucu kartı verilir. İBSO stratejisinde verilen görevlerin hangi bölümlerde aktif olacağı Tablo 7'de verilmiştir (Klingner et al., 2012):

Tablo 7

İBSO Stratejisindeki Görevler ve Aktif Oldukları Bölümler

Görev İsmi	Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası
Lider	X	X	X
Kelime Uzmanı		X	

2.5.3. İBSO stratejisinde yer alan materyaller

İBSO stratejisi uygulanırken çeşitli materyaller kullanılır. Bunlardan birincisi öğrenme günlükleridir. Öğrenme günlükleri öğrencilerin bireysel sorumluluklarına yönelik bir materyaldir ve her öğrenciye özel olarak verilmelidir. Öğrenme günlükleri İBSO stratejisinin hemen hemen her aşamasında kullanılır. Öğretmenlerin süreçteki geribildirimlerini ve takip faaliyetleri için önemli bilgiler verir (McCown, 2013). Ön izleme sırasında öğrenciler beyin fırtınasında söylediklerini ve metnin içeriğine yönelik tahminlerini öğrenme günlüklerine kaydederler. Bilinen bilinmeyen aşamasında bilmedikleri kelimeleri yazarlar, kelime uzmanının yönlendirmeleriyle sonradan kelimenin anlamlarını yazarlar. Özü öğren aşamasında ve özetleme aşamasında özlerini ve ana fikirlerini de öğrenme günlüklerine yazarlar. Çalışmada da öğrencilerin öğrenmek günlüklerine (Ek 8) yer verilmiştir.

İBSO stratejisinde kullanılan bir diğer materyal de ipucu kartlarıdır. İpucu kartları her görev için görevi olan öğrencinin izleyeceği adımları ana hatlarıyla belirtir. Bu kartlar öğrencilerin görevlerini anlamalarına, görevlerini nasıl yapacaklarına yönelik bilgiler içermekte ve onlara kolaylık sağlamaktadır. Kartlar sayesinde öğrenciler sorumluluklarının farkında olurlar ve sürece daha iyi odaklanırlar. Öğrenciler görevlerini tam olarak anladıklarında kartları kullanmayı bırakırlar.

Şekil 6’da lider görevindeki bir öğrencinin ipucu kart taslağı verilmiştir

OKUMA ÖNCESİ 1- “Bugünün konusu / metni” 2- “Şimdi beyin fırtınası yapalım ve konu hakkında neler bildiklerimizi öğrenme günlüklerimize yazalım.” 3- “Kim iyi olduğunu düşündüğü fikri paylaşmak ister?”	OKUMA SIRASI 1- “Bölümleri kimler okumak ister?” 2- “Okunan bölümde anlamı bilinmeyen kelimeler var mı? Bilinmeyen kelimeler varsa öğrenme günlüklerimize not edelim.” 3-“Bilinmeyen kelimeler için”
OKUMA SONRASI 1-“ Metni anlayıp anlamadığımızı ölçmek için sorular düşünelim.” Bu soruları öğrenme günlüklerimize yazalım. 2- “Kim sorularını bizimle paylaşmak ister?”	OKUMA SONRASI Övgü ve Öneriler 1- “Bugün güzel bir grup çalışması yaptık.” 2- “Çalışmada yaptığımız bir hata bir eksiklik ya da bir sonraki grup çalışmasında yapmamız gereken bir şey

Şekil 6. Lider görevindeki öğrencinin ipucu kartı.

İBSO stratejisinde kullanılabilecek bir diğer materyal ise bilinmeyen kelime kartlarıdır. Bu kartları grup içindeki kelime uzmanı kullanmaktadır. Bu kartların her birinde farklı bir düzenleme stratejisi vardır. Düzenleme stratejileri dört tane olduğu için de kelime uzmanının kullanacağı bilinmeyen kelime kartları da dört tanedir. Eğer bilinmeyen bir kelime varsa ilk olarak birinci düzenleme stratejisi kullanılır eğer kelime bulunmazsa ikincisi kullanılır ve bu şekilde son düzenleme stratejinin yazdığı karta gelinir.

2.6. Bilişsel farkındalık

Yabancı literatürde metacognition olarak bilinen bilişsel farkındalık kavramı her ne kadar 1970’li yıllarda John Flavell’in çalışmalarından sonra ortak bir kavram olarak kullanılsa da kavramın üzerinde çok eski zamanlardan beri durulduğu görülmektedir. Kişinin kendi düşüncesini yansıtmak fikri ve yansımanın önemini vurgulayan Platon’un diyaloglarında da bu kavramın izlerini bulmak mümkündür.

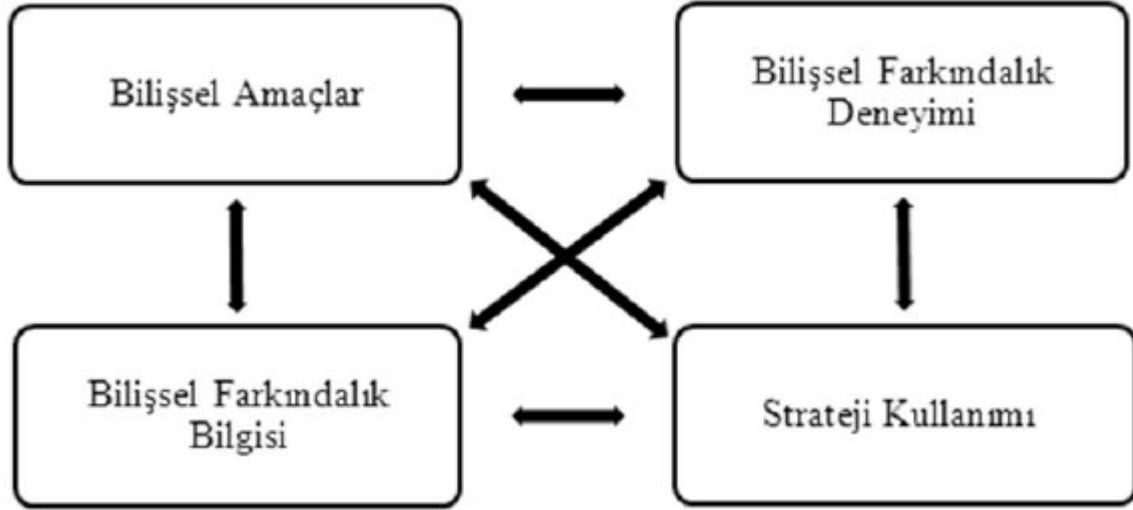
Son yüzyıl içinde eğitim dünyasında birçok öğrenme kuramı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Her kuramın uygulanmasından sonra o kuram hakkında çeşitli geliştirmeler ve çalışmalar yapılmıştır. Günümüzde ise yapılandırmacı öğrenme kuramı da yaygın bir şekilde kabul görmektedir. Bu kuram öğrenme süreçleri içinde bireylerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırdığını bilinmektedir (Yürük, 2014, s. 28).

Bilişsel farkındalık çalışmalarının öncülerinden Brown (1978) ve Flavell (1979) bu kavramı bireyin kendi düşünme ve öğrenimine ilişkin bilgisi ve düzenlemesi olarak belirtmiştir. Livingston (2003)’a göre bilişsel farkındalık, üst düzey bir düşünmeyi ifade etmektedir. Belirli bir öğrenme sürecinde bir öğrenme görevine nasıl yaklaşılabileceğini planlama, anlamayı izleme ve bir görevin tamamlanmasına yönelik ilerlemeyi değerlendirme birer bilişsel farkındalık becerisidir. Gelen (2003, s. 24) bilişsel farkındalığın bir düşünme sistemi olduğunu belirtir. Bireyin dikkatini konuya vermesi, kendini o işe ve konuya adanması, konu için gereken tutumu geliştirmesi ve planlamalar yapması bu sistemin içinde yer almaktadır. Gelen (2003)’in belirttiklerine göre bu sistemin gerçekleşebilmesi için öğrencinin öğrenme süreci içinde aktif olması gerekmektedir. Süreç içinde aktif olan öğrenci öğrenme süreci içindeki bu sisteme uyabilir.

2.6.1. Bilişsel farkındalığın tanımı ve bileşenleri

Bilişsel farkındalık (metacognitive) Türkçe alan yazında çeşitli terimlerle karşılanmıştır. Bu tanımlardan yola çıkılarak araştırmada bilişsel farkındalık terimi kullanılmıştır. Güzel ve Karatay (2014) bilişsel farkındalığı etkin öğrenme ile ilgili bilgi donanımı, öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlara karşı önceki öğrenme deneyimlerden yararlanarak sorunları çözmek için eylemde bulunma becerisi olarak tanımlamaktadır. Beere (2020), bilişsel farkındalık kavramının yerine kullanılan üst biliş kavramının birçok farklı tanımının olduğunu ve bu tanımların genel olarak “düşünme hakkında düşünme” ifadesinde birleştiğini ifade etmektedir. Üst biliş; sözlerin deneyimleri, davranışları ve aslında öğrenme şeklini nasıl oluşturduğunu yansıtmaya ve bilinçlenmeye yardımcı olan bir öz farkındalık biçimidir.

Karatay (2010)'a göre bilişsel farkındalık, öğrencileri öğrenme süreci içerisinde daha bilinçli kılmakta ve onları öğrenme sürecinde cesur, istekli, gayretli ve planlı olmaları sağlamaktadır. Bilişsel farkındalık kavramı bünyesinde yapılacak bir iş için plan yapmayı ve belli ilkelere göre hareket etmeyi barındırmaktadır (Gelen, 2003). Bu nedenle bilişsel farkındalık kavramının ve bilişsel farkındalık becerisini kazandırmanın günümüzde çağa ayak uyduran ve çağın gereksinimlerine cevap verebilecek bireyler yetiştirmek adına oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bilişsel farkındalığın bir süreç olduğu belirten Flavell (1979), bu sürecin etkileşimler sonucunda birbirini tetikleyerek meydana gelen dört aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir. Bu durum Şekil 7'de gösterilmiştir (Flavell'den aktaran Karatay, 2014, s. 45):



Şekil 7. Bilişsel farkındalık bileşenleri

Bilişsel farkındalık bileşenlerinden bilişsel farkındalık bilgisi, kişinin bilişsel eylemlerini etkileyen bilgi ve inançlarıdır. Bu bilgi insanların farklı bilişsel görevleri ve deneyimleri ile ilişkili olarak depolanan bilgidir. Bir öğrencinin belli bir konuda iyi olduğunu düşünmesi buna bir örnektir. Bilişsel farkındalık deneyimi, bireyin herhangi bir zihinsel işleme eşlik eden ve bunlarla ilgili olan bilinçli bilişsel ve duyuşsal deneyimleridir. Yeni bir bilgi öğrenirken eski bilgilerin akla gelmesi bu deneyime bir örnek olabilir. Bilişsel amaçlar, bilişsel işleme yönelik amaçları ifade ederken strateji kullanımı, amaçlara ulaşmak için kullanılan bilişsel davranışları belirtmektedir (İncirkuş, 2018, s. 18).

Sheorey ve Mokhtari (2001)'e göre okumadaki bilişsel farkındalık, okuyucunun okuma sürecine ilişkin bilişi, anlamayı izlemek ve geliştirmek için kullandıkları öz kontrol

mekanizmasıdır. Bir metni başarılı bir şekilde anlamak için bilişsel farkındalık becerilerini kullanmak gereklidir. Bu beceriler, iyi okuyucuları zayıf okuyuculardan ayıran en temel özelliklerden birisidir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Türkçenin öğrenme alanlarından da biri olan okuma konusunda alan yazında gerek dünyada gerekse ülkemizde yapılmış birçok akademik araştırma mevcuttur. Araştırmanın bu kısmında okuma yöntem, tekniklerine ve okuduğunu anlama stratejilerine yönelik araştırmalar derlenmiş ve incelenmiştir. Bu araştırmaların bazıları aşağıda sunulmuştur.

2.7.1. Okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalar

Belet (2005)'in doktora tez çalışmasında öğrenme stratejilerinden olan not alma, özetleme ve kavram haritalarının beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda bu stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarına anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Çakıroğlu (2007)'nin doktora tez çalışmasında, üstbilişsel öğrenme stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilere etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda üstbilişsel strateji kullanımının beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuş ayrıca strateji öğretiminin öğrencilerin stratejiyi kullanmalarında ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Epçaçan (2008)'in araştırmasında İTS (İşbirlikli - Tartışma – Sorgulama) ve TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme – Örgütlenme – Değerlendirme) stratejilerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine, Türkçe dersine ilişkin tutumlarına, okuduğunu anlama öz yeterlilik algılarına ve yazılı anlatım becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda bu iki okuduğunu anlama stratejisinin de okuduğunu anlama düzeylerine, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına, öz yeterlilik algılarına ve yazılı anlatım becerilerine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2010)'ın doktora tezinde işbirlikli öğrenme yönteminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına, kelime hazinelerine, akıcı okumalarına, okuma tutumlarına olan etkisini ve yöntem ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın nicel verileri sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına, kelime hazinelerine ve akıcı okuma düzeylerine olumlu ve anlamlı etkisinin olduğu fakat

okuma tutumlarına anlamlı bir etkide bulunmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel verileri göz önüne alındığında ise öğrencilerin Türkçe dersini işlerken zevk aldıkları görülmüş, öğrencilerin gruplarında olumlu bağlılık gösterdikleri, kişiler arası becerilerini geliştirdikleri, yüz yüze etkileşimi arttırdıkları gözlemlenmiştir. Velilerin görüşleri de öğrencilerin görüşleri ile paralel olduğu görülmüştür.

Bozpolat (2012)'ın yaptığı doktora tezinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği (BİOK) ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve Türkçe dersine olan tutumları incelenmiştir. Nitel ve nicel desenlerin bir arada kullanıldığı araştırmanın sonucunda BİOK ile kullanılan hikâye haritası tekniğinin öğrencilerin hem okuduğunu anlama becerilerine hem de Türkçe dersine yönelik tutumlarına olumlu ve anlamlı etki ettiği belirlenmiştir.

Kanmaz (2012)'ın doktora tez çalışmasında okuduğunu anlama stratejilerinden olan İSOAT (SQ3R)'ın beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına, bilişsel farkındalık becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı deneysel araştırmanın sonucunda İSOAT stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına, bilişsel farkındalık becerisine ve okumaya yönelik tutuma anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür.

Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013) yaptıkları çalışmada okuma çemberi tekniğinin beşinci sınıfların okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmışlardır. Ön-test – son-test deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın sonucunda bu tekniğin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Arı (2014) çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin ASOAT (SQ3R) ve YO-DE stratejilerinin okuduğunu anlamaya olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda YO-DE (Yönlendirilmiş Okuma ve Düşünme Etkinliği) stratejisinin ASOAT'a göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Melanlıoğlu (2014) yaptığı çalışmada üstbilişsel stratejilerinin altıncı sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı üzerine etkisini araştırmıştır. Ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmanın sonucunda okuma eğitiminde üstbilişsel stratejileri kullanmanın öğrencilerde okuma kaygısını azaltmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Duman ve Aarsal (2015) yaptıkları çalışmada bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ve

okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler arasında bilişsel farkındalık okuma stratejilerini kullanma ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

Maltepe ve Gültekin (2017)'in ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada zihin haritası tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisini incelemişlerdir. Son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada sonuç olarak bu tekniğin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Kodan ve Akyol (2018)'un çalışmalarında koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerini birlikte kullanmanın zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerilerine olan etkisi üzerinde durulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu okuma güçlüğü yaşayan altı öğrenci oluşturmuş ve araştırmanın sonucunda bu yöntemlerin birlikte kullanımının öğrencilerin hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinler üzerinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu ve anlamlı etkide bulunduğu görülmüştür.

Türkben ve Temizyürek (2018) yapmış oldukları çalışmada Etkileşimsel Okuma Modeli'ni temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Altıncı sınıf öğrencilerinin katıldıkları bu çalışmada Etkileşimsel Okuma Modeli'ne işlerlik kazandıracak okuma strateji, yöntem ve tekniklerine de başvurulmuştur. Araştırma sonucunda etkileşimsel okuma öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Kanık Uysal (2018)'in yaptığı doktora tez çalışmasında akıcı okuma odaklı okuma eğitiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada sonuç olarak akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma hızı, prozodisi, düzeyi ve okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu görülmüştür.

Karakuş Aktan (2019), doktora tez çalışmasında okuma stratejileri eğitiminin altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersi problem çözme becerilerine olan etkisini incelemiştir. Hem nicel hem de nitel boyutu olan bu çalışmada okuma stratejileri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi ve matematik dersi problem çözme başarı testinden aldıkları puanlar kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından yüksek çıkmıştır.

Fırat ve Ergül (2020)'ün yaptıkları çalışmada 3D (Okuma Öncesinde Düşün, Okuma Sırasında Düşün ve Okuma Sonrasında Düşün) stratejisinin öğrenme güçlüğü tanısı olan altıncı sınıfa giden üç öğrencinin bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerini kazanmalarına etkisini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden sesli düşünme ve yarı-yapılandırılmış görüşme tekniklerinin kullanıldığı çalışmada 3D stratejisinin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazanımında etkili olduğu görülmüştür.

2.7.2. İşbirlikçi Stratejik Okuma ile ilgili yapılan araştırmalar

Klingner ve Vaughn (1996), işbirlikli grup tartışmalarını içeren ve geliştirilmiş karşılıklı öğretim yaklaşımının kullanıldığı bir çalışma yürütmüştür. Katılımcılar, Amerika Birleşik Devletleri'nde İngilizceyi ikinci dil olarak kullanan, öğrenme engelli 26 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisidir. Klingner ve Vaughn, hem karşılıklı öğretim hem de işbirlikli öğrenme gruplarındaki tartışmaların etkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları, bütün öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili önemli kazanımlar elde ettiğini göstermiştir. Bulgular, öğrenme engelli ikinci dili İngilizce olan öğrencilerinin, karşılıklı öğretimde öğretmen desteği alan benzer öğrenciler kadar asgari yetişkin veya öğretmen desteğiyle İBSO'dan yararlanabileceğini göstermektedir.

Klingner, Vaughn ve Schumm (1998), İBSO'nun etkisi ilk kez bu çalışmada daha ayrıntılı olarak incelenmiştir. Sosyal bilgiler metinlerini anlamaya çalışan 141 Amerikalı dördüncü sınıf öğrencisi ile 5 heterojen sınıfta yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Deney 11 gün sürmüştür. Deney grubu olarak 85 öğrenciden oluşan üç sınıf, İBSO stratejisini kullandı. Kontrol grubu olarak da 56 öğrenci okuduğunu anlama stratejisi ve grup çalışması olmadan öğretmen liderliğinde okuma eğitimi aldı. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama açısından kontrol gruplarından daha iyi performans gösterdiği ancak içerik öğrenmede anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Klingner ve Vaughn (2000), İBSO'nun İngilizcesi yetersiz olan beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. İBSO sürecini gerçekleştiren öğretmenler gözlemlenmiş ve 37 iki dilli beşinci sınıf öğrencisinin grup tartışmalarının niteliği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizcedeki sınırlılıklarına rağmen tartışmalara çok ilgi gösterdikleri ana fikri oluşturmak için birbirlerine yardım ettikleri ve bilinmeyen kelimelerin anlamlarının bulunması esnasında aktif katılım sergilediklerini görülmüştür.

Vaughn, Chard, Bryant, Coleman, Tyler, Linan-Thompson ve Kouzekanani (2000), yapmış oldukları öntest-sontest yarı deneysel çalışmada 111 üçüncü sınıf öğrencisi yer almaktadır. Katılımcılara hem eşli okuma hem de İşbirlikçi Stratejik Okuma uygulanmıştır. İBSO grubu 55, eşli okuma grubu da 56 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca 16 öğrenci de öğrenme güçlüğüne sahiptir. Araştırma sonucunda hem ortak okuma gruplarında hem de İBSO gruplarında okuma oranının arttığı görülmüştür.

Heneghan (2003), İBSO stratejisinin ilkökul düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etkisini araştırmıştır. Araştırma dokuz öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda İBSO'nun öğrencilerin okuma becerilerinde artış sağladığı ve bu stratejinin uygulanabilir olduğu görülmüştür.

Standish (2005), İBSO'nun doğrudan öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazılarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmada üç grup kullanılmıştır. Birinci gruba İBSO stratejisi içinde ikna edici yazı bilgisi, ikinci gruba sadece ikna edici yazı bilgisi verilmiştir, diğer grup olan üçüncü grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma 6 hafta sürmüş olup çeşitli ölçme araçları ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda birinci gruptaki öğrencilerin diğer gruplara göre anlamlı derecede daha iyi performans gösterdiği ve yazma görevlerinde daha aktif olarak yer aldıkları görülmüştür.

Kim, Vaughn, Klingner, Woodruff, Reutebuch ve Kouzekanani (2006), 34 ortaokul öğrencisi ile bir çalışma yapmışlardır. 16 öğrencinin deney grubu, 18 öğrencinin kontrol grubunda yer aldığı çalışmanın sonucunda İBSO stratejisinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler Woodcock Okuma Becerileri Testi'nden kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek puanlar almışlardır.

Fan (2009), Tayvan Üniversitesinde 110 İngilizce öğrenen öğrenciyle İBSO stratejisinin etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, İBSO'nun öğrencilerin okuduğunu anlama üzerinde, özellikle ana fikri alma ve destekleyici detayları keşfetme sorularını anlama konusunda olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Zoghi, Mustapha ve Maasum (2010), Modifiye edilmiş İşbirlikçi Stratejik Okuma öğretiminin etkinliğini incelemek amacıyla 42 üniversite düzeyinde öğrenci ile bir araştırma çalışması yürütmüştür. Nitel değerlendirme, öğrencilerin stratejiye karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermiştir.

Hitchcock, Dimino, Kurki, Wilkins ve Gersten (2010)'in çalışmasında farklı dili konuşan öğrencilerin bulunduğu bir okuldaki beşinci sınıflar üzerinde İBSO'nun öğrencilerin

okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacılar, bir okul yılı boyunca, İBSO eğitimi alan öğrencilerin, kontrol sınıflarındaki öğrencilere göre Grup Okuma Değerlendirmesi ve Tanısal Değerlendirme (GRADE) 'de daha yüksek ortalama okuduğunu anlama son test puanlarına sahip olup olmayacağını araştırmışlardır. Çalışma, İBSO'nun öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur ancak öğretmenlerin sadece beşte birlik kısmının stratejiyi uygulamadığı da görülmüştür.

Vaughn, Klingner, Swanson, Boardman, Roberts, Mohammed ve Stillman-Spisak (2011)'ın çalışması 782 tane yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 400 tanesi İBSO stratejisinin uygulandığı deney grubu 382 tanesi de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Ayrıca 95 tane de okuma güçlüğü çeken öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın sonucunda, deney grubu lehine anlamlı fark görülmüş olup İBSO stratejisinin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisi gözlemlenmiştir.

Al-Roomy (2013), Arap tıp fakültesi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir eylem çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda, İBSO stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca stratejinin öğrencilerde iş birliği becerisini de geliştirdiği görülmüştür.

Karabuga ve Kaya (2013), İBSO'nun yetişkin İngilizce öğrenenlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkinliğini araştırmak için bir araştırma çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmaya bir Türk üniversitesindeki 40 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmış olup çalışmanın sonucunda, İBSO öğretiminin yetişkin öğrenenlerin anlama ve okumayla ilgili sorunları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Beyers, Lemke ve Curs (2013), ortaokul sosyal bilgiler öğrencileri ile benzer bir çalışma yapılmış ve düşük başarılı okuyucu olan 15 öğrenciye odaklanarak İBSO'nun sekiz hafta boyunca etkililiğini incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçları, performans puanlarındaki haftalık değişimde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını görülmüştür.

Boardman, Klingner, Buckley, Annamma ve Laser (2015), ortaokul fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersi üzerinde yapmış oldukları deneysel bir çalışmada İBSO'nun etkililiğini denemişlerdir. Araştırmacılar ve okul personeli, öğretmenlere sürekli mesleki öğrenme ve İBSO'yu ilgili sosyal bilgiler veya fen sınıflarında uygulamak için sınıf desteği sağlamak için işbirliği yapmıştır. İBSO eğitiminin uygulama derecesi sınıflar arasında farklılık göstermiş ancak öğrencilerin küçük gruplar halinde birlikte çalışırken İBSO stratejilerini kullandıkları

gözlemlenmiştir. Araştırmacılar, İBSO eğitimi alan öğrencilerin standartlaştırılmış okuduğunu anlama değerlendirmelerinde karşılaştırma koşulunda akranlarından daha iyi performans gösterdiğine dair çok seviyeli analizler yoluyla istatistiksel olarak anlamlı kanıtlar bulmuşlar ve İBSO'nun etkili bir öğretim olduğu sonucuna varmışlardır.

Khonamri ve Karimabadi (2015)'nin yapmış olduğu araştırmada İBSO'nun öğrencilerin eleştirel okumalarına olan etkisini incelemişlerdir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmiş olan 40 öğrenci üzerinde yapılmış olan çalışmada deney grubundaki öğrencilerle olan derslerde İBSO stratejisi kullanılmış, kontrol grubundaki öğrencilerin derslerinde ise mevcut stratejiler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu İBSO stratejisinin kullanıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre eleştirel okumada daha yüksek performans sergilemiştir.

Boardman, Vaughn, Buckley, Reutebuch, Roberts ve Klingner (2016), çalışmalarına 60 öğretmen ve 1372 tane 4 ve 5. öğrencisi katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının olduğu araştırmanın sonucunda İBSO'nun öğrencilerin öğrenme çıktılarına genel bir etkisi görülmemiştir. Fakat özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin puanlarında gözle görülür bir puan artışı görülmüştür.

Boardman, Buckley, Vaughn, Roberts, Scornavacco ve Klingner (2016) iki farklı çalışma yapmıştır. Çalışmalarında tek gruplu ön test son test tasarımı kullanmışlardır. Birinci çalışma 61'i özel eğitilmiş olmak üzere 597 öğrenci üzerinde, ikinci çalışma ise 67'si özel eğitilmiş 552 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Her iki çalışmada da İBSO eğitiminin kalitesi veya miktarı için ana etkinin olmadığı, uygulama kalitesi ile özel eğitim durumu arasında önemli etkileşim etkilerinin olduğu görülmüştür.

Semerçioğlu (2018) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında İşbirlikçi Stratejik Okuma'nın ilkokuldaki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini incelemiştir. Karma modelin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını 52 tane dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına yapılan ön test puan ortalamalarının yakın olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonunda son test puan ortalamalarının deney grubu lehine daha yüksek olduğu görülmüştür. Her iki grubun, Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme ölçeklerinin ön test puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamışken, son testlerde ve erişim düzeylerinde deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak İBSO stratejisinin bilgilendirici metin öğretiminde

öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerilerini arttırmada etkili bir strateji olduğu görülmüştür.

Benlyazid (2018) yapmış olduğu araştırmada İBSO'nun İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel bilgilerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 32 tane orta düzey İngilizce bilen öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlama ve bilişsel bilgi puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Matthews (2018)'in yapmış olduğu bir eylem araştırmasında, İBSO'nun lise düzeyindeki öğrencilerin sosyal bilgiler metinlerini anlamaları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test ve son testlerle birlikte yarı yapılandırılmış görüşmeler de kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İBSO'nun öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı fakat deney grubunun anlama puanlarının arttığı ve öğrencilerin İBSO hakkında olumlu algılarının oluştuğu görülmektedir.

Balyalı Yılmaz (2019) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde İBSO stratejisinin okuduğunu anlama motivasyonu, katılımı ve okuduğunu anlama konusundaki performansları üzerinde etkinliğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları 39 tane üniversite hazırlık öğrencisidir. Deney ve kontrol grubunun olduğu çalışmada deney grubunda İBSO stratejisi kullanılmış olup kontrol grubunda ise İBSO stratejisi kullanılmamıştır. Araştırma sonucunda İBSO stratejisinin okumaya yönelik motivasyon gelişimini anlamlı ölçüde etkilediği görülmüş ve İBSO stratejisinin öğretiminin okuma performansı üzerinde önemli etkisinin olduğu görülmüştür. Anket sonuçlarına göre de öğrenciler İBSO'yu okuduğunu anlama aktivitelerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili bulmuştur.

Babapour, Ahangari ve Ahour (2019) yaptıkları çalışmada İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen üç farklı öğrenci grubunun okuduğunu anlama becerilerinde İBSO ve gölge okuma stratejilerinin etkisini incelemişlerdir. İncelemenin sonucunda İBSO ve gölge okuma stratejilerinin uygulandığı gruplardaki okuduğunu anlama başarısının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ayrıca İBSO'nun uygulandığı grubun başarısının da gölge okumanın uygulandığı gruba göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ross (2020)'un yapmış olduğu çalışmada İBSO'nun anaokulu seviyesinden 12. Sınıfa kadar herhangi bir öğrenme güçlüğü olmayan öğrenciler için etkili bir strateji olup olmadığı yapılan çalışmalar incelenerek araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda bazı araştırmalarda tutarsız

sonuçların çıktığı ve İBSO'nun farklı düzeyler üzerinde daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği görülmüştür.

2.8. Alanyazın taramasının sonucu

Okuma kavramının çok geniş bir anlam yelpazesi bulunmaktadır. Okumanın bu anlam yelpazesi farklı alanlarda kullanılması durumunu da beraberinde getirmiştir. Bu araştırmada Türkçe dersi ile ilgili okuduğunu anlama ile kullanılan bu kavram hakkında alanyazında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Araştırma sürecinde okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili birçok makale, tez vb. kaynağa ulaşılmış fakat araştırmanın özünü teşkil eden okuduğunu anlama stratejileri üzerinde yapılmış araştırmaların üzerinde durulmuş ve bunların bazılarına yer verilmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma araştırmalarının genellikle okuma sürecinde yöntem, teknik ve stratejilerin kullanımı üzerinde durduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama stratejilerinin yer aldığı çalışmalara da bakıldığında herhangi bir stratejinin araştırma sürecinde denendiği ve bu stratejinin başta okuduğunu anlama olmak üzere çeşitli becerilere olan etkisinin incelendiği belirlenmiştir. Alan yazında İşbirlikçi Stratejik Okuma hakkında yapılmış araştırmaların genellikle yurt dışında yapıldığı ve ülkemizde bu strateji hakkında yapılan araştırmaların çok az olduğu hatta İşbirlikçi Stratejik Okuma ile ilgili yapılmış çalışmalarında ortaokul düzeyinde olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte ülkemizde yapılmış okuduğunu anlama stratejileri araştırmalarının genelinde düzeylere göre bir ayırımın yapılmadığı, bazı araştırmalarının da sadece düşük düzeydeki öğrencilerle sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bu araştırmada hem alanyazında üstünde çok az araştırmanın olduğu bir strateji seçilmiş hem de bu stratejinin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisinin düzeylere göre etkisi belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi

Araştırmacının kontrolünde değişkenlerin birbirleri arasındaki neden-sonuç ilişkilerini test etmek için verilerin üretildiği araştırma alanına deneysel model denir (Büyüköztürk, 2000; Karasar, 2012). Deneysel modelli araştırmalarda gözlenmek istenen araştırmacı tarafından üretilmektedir. Bu model ile yapılan araştırmalarda mutlaka bir karşılaştırma vardır. Bu karşılaştırma ya belli bir şeyin kendi içindeki değişimlerin ya da “şey”ler arası ayrımların karşılaştırılması anlamında olabilir.

Karasar (2012) deneme modellerini üç gruba ayırmıştır. Bunlar: Deney öncesi, gerçek deneysel ve yarı deneysel modellerdir.

Yarı deneysel model, çalışmanın iç geçerliliğini tehdit edebilecek bazı değişkenlerin kontrolünün sağlanamadığı durumlarda kullanılır (Phakiti, 2015, s. 72). Eğitim araştırmalarında deneysel çalışmaların yapılması genellikle mümkün olmamaktadır. Bununun sebebi özellikle okul ve sınıf ortamlarında yapılan çalışmalarda katılımcıların gruplara yansız dağıtılmasının mümkün olmamasıdır.

Bu araştırmada, okuduğunu anlama stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Büyüköztürk (2001), ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin; bağımlı değişkene etkisinin test edilmesi ile ilgili olarak araştırmaya yüksek bir istatistiksel güç sağladığını belirtmektedir. (Gliner, Morgan ve Leech, 2017, s. 82)’e göre ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, eğitim bilimleri alanındaki araştırmacıların en çok başvurdukları deneysel araştırma tasarımıdır.

Yarı deneysel çalışmalarda elde edilen sonuçların güvenilir olabilmesi için bir takım özelliklerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bunlar: Araştırmada yer alan grupların karşılaştırılması, bağımsız değişkenin manipüle edilmesi, seçkisizlik, (yansız atama) ve bağımlı değişkeni etkilemesi muhtemel dışsal değişkenlerin kontrolüdür (Creswell, 2012, s. 296, Fraenkel, Wallen, Hyun, 2011, s. 266).

Araştırmaya dâhil edilen grupların karşılaştırılmasında araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarında elde edilecek verilerin bağımsız değişken dışındaki herhangi bir değişken tarafından etkilenmemesi için grupların çeşitli değişkenler açısından eşitlenmesi gerekmektedir. Bu durum bağımsız değişken haricindeki değişkenlerden kaynaklı farklılaşmaların önüne geçmek açısından oldukça önemlidir. Bu yüzden araştırmaya katılacak grupların elde edilen veriler ve çeşitli görüşmelerle birlikte birbirlerine benzeşik olmalarına dikkat edilmiştir.

Bağımsız değişkenin manipüle edilmesinde, araştırmacı bağımsız değişken olarak belirlenen stratejiyi hem öğrencilere hem de öğretmenlere anlatmış ve stratejinin gerektirdiklerini belirtmiştir.

Deneysel çalışmaların en önemli özelliklerinden biri olan seçkisizlik (yansız atama), deney ve kontrol gruplarının sonucunu etkileyecek tüm dışsal değişkenlerin eşitlenmesini hedeflemektedir. Fakat araştırma yaparken yapay gruplar oluşturmak bazı nedenlerden dolayı çok zordur ve eğitim süreci devam ederken bir araştırma yapıldığı için önceden belirlenen gruplarda araştırma yapmak durumunda kalınmaktadır. Her ne kadar bireysel bir yansız atama olmasa da araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının yansız atama şeklinde belirlenmesi olanağı bulunmaktadır. Bu yüzden Amasya ilinde seçilen bazı okullardaki sınıfların deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesi yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Araştırmaların doğru, geçerli, nesnel sonuçları olması bir araştırma için çok önemlidir. Bu yüzden araştırmacı araştırmasının geçerliliğini tehdit edebilecek durumları bertaraf etmelidir. Geçerliliği tehdit edebilecek durumların bertaraf edilmemesi araştırmanın tamamlanmasının ardından doğru sonuçlara ulaşılmasını hususunda sıkıntılar yaratacaktır. Araştırmacı araştırmasında bu tehdit durumlarını ve aldığı önlemleri araştırmasında belirtmesi gerekmektedir (Creswell, 2012, s. 302-303).

Deneysel çalışmalarda zaman faktörü çok önemlidir. Bu yüzden araştırmacının ön test ve son test arasında geçen zamanı takip etmesi gerekmektedir (Creswell, 2009, s. 162, Fraenkel et al., 2011, s. 172-173; Karasar, 2012, s. 105; Özmen, 2014, Kaldırım, 2020). Çünkü bu zaman

aralığında gerçekleşebilecek olay araştırmanın geçerliğini etkileyebilir. Bu yüzden bu araştırmada, hem deney hem de kontrol gruplarının birlikte ilerlemesi sağlanmıştır.

Aynı ölçme aracını hem ön test hem de son testte kullanmak araştırmanın geçerliliğini düşürebilir. Ön test ve son test puanlarına göre hem betimsel olarak fark hem de istatistiksel olarak bir fark olabilir. Her ne kadar bu durum deney grubuna yapılan işlemden kaynaklı olduğu düşünülse de ölçümlerde aynı ölçme aracının kullanmasından kaynaklı cevapları hatırlama da bu farkın nedenlerinden biri olmuş olabilir. Bu durum araştırmanın iç geçerliliğini zedeleyebilir (Fraenkel et al., 2011, s. 171-172). Bu tehdidi ortan kaldırmak için ön test ve son test ölçümlerinde farklı ölçme araçları kullanmak ya da ölçümler arasından uzun bir zamanın geçmesini sağlamak gerekmektedir. Bu araştırmada ölçümlerin arasından uzun bir zaman geçmiştir. Araştırmanın deneysel modelinde 2x2'lik bir desen kullanılmıştır. Bu süreç Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8

Araştırmanın Deseni

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu	O1	X	O3
	Okuduğunu Anlama Testi	İSO Stratejisi ile Uygulama	Okuduğunu Anlama Testi
	Bilişsel Farkındalık Ölçeği		Bilişsel Farkındalık Ölçeği
Kontrol Grubu	O2	İşlem Yok	O4
	Okuduğunu Anlama Testi	Mevcut Program ile Uygulanma	Okuduğunu Anlama Testi
	Bilişsel Farkındalık Ölçeği		Bilişsel Farkındalık Ölçeği

O1= Deney grubu ön test ölçümleri

O2= Kontrol grubu ön test ölçümleri

O3= Deney grubu son test ölçümleri

O4= Kontrol grubu son test ölçümleri

X= Deney grubuna uygulanan bağımlı değişken

3.2. Araştırma grubu

Araştırmanın grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Amasya'da öğrenim gören dört farklı okulun sekizinci sınıfında yer alan 144 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan okulların belirlenmesinde verilere kolay, ekonomik ulaşma ve gönüllülük prensibi gözetilmiştir. Araştırma için etik kurul izni (Ek 1) alınmış sonrasında Amasya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gereken izinler alınmıştır. (Ek 2). Bu izinle birlikte okul yönetimi, öğretmenler ile görüşülmüş, araştırmanın katılımcılarının velilerinden bilgilendirilmiş gönüllü onam formu kullanılarak izin alınmıştır (Ek 3). Araştırmadaki deney ve kontrol gruplarının oluşturulması noktasında ders öğretmenlerinden bilgi alınmış, öğrencilerin birinci Türkçe yazılı puanlarına ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı puanlarının normallik dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bu değerlerin deney grubu için: -0,100 / -0,947; kontrol grubu için de 0,176 / -0,712 olduğu bulunmuştur. +1 -1 arası ndaki çarpıklık değerleri normalliği karşı lamaktadır. (Hair, Black, Babin & Anderson, 2013). George & Mallery (2012)'e ise göre +1 -1 arası ndaki bir basıklık değeri çoğu psikometrik amaç için mükemmel olarak kabul edilir ancak +2 -2 arası ndaki bir değer de belirli uygulamaya bağlı olarak çoğu durumda kabul edilebilir. Dağılımların normal olması ndan dolayı ilişkisiz örneklem için T-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğrenci Yazılı Puanlarına İlişkin Gruba Göre T testi Sonuçları

		N	Ortalama	ss	T	P
Yazılı Puanları	Deney Grubu	71	67,80	16,19	0,075	0,940
	Kontrol Grubu	73	68,00	15,44		

T- testi sonuçlarına göre araştırmanın yapılacağı deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında yazılı puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p:0,940$; $p>0,05$). Bu durum öğrencilerin Türkçe yazılı puanlarının birbirine denk olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada belirlenen deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini belirlemek için de İter (2017)'in “Cümle Doğrulama Testi” kullanılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre de deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler iyi, orta ve düşük olarak gruplara ayrılmıştır. Test hakkında ayrıntılı bilgi veri toplama araçları bölümünde verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki iyi, orta ve düşük düzeydeki öğrencilerin sayıları Tablo 10’da gösterilmiştir:

Tablo 10

Deneye ve Kontrol Gruplarının Düzeye Göre Öğrenci Sayıları

Grup	İyi Düzey	Orta Düzey	Düşük Düzey
Deney Grubu	19	30	22
Kontrol Grubu	21	30	22

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Cümle Doğrulama Testi

Çalışmanın özünü oluşturan öğrencilerin okuma düzeylerini belirleme işlemi “Cümle Doğrulama Testi” (CDT) ile yapılmıştır. Bu test öğretmen ve öğrenci tarafından kullanılan metinleri temel alarak hem okumanın hem de dinlemenin değerlendirilmesinde kullanılır. CDT, anlamının yapısal bir işlem olduğu görüşünden etkilenmiş olup bu görüşe göre okuyucunun, bir metni okuyup anladığında metinde yer alan cümleler hakkında içerisinde anlamı saklayan hafıza simgeleri oluşturduğu ifade edilmektedir (Shaughnessy, 2005, s. 280), (Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017, s. 971). CDT performansı, anlama yeteneği ile ilgili nitelikleri ölçen diğer testlerdeki performans ile pozitif yönde ilişkilidir ve anlama yeteneği ile ilgisi olmayan nitelikleri ölçen testlerle ilişkilendirilmemektedir. Royer (2001)’e göre CDT oluşturulurken bir metnin içinden dört farklı cümle oluşturulmaktadır. Bunlardan birincisi

orijinal cümlelerdir. Bu tip cümleler metinden aynı şekilde alınır ve teste yerleştirilir. İkinci tip cümleler ise başka kelimelerle ifade etmedir. Bu tiplerde ise orijinal metinde bulunan bazı cümlelerin içindeki kelimelerin anlamı bozmayacak şekilde değiştirilmesidir. Üçüncü tip cümleler ise anlamı değiştirilen cümlelerdir. Bu tip cümlelerde orijinal metinde bulunan kelimelerden birkaç tanesinin değiştirilmesiyle orijinal metindeki anlamın değiştirilmesi amaçlanır. Dördüncü tip cümlelerde ise çeldiricilerdir. Çeldiricilerde metnin dışına çıkılmadan fakat metinde yer almayan cümleler oluşturulmaktadır. Royer (2001)'in cümle doğrulama tekniğiyle hazırlanan bir testin değerlendirilmesi Tablo 11'de gösterilmiştir:

Tablo 11

Cümle Doğrulama Tekniğiyle Hazırlanan Testin Değerlendirmesi

Alınan Puan	Anlama Düzeyi
%70 ve altı puan	Düşük
%71 - %79 arası puan	Orta düzey
%80 ve üstü puan	İyi düzey

Araştırmada geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış olan ve İlter (2017)'in çalışmasında kullanmış olduğu “Tuz Gölü” Cümle Doğrulama Testi, izin alınarak kullanılmıştır (Ek 4). CDT testinin her bir cümlesinde evet ve hayır seçenekleri vardır. Testte başka kelimelerle ifade edilmiş ve orijinal cümleler için evet seçeneği, çeldiricisi olan ve anlam değişikliği ifade eden cümleler için de hayır seçeneği eklenmiştir (Royer, 2001). Teste katılan öğrencilerin testteki cümleler ile orijinal metindeki anlamı karşılaştırmaları gerekmektedir. Testte yer alan “evet” cevabı test cümleleri ile metindeki cümlelerin aynı anlama geldiğini ifade etmektedir. Eğer test cümlesi ile metindeki cümle aynı anlama geliyorsa ve öğrenci de buna evet cevabını vermişse öğrenci 1 puan, hayır cevabını vermişse 0 puan almaktadır. Testte yer alan “hayır” cevabı ise test cümleleri ile metindeki cümlelerin farklı anlama geldiği göstermektedir. Eğer test cümlesi ile metindeki cümle farklı anlama geliyorsa ve öğrenci de buna hayır cevabını vermişse öğrenci 1 puan, evet cevabını vermişse 0 puan almaktadır. Araştırmada kullanılan testten alınabilecek en yüksek puan 16, en düşük puan 0'dır.

Hazırlanan CDT testinde cümle türlerine ilişkin örnekler Şekil 8'de verilmiştir:

Cümle Türleri	Test Cümleleri
1-Başka kelimeler ifade etme	Tuz Gölü'nün sularının tamamına yakını aşırı kuraklık sebebiyle yaz mevsiminde kurumaktadır.
Metinde yer alan cümle	Tuz Gölü'nün sularının tamamına yakını şiddetli buharlaşma nedeniyle yaz aylarında kurumaktadır.
2-Anlam değişikliği	Tuz Gölü Bölgesi, Türkiye'nin en fazla yağış alan bölgelerinden biri olduğu için akarsu ağı bakımından oldukça zengindir.
Metinde yer alan cümle	Tuz Gölü Bölgesi, Türkiye'nin en az yağış alan yerlerinden biri olduğu için akarsu bakımından oldukça fakirdir
3-Orijinal	Türkiye, tuz ihtiyacının yaklaşık %70 'ini bu gölden sağlar.
Metinde yer alan cümle	Türkiye, tuz ihtiyacının yaklaşık %70 'ini bu gölden sağlar.
4-Çeldirici	Çeldirici türde madde yazımında metnin ana temasına bağlı kalarak okuyucuların okudukları metinde yer almayan cümleler yazılır.
Metinde yer alan cümle	Tarımda bilinçsiz sulama, Tuz Gölü' nün kirlenmesine yol açmaktadır.

Şekil 8. CDT'de Yer Alan Cümle Çeşitleri ile İlgili Örnekler (İlter, 2017).

CDT, 1 ve 0 olarak puanlandığı için güvenilirlik analizine KR-20 kullanılmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda CDT'nin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak hesaplanmış olup bu değer 0.70 ve daha yüksek olması çalışmanın güvenilirlik katsayısının yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009). CDT için yapılan araştırmalarda bu testin geçerli, güvenilir ve kullanımı kolay olduğu görülmektedir (Ulusoy ve Çetinkaya, 2012). Araştırmalarda elde edilen sonuçlardan dolayı bu testin çalışmadaki öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek için kullanılmasına karar verilmiştir.

3.3.2. Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmada kullanılan Okuma Anlama Testi; Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2017) tarafından geliştirilmiştir (Ek 5). Ön test ve son test olarak aynı test kullanılmış olsa da iç geçerliliği zedelememek amacıyla ölçümlerin arasından uzun bir süre geçmesine dikkat edilmiştir. Ülper ve diğerleri (2017) çalışmasında okuduğunu anlama boyutunun ölçülmesi hususunda çeşitli çalışmaları incelemiştir. Bu çalışmalar; Çelik, Demirgüneş ve Fidan (2015), Yaman ve Dağtaş (2014) , Baştuğ ve Kaman (2013), Baştuğ ve Akyol (2012), Yıldız ve Akyol (2011), Dedebali ve Saracaloğlu (2010), Köksal ve Ünal (2008)'in çalışmalarıdır. Bu çalışmalara bakıldığında çalışmalarda kullanılan testlerin sadece o çalışma için geliştirildiği ya da daha önce geliştirilmiş olan testlerin kullanıldığı ve bu testlerin de çok dar bir örneklem üzerinden çalışılmış olmasından dolayı ülke genelinde uygulanabilirliğinin olmadığı görülmektedir

(Ülper ve diğerleri, 2017). Bu özellikler kullanılan testlerin farklı çalışmalarda da uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Testlerin farklı yerlerde de uygulanma konusundaki sıkıntılarla birlikte bu testlerde kavramanın tek boyutuna yoğunlaşmış ve tek tip soru türü kullanılmıştır. Bu durum, ülke genelinde kullanılabilecek bir testin geliştirilmesinin önemini ortaya koymuştur.

Okuduğunu Anlama Testi'nde beş soru alanında toplamda otuz adet soru bulunmaktadır. Otuz sorunun on biri çoktan seçmeli; sekizi açık uçlu; sekizi de doğru yanlış türü ve üçü boşluk doldurma sorulardan oluşmaktadır (Ülper ve diğerleri, 2017). Bu testteki soru alanlarına göre soru türü ve soru sayısı Tablo 12'de gösterilmiştir:

Tablo 12

Soru Alanlarına Göre Soru Türü ve Soru Sayısı

Soru Alanı	Soru Türü	Soru Sayısı
Çıkarım	Doğru-Yanlış	5
	Açık uçlu	3
	Çoktan seçmeli	1
	Boşluk doldurma	
Önermeler arası ilişki	Çoktan seçmeli	5
	Açık uçlu	
	Boşluk doldurma	3
	Doğru-Yanlış	
Ana düşünce	Açık uçlu	3
	Boşluk doldurma	
	Çoktan seçmeli	
	Doğru-Yanlış	
Yüzey metin	Çoktan seçmeli	3
	Açık uçlu	2
	Boşluk doldurma	
	Doğru-Yanlış	3
Başlık	Açık uçlu	
	Çoktan seçmeli	2
	Boşluk doldurma	

Yapılan analizler sonucunda Okuma Anlama Testi'nin ortalama güçlüğü 0,53 bulunmuştur, bu sonuç testin orta güçlükte olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bu testten alabilecekleri en düşük puan 0, en yüksek puan ise 36'dır. Testin iç tutarlılığına yönelik Cronbach alfa değeri 0,744 olarak bulunmuştur (Ülper ve diğerleri, 2017). Maddelerden elde edilen α değeri o anketin toplam güvenilirliğini gösterir ve genel olarak kabul edilen bu değerin 0.7 ve 0.7'den büyük olmasıdır (Kılıç, 2016).

OAT'nin kullanışlı ve iç tutarlılığa sahip olması, testin uygulama koşullarından gelen tesadüfi hatalardan arınık olması, kavramayı birden fazla boyutta ölçmesinden dolayı yazarından izin alınıp kullanılmıştır.

3.3.3. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Araştırmadaki grupların bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek için Karatay (2009)'ın geliştirdiği "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır (Ek 6). Bu ölçeği araştırmada kullanmak için Karatay'dan izin alınmıştır.

Ölçeğin okuma sürecinin üç aşamasını da sınıadığı görülmektedir. Bu aşamalar: Okuma sürecini planlama, düzenleme ve değerlendirmedir. Karatay (2009) ölçeğin uygulanmasında herhangi bir süresinin olmadığını ama öğrencilerin seviyesi ve okuma hızlarını da göz önünde bulundurarak öğrencilere 20-25 dakika süre verilmesinin uygun olduğunu belirtmiştir. Ölçeğin ortaokul düzeyindeki öğrencilerde iç tutarlılık katsayısının 0.91 olduğu görülmüştür bu değerin kabul edilebilir bir değer olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmada da öğrencilere ölçek hakkında uygulamadan önce de bilgi verildiği için uygulama süresi olarak bir ders saati verilmiştir. Ölçeği uygulama sürecinde öğrencilerden her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra o madde ile ilgili yaptıkları eyleme "Hiçbir zaman yapmam (1), Nadiren yaparım (2), Bazen yaparım (3), Genellikle yaparım (4) ve Her zaman yaparım (5)" karşılık gelen kutuya (X) işareti koymaları istenmiştir.

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nde her madde için işaretlenen maddelere karşılık gelen puanlar toplanıp toplam madde sayısına bölünerek bilişsel farkındalık düzeyi belirlenmiştir. Ölçekte sunulan her bir madde 1 (nadiren) ile 5 (her zaman) arasında puanlanmıştır.

3.4. Araştırma süreci ve verilerin toplanması

Araştırmada geçerliliği ve güvenirliği kanıtlanmış ve araştırmacılarından izin alınmış “Cümle Doğrulama Testi”, “Okuma Anlama Testi” ve “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olduğu için gerekli etik kurul izinleri de alınmıştır.

Araştırmanın güvenirliği için araştırma yapılacak okullar ve sınıflar daha önceden de belirtildiği gibi birbirine benzeşik olarak seçilmiştir. Ayrıca hem veriye kolay ulaşma hem de araştırmaya katılım isteği de bu grupların seçilmesinde önemli rol oynamıştır. Deney ve kontrol gruplarında aynı öğretmenlerin yani uygulayıcıların olmasına çalışmanın iç geçerliliğini zedelememek amacıyla dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin stratejiyi anlamaları için de araştırmacı çeşitli uygulamalar yapmıştır. İlk olarak deney grubunda uygulayıcı olan öğretmenlere bu strateji hakkında bir eğitim yapılmıştır. Bu eğitim çerçevesinde stratejinin tanımı, amaçları kuramsal belirtilmiştir. Eğitim sonunda öğretmenlerle birlikte stratejinin bir simülasyonu yapılmıştır. Öğretmenlere stratejiyi uygulamadan önce dikkat etmeleri gereken durumlara yönelik bir yönerge ve dersin işlenişi hakkında örnek bir ders plan (Ek 9) verilmiştir. Araştırmanın asıl uygulamasında önce pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamanın amacı araştırma sürecinde meydana gelecek aksaklıkların belirlenmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılmasıdır. Pilot uygulama deney ve kontrol gruplarına benzer olduğu düşünülen bir grupta 18.10.2018 – 07.12.2018 tarihleri arasında yapılmıştır. Pilot uygulama için sekiz haftada üçer ders saati düşünülmüş ve uygulama 24 ders saatinde uygulanmıştır. Uygulama sürecinde her metin işlenirken öğrencilerin görevlerini aşırı benimsedikleri görülmüş bu durum öğrencilerin sadece belli başlı görev tanımlarını bilerek uygulamaya katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu durumu da aşmak için farklı metinler işlenirken gruptaki görevlerin değişmesi gerektiği öğrencilere açık bir şekilde söylenmelidir. Pilot uygulamada öğrencilerin stratejiyi somut olarak görmek istedikleri ve öğretmen yardımına da ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bunun için öğretmenin ilk uygulamada öğrencilere destek sağlamaları gerekmektedir. Öğrencilere verilen bu desteğin miktarı her uygulamadan sonra biraz azalmalı ve öğrencinin görevini tek başına yapması sağlanmalıdır. Araştırmanın asıl uygulaması 10.12.2018 – 17.01.2019 ve 04.02.2019 – 04.03.2019 tarihleri arasında toplamda 10 hafta olarak yapılmıştır. Bu süreçte işlenen metinler (Ek 7) Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

İşlenen Metinler

Metnin Adı	Metnin Yazarı
1- Martı	Richard BACH
2- Acele Karar Vermeyin	Lao TZU
3- Vatan yahut Silistre	Namık Kemal
4- O Geliyor	Celal Sahir EROZAN
5- Faydalı Bir İş Görmek Zevki	Şevket RADO
6- Türkçenin Güzelliği	M.Halitin KUKUL
7- Yirmi Beş Kuruş	Mustafa ÖZÇELİK
8- Mikro Minyatür	Duru Özçelik
9- Selimiye Camii	Ahmet USAL
10- Bir Baba Bir Zihniyet	Bedri Rahmi EYÜBOĞLU

Belirlenen deney ve kontrol gruplarına strateji uygulamalarına başlamadan “Cümle Doğrulama Testi” uygulanmıştır. Bu uygulamayla deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Grup ayrımında düzey dağılımı Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Grup Ayrımında Düzey Dağılımı

Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
n	%	n	%	N	%

Düzyey	İ yi Düzyey	19	26,8%	21	28,8%	40	27,8%
	Orta Düzyey	30	42,3%	30	41,1%	60	41,7%
	Düşük Düzyey	22	31,0%	22	30,1%	44	30,6%
	Toplam	71	100,0%	73	100,0%	144	100,0%

Deney grubunda bulunan katılımcılardan düzeyi iyi olanların oranı %26,8; orta olanların oranı %42,3; düşük olanların oranı %31,0'dır. Kontrol grubunda bulunan katılımcılardan düzeyi iyi olanların oranı %28,8; orta olanların oranı %41,1; düşük olanların oranı %30,1'dir.

Araştırmanın verilerinin toplanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Stratejinin öğretim süreci deney ve kontrol grubunda öğretmenler tarafından yapılmış, ön test ve son test uygulamaları araştırmacı tarafından yapılmış ve öğretim süreci müfredata göre yürütülmüştür.

3.5. Verilerin analizi

Analizler SPSS 22.0 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyindedir. Ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesinin bir yolu çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanmasıdır. +1 -1 arasındaki çarpıklık değerleri normalliği karşılamaktadır. (Hair, Black, Babin & Anderson, 2013). George & Mallery (2012)'e ise göre +1 -1 arasındaki bir basıklık değeri çoğu psikometrik amaç için mükemmel olarak kabul edilir ancak +2 -2 arasındaki bir değer de belirli uygulamaya bağlı olarak çoğu durumda kabul edilebilir. Ölçek puanlarının normalliğinin incelenmesinin bir yolu da normallik testleridir. SPSS dağılım normalliği için iki adet test yapar. Grupları oluşturan verilerin sayısı 30'un üzerinde Kolmogorov- Smirnov'a 30'un altında ise Shapiro-Wilk bölümünün p değerlerine bakılır (Can, 2013, s. 88). P değerinin 0.5'ten büyük olması beklenir. Bulunan p değerlerinin hepsinin de 0,5'ten büyük olduğu görülmüştür. Buna bilgiye göre ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş olup analizlerde de parametrik yöntemler kullanılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda düzey ayırımında puanların normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun düzey ayırımında ön-son test puanlarının basıklık-çarpıklık ve Shapiro-Wilk değerleri Tablo 15'te gösterilmiştir:

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubunun Düzey Ayırımında Ön-Son Test Puanlarının Basıklık-Çarpıklık ve Shapiro- Wilk p Değerleri

Grup	Düzey	N	Çarpı klı k	Bası klı k	P		
Deney	İ yi	Okuduğunu Anlama (Ön Test)	19	0,582	-0,264	0,158	
		Okuduğunu Anlama (Son Test)	19	0,410	-0,689	0,105	
		B. Farkı ndalı k Ölçeği (Ön Test)	19	-0,929	0,711	0,102	
		B. Farkı ndalı k Ölçeği (Son Test)	19	0,414	-0,737	0,242	
	Orta	Okuduğunu Anlama (Ön Test)	30	-0,109	-0,587	0,130	
		Okuduğunu Anlama (Son Test)	30	0,742	0,538	0,220	
		B Farkı ndalı k Ölçeği (Ön Test)	30	-0,223	-0,717	0,630	
		B. Farkı ndalı k Ölçeği (Son Test)	30	-0,786	0,628	0,263	
	Düşü k	Okuduğunu Anlama (Ön Test)	22	0,548	-0,339	0,237	
		Okuduğunu Anlama (Son Test)	22	0,789	-0,462	0,160	
		B. Farkı ndalı k Ölçeği (Ön Test)	22	0,548	-0,339	0,237	
		B. Farkı ndalı k Ölçeği (Son Test)	22	0,860	0,086	0,230	
	Kontrol	İ yi	Okuduğunu Anlama (Ön Test)	21	-0,187	-0,869	0,397
			Okuduğunu Anlama (Son Test)	21	0,180	-0,541	0,278
			B. Farkı ndalı k Ölçeği (Ön Test)	21	0,231	-0,908	0,577
			B. Farkı ndalı k Ölçeği (Son Test)	21	0,534	-0,646	0,238
Orta		Okuduğunu Anlama (Ön Test)	30	0,143	-0,509	0,103	
		Okuduğunu Anlama (Son Test)	30	-0,418	-0,352	0,118	
		B. Farkı ndalı k Ölçeği (Ön Test)	30	-0,232	-0,842	0,453	
		B. Farkı ndalı k Ölçeği (Son Test)	30	0,138	-0,908	0,297	
Düşü k		Okuduğunu Anlama (Ön Test)	22	0,239	-0,813	0,428	
		Okuduğunu Anlama (Son Test)	22	0,177	0,526	0,566	
		B. Farkı ndalı k Ölçeği (Ön Test)	22	0,050	-0,780	0,696	
		B. Farkı ndalı k Ölçeği (Son Test)	22	-0,033	-0,711	0,551	

Analizlerde nitel değişkenler için frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Çalışmada başarı testi ve ölçek puanlarının grup ve düzey ayrımında ön test-son test karşılaştırması işlemi tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA testi ile yapılmış olup deney ve kontrol gruplarının ön test puanları ve son test puanları açısından karşılaştırılması işlemi bağımsız gruplar t testi ile yapılmıştır. Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA testi ile deney ile kontrol gruplarında ve iyi, orta ve düşük düzey gruplarındaki ön test son test değişiminin karşılaştırılması da mümkün olmaktadır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen verilere göre hem deney grubunda hem de kontrol grubunda puan artışları olmuştur. Bu artışların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA kullanılmıştır. Farklara ilişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA analizi Tablo 16 ve 17’da gösterilmiştir:

Tablo 16

Grup ve Düzey Ayrımı’nda Okuduğunu Anlama Ön-Son Test Puanları Değişimine İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	P
Okuduğunu anlama * GRUP	261,859	1,000	261,859	474,542	0,000*
Okuduğunu anlama * GRUP * DÜZEY	9,814	2,000	4,907	8,893	0,000*

Tablo 17

Grup ve Düzey Ayrımı’nda Bilişsel Farkındalık Ölçeği Ön-Son Test Puanları Değişimine İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	KT	sd	KO	F	P
Bilişsel farkındalık * GRUP	6,446	1,000	6,446	491,515	0,000*

Tablo 16 ve 17'ye göre hem okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık puanlarının grup düzeyinde (deney ve kontrol grubu) artışların farklarının anlamlı olduğu hem de grup düzey ayrımında (deney grubu iyi düzey, kontrol grubu iyi düzey vb.) artışların farklarının anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre stratejinin farklı düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmede olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

4.1.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik ön test ve son test puanlarının incelenmesi

Araştırmada İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarının dağılımlarının normal olup olmadığına bakılmıştır. Dağılımın çarpıklık ve basıklık değerlerine göre normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test analizine bağımsız gruplar t testine ilişkin sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Okuduğunu Anlama Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T testi Sonuçları

		N	Ortalama	Ss	T	P
Okuduğunu Anlama (Ön Test)	Deney Grubu	71	20,26	5,42	-0,562	0,575
	Kontrol Grubu	73	20,76	5,15		
Okuduğunu Anlama (Son Test)	Deney Grubu	71	25,76	4,59	4,469	0,000*
	Kontrol Grubu	73	22,25	4,83		

Tablo 18'e göre kontrol ve deney grubuna ait ön test ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir (deney grubu $\bar{X}=20,26$ ve kontrol grubu $\bar{X}=20,76$). İstatiksel anlamda deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan test sonuçlarında

okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p:0,575$, $p>0,05$). Bu durum grupların birbirine benzeşik yapıda olduğunu istatistiksel açıdan da göstermemiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait son test ortalamalarına bakıldığında gruba göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. ($p:0,000$ $p<0,05$). Deney grubundakilerin ortalaması 25,76 iken kontrol grubunda bulunanların ortalaması 22,25'tir. Buna göre deney grubunda bulunanların okuduğunu anlama son test puanı ortalaması daha büyüktür.

4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

4.2.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine yönelik ön test ve son test puanlarının incelenmesi

İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanlarının dağılımlarının normal olup olmadığına bakılmış olup dağılımın çarpıklık ve basıklık değerlerine göre normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test analizine bağımsız gruplar t testine ilişkin sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

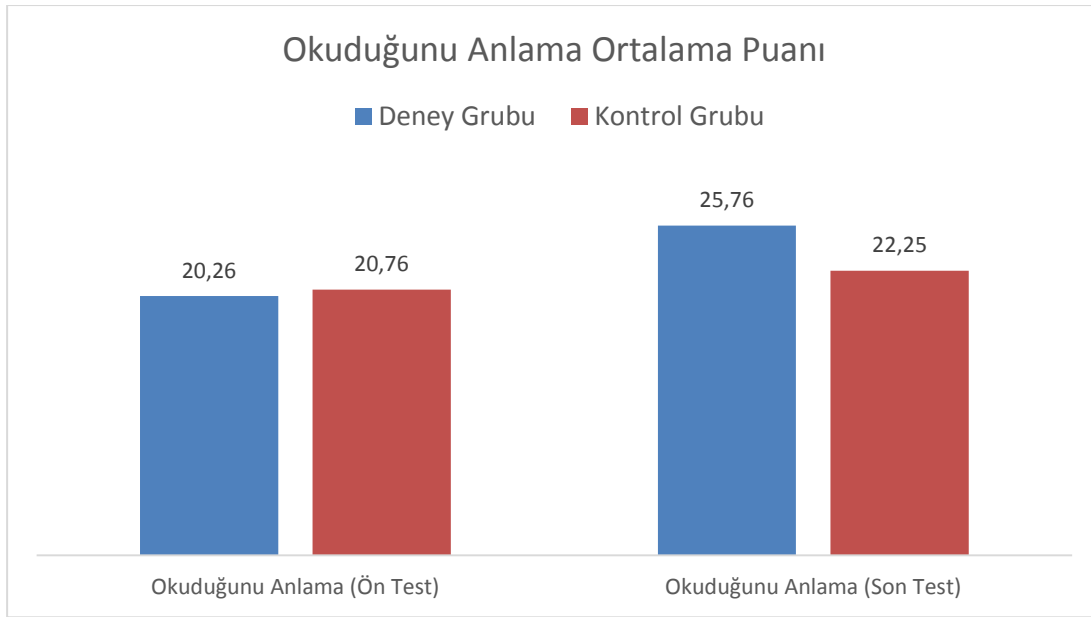
Tablo 19

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T testi Sonuçları

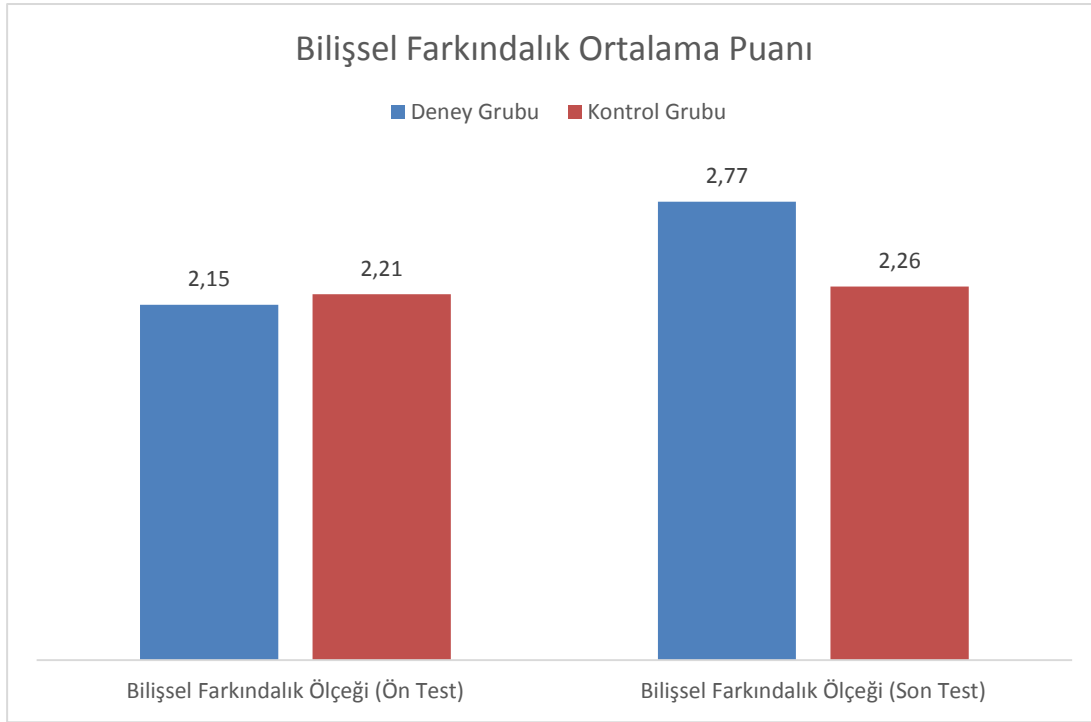
		N	Ortalama	Ss	T	P
Bilişsel Farkındalık Ölçeği (Ön Test)	Deney Grubu	71	2,15	0,36	-0,830	0,408
	Kontrol Grubu	73	2,21	0,54		
Bilişsel Farkındalık Ölçeği (Son Test)	Deney Grubu	71	2,77	0,62	5,287	0,000*
	Kontrol Grubu	73	2,26	0,55		

Tablo 19'a göre deney ve kontrol gruplarının bilişsel farkındalık ölçeği ön test puanlarını birbirlerine yakın olduğu görülmektedir (deney grubu $\bar{X}=2,15$ ve kontrol grubu $\bar{X}=2,21$). İstatistiksel anlamda deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan test sonuçlarında bilişsel farkındalık ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p:0,408$, $p>0,05$). Bu durum grupların birbirine benzeşik yapıda olduğunu

istatistiksel açıdan da göstermemiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait son test ortalamalarına bakıldığında gruba göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. ($p:0,000$ $p<0,05$). Deney grubundakilerin ortalaması 2,77 iken kontrol grubunda bulunanların ortalaması 2,26'dır. Buna göre deney grubunda bulunanların bilişsel farklılık son test ölçek puanının ortalaması daha büyüktür. Bu iki analize göre okuduğunu anlama ve bilişsel farklılık puanlarının ön test değerleri, deney ve kontrol grubunda benzer yapıda olup son test değerleri farklıdır. Bu farklılık da istatistiksel olarak da anlamlıdır. Deney ve kontrol gruplarının hem okuduğunu anlama testi hem de bilişsel farklılık ölçeği ön test ve son test puanlarının grafikleri Şekil 9 ve Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 9. Grupların ön test ve son test okuduğunu anlama ortalama puanları.



Şekil 10. Grupların ön test ve son test bilişsek farkındalık ölçeği ortalama puanları.

4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular

4.3.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testine yönelik ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın incelenmesi

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın betimsel istatistikleri Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grupları nı n Okuduğunu Anlama Test Puanları ndaki Değişimler

	Okuduğunu		Okuduğunu		Değişim
	Anlama		Anlama		
	(Ön Test)		(Son Test)		
	Ort.	ss	Ort.	Ss	
Deney Grubu	20,26	5,42	25,76	4,59	5,50

Tablo 20'ye bakıldığında deney grubunun ortalaması 20,26 iken 25,76 olmuş; kontrol grubunun ortalaması ise 20,76 iken 22,25 olmuştur. Deney grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 5,50 iken kontrol grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 1,49 olmuştur. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını bulmak için Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA kullanılmıştır. Farklara ilişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA analizi Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Okuduğunu Anlama Testi Puan Farkına İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	P
Grup ayrımı nda puanları n değişimi	261,859	1,000	261,859	474,542	0,000

Grup ayrımı nda okuduğunu anlama puanı nda anlamlı değişiklik meydana geldiği görülmüştür ($p:0,000$ $p<0,05$). Deney grubundaki artış ile kontrol grubundaki artış arasındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular

4.4.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine yönelik ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın incelenmesi

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın betimsel istatistikleri Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bilişsel Farkındalık Ölçek Puanlarındaki Değişimler

	Bilişsel Farkındalık	Bilişsel Farkındalık	Değişim
--	----------------------	----------------------	---------

	(Ön Test)		(Son Test)		
	Ort.	ss	Ort.	Ss	
Deney Grubu	2,15	0,36	2,77	0,62	0,62
Kontrol Grubu	2,21	0,54	2,26	0,55	0,05

Tablo 22'ye bakıldığında deney grubunun ortalaması 2,15 iken 2,77 olmuş; kontrol grubunun ortalaması ise 2,21 iken 2,26 olmuştur. Deney grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 0,62 iken kontrol grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 0,05 olmuştur. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını bulmak için Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA kullanılmıştır. Farklara ilişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA analizi Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Grupları ndaki Bilişsel Farkı ndalı k Ölçeği Puan Farkı na İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	KT	sd	KO	F	P
Grup ayrı mı nda puanları n değişimi	6,446	1,000	6,446	491,515	0,000

Grup ayrı mı nda bilişsel farkı ndalı k ölçek puanı nda anlamlı değişiklik meydana geldiği görülmüştür ($p:0,000$ $p<0,05$). Deney grubundaki artış ile kontrol grubundaki artış arasındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

4.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular

4.5.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubundaki iyi düzeydeki öğrencilerinin okuduğunu anlama testine yönelik ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın incelenmesi

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın betimsel istatistikleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarındaki İyi Düzeydeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Test Puanlarındaki Değişimler

	Okuduğunu Anlama (Ön Test)		Okuduğunu Anlama (Son Test)		Değişim
	Ort.	ss	Ort.	Ss	
Deney Grubu	27,37	1,86	31,11	1,91	3,74
Kontrol Grubu	26,95	1,69	27,90	1,45	0,95

Tablo 24'e bakıldığında, deney grubunda bulunup düzeyi iyi olanlarda okuduğunu anlama ön test puan ortalaması 27,37 iken okuduğunu anlama (son test) puan ortalaması 31,11'e yükselmiştir. Kontrol grubunda bulunup düzeyi iyi olanlarda okuduğunu anlama ön test puan ortalaması 26,95 iken okuduğunu anlama (son test) puan ortalaması 27,90'a yükselmiştir. Deney grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 3,74 iken kontrol grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 0,95 olmuştur. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını bulmak için Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA kullanılmıştır. Farklara ilişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA analizi Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Gruplarındaki İyi Düzeydeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Puan Farkına İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları

KT	Sd	KO	F	P
----	----	----	---	---

İyi düzeydekilerin puanları n değişimi	9,814	2,000	4,907	8,893	0,000
--	-------	-------	-------	-------	-------

Düzyey ayırımında okuduğunu anlama puanında anlamlı değışiklik meydana geldiğı görölmüştür (p:0,000 p<0,05). Deney grubundaki artış ile kontrol grubundaki artış arasındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

4.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular

4.6.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiğı deney ve mevcut öğretimin devam ettiğı kontrol grubundaki iyi düzeydeki öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine yönelik ön test ve son test puanlarının değışimleri arasındaki farkın incelenmesi

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının değışimleri arasındaki farkın betimsel istatistikleri Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Gruplarındaki İyi Düzeydeki Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Ölçek Puanlarındaki Değişimler

	Bilişsel		Bilişsel		Değişim
	Farkındalık (Ön Test)		Farkındalık (Son Test)		
	Ort.	ss	Ort.	Ss	
Deney Grubu	2,64	0,19	3,66	0,42	1,02
Kontrol Grubu	2,90	0,45	2,95	0,46	0,06

Tablo 26'ya bakıldığında deney grubunun ortalaması 2,64 iken 3,66 olmuş; kontrol grubunun ortalaması ise 2,90 iken 2,95 olmuştur. Deney grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 1,02 iken kontrol grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 0,06 olmuştur. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını bulmak için Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA kullanılmıştır. Farklara ilişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA analizi Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Deney ve Kontrol Gruplarındaki İyi Düzeydeki Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Ölçeği Puan Farkına İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	KT	sd	KO	F	P
İyi düzeydekilerin puanları n değişimi	1,020	2,000	0,510	38,895	0,000

Düzey ayrı mı nda bilişsel farkı ndalık ölçek puanı nda anlamlı değişiklik meydana geldiği görülmüştür ($p:0,000$ $p<0,05$). Deney grubundaki artış ile kontrol grubundaki artış arasındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

4.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular

4.7.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubundaki orta düzeydeki öğrencilerinin okuduğunu anlama testine yönelik ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın incelenmesi

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın betimsel istatistikleri Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Orta Düzeydeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Test Puanlarındaki Değişimler

	Okuduğunu Anlama (Ön Test)		Okuduğunu Anlama (Son Test)		Değişim
	Ort.	ss	Ort.	Ss	
Deney Grubu	20,43	1,24	26,57	1,42	6,14

Tablo 28'e bakıldığında, deney grubunda bulunup düzeyi orta olanlarda okuduğunu anlama ön test puan ortalaması 20,43 iken okuduğunu anlama (son test) puan ortalaması 26,57'ye yükselmiştir. Kontrol grubunda bulunup düzeyi iyi olanlarda okuduğunu anlama ön test puan ortalaması 21,00 iken okuduğunu anlama (son test) puan ortalaması 22,64'e yükselmiştir. Deney grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 6,14 iken kontrol grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 1,64 olmuştur. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını bulmak için Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA kullanılmıştır. Farklara ilişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA analizi Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Orta Düzeydeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Puan Farkı na İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	P
Orta düzeydekilerin puanları n değişimi	9,814	2,000	4,907	8,893	0,000

Düzyey ayırımında okuduğunu anlama puanında anlamlı değişiklik meydana geldiği görülmüştür ($p:0,000$ $p<0,05$). Deney grubundaki artış ile kontrol grubundaki artış arasındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

4.8. Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgular

4.8.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubundaki orta düzeydeki öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine yönelik ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın incelenmesi

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın betimsel istatistikleri Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Deney ve Kontrol Grupları ndaki Orta Düzeydeki Öğrencilerin Bilişsel Farklılık Ölçek Puanları ndaki Değişimler

	Bilişsel Farklılık (Ön Test)		Bilişsel Farklılık (Son Test)		Değişim
	Ort.	ss	Ort.	Ss	
Deney Grubu	2,11	0,14	2,62	0,16	0,51
Kontrol Grubu	2,06	0,22	2,10	0,22	0,04

Tablo 30'a bakıldığında deney grubunun ortalaması 2,11 iken 2,62 olmuş; kontrol grubunun ortalaması ise 2,06 iken 2,10 olmuştur. Deney grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 0,51 iken kontrol grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 0,04 olmuştur. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını bulmak için Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA kullanılmıştır. Farklara ilişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA analizi Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Deney ve Kontrol Grupları ndaki Orta Düzeydeki Öğrencilerin Bilişsel Farklılık Ölçeği Puan Farkı na İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	P
Orta düzeydekilerin puanları n değişimi	1,020	2,000	0,510	38,895	0,000*

Düzey ayırımında bilişsel farkındalık ölçek puanında anlamlı değişiklik meydana geldiği görülmüştür ($p:0,000$ $p<0,05$). Deney grubundaki artış ile kontrol grubundaki artış arasındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

4.9. Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin bulgular

4.9.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney ve mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubundaki düşük düzeydeki öğrencilerinin okuduğunu anlama testine yönelik ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın incelenmesi

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının değişimleri arasındaki farkın betimsel istatistikleri Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Deney ve Kontrol Grupları ndaki Düşük Düzeydeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Test Puanları ndaki Değişimler

	Okuduğunu Anlama (Ön Test)		Okuduğunu Anlama (Son Test)		Değişim
	Ort.	ss	Ort.	Ss	
Deney Grubu	13,90	2,18	20,05	1,79	6,14
Kontrol Grubu	14,52	2,32	16,33	2,19	1,81

Tablo 32'ye bakıldığında, deney grubunda bulunup düzeyi düşük olanlarda okuduğunu anlama ön test puan ortalaması 13,90 iken okuduğunu anlama (son test) puan ortalaması 20,05'e yükselmiştir. Kontrol grubunda bulunup düzeyi iyi olanlarda okuduğunu anlama ön test puan ortalaması 14,52 iken okuduğunu anlama (son test) puan ortalaması 16,33'e yükselmiştir. Deney grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 6,14 iken kontrol grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 1,81 olmuştur. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını bulmak için Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA kullanılmıştır. Farklara ilişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA analizi Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Deney ve Kontrol Grupları ndaki Düşük Düzeydeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Puan Farkı na İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	P
Orta düzeydekilerin puanları n değişimi	9,814	2,000	4,907	8,893	0,000

Düzyey ayrı mı nda okuduğunu anlama puanı nda anlamlı değışiklik meydana geldiğđ görülmüştür ($p:0,000$ $p<0,05$). Deney grubundaki artı ş ile kontrol grubundaki artı ş arası ndaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

4.10. Araştırmanın onuncu alt problemine ilişkin bulgular

4.10.1. İBSO'ya dayalı öğretimin gerçekleştirildiğđ deney ve mevcut öğretimin devam ettiğđ kontrol grubundaki düşük düzeydeki öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğđne yönelik ön test ve son test puanlarının değışimleri arasındaki farkın incelenmesi

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının değışimleri arasındaki farkın betimsel istatistikleri Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Deney ve Kontrol Grupları ndaki Düşük Düzeydeki Öğrencilerin Bilişsel Farkı ndalı k Ölçek Puanları ndaki Değışimler

	Bilişsel		Bilişsel		Değişim
	Farkı ndalı k		Farkı ndalı k		
	(Ön Test)		(Son Test)		
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	
Deney Grubu	1,79	0,14	2,21	0,12	0,43
Kontrol Grubu	1,77	0,17	1,81	0,16	0,04

Tablo 34'e bakıldığında deney grubunun ortalaması 1,79 iken 2,21 olmuş; kontrol grubunun ortalaması ise 1,77 iken 1,81 olmuştur. Deney grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 0,43 iken kontrol grubunun ön test ile son test puanı arasındaki fark 0,04 olmuştur. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını bulmak için Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA kullanılmıştır. Farklara ilişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA analizi Tablo 35'te verilmiştir.

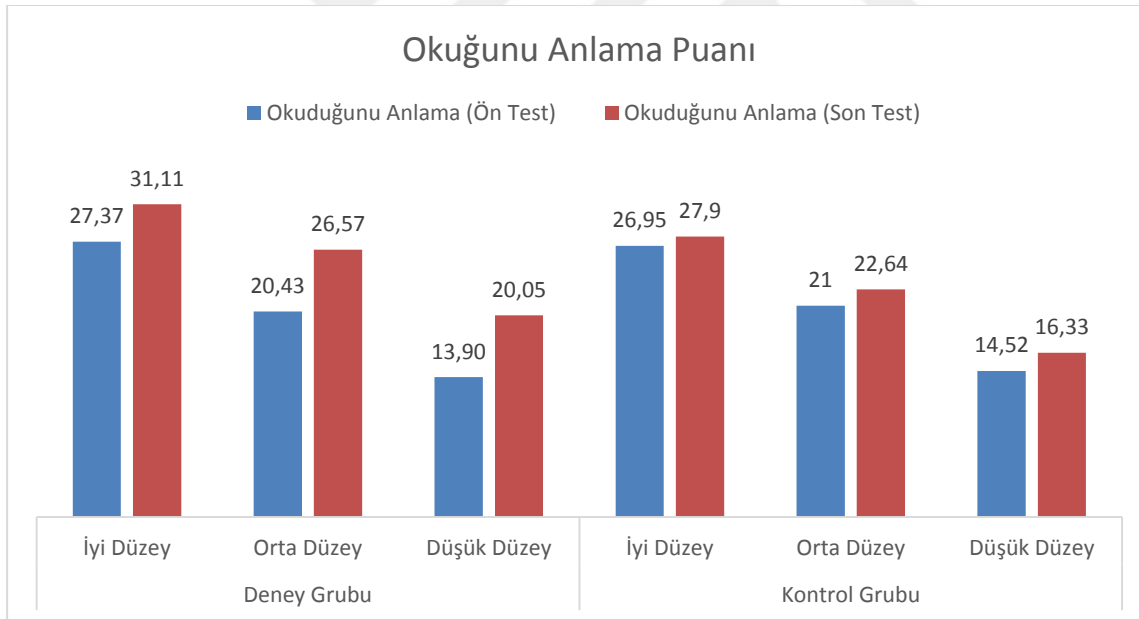
Tablo 35

Deney ve Kontrol Grupları ndaki Düşük Düzeydeki Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Ölçeği Puan Farkı na İlişkin Tekrarlı ölçümler için çift yönlü ANOVA Testi Sonuçları

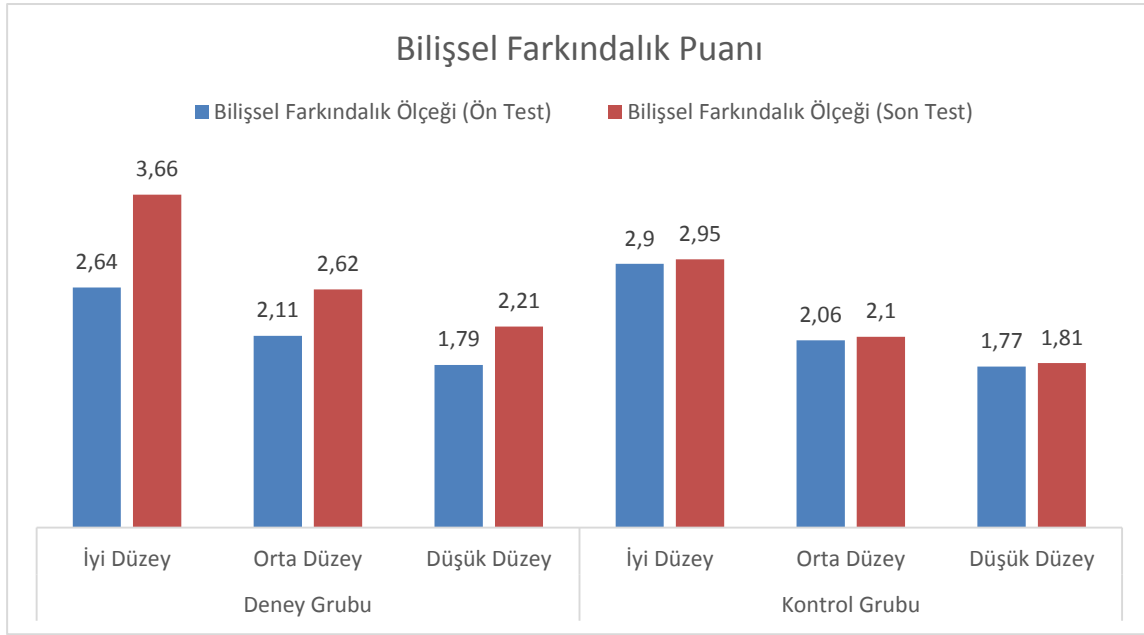
	KT	Sd	KO	F	P
Orta düzeydekilerin puanları n değişimi	1,020	2,000	0,510	38,895	0,000*

Düzey ayrımında bilişsel farkındalık ölçek puanında anlamlı değişiklik meydana geldiği görülmüştür ($p:0,000$ $p<0,05$). Deney grubundaki artış ile kontrol grubundaki artış arasındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan farklı düzeydeki öğrencilerin hem okuduğunu anlama testi hem de bilişsel farkındalık ölçeği ön test ve son test puanlarının grafikleri Şekil 11 ve Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 11. Farklı düzeydeki öğrencilerin ön test ve son test okuduğunu anlama ortalama puanları



Şekil 12. Farklı düzeydeki öğrencilerin ön test ve son test bilişsel farkındalık ölçeği ortalama puanları

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

Araştırmanın problem cümlesi okuduğunu anlama stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi üzerine kurulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının hem okuduğunu anlama testi hem de bilişsel farkındalık ölçek ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca deney ve kontrol gruplarında okuduğunu anlama testi ve bilişsel farkındalık ölçek ön test ve son test puanları arasında puan olarak da artışların olduğu, bu artışların arasındaki farklara bakıldığında bu farkın da anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlarla birlikte İBSO stratejisinin farklı düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine anlamlı, olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Araştırmanın birinci alt problem cümlesine ait sonuçlara bakıldığında; İBSO stratejisinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın sonucunda deney grubunda son test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş, kontrol grubunda ise ön test- son test puanları arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının birbirine yakın olduğu ve aralarında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırma sonunda yapılmış olan son test puanlarına bakıldığında ise deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubundan bir hayli yüksek olduğu ve aralarında da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bununla birlikte hem deney hem de kontrol gruplarının ön test ve son testleri arasında puan artışları görülmüş, gruplar arasındaki puan artışlarının arasındaki fark da olumlu bulunmuştur. Bu sonuçlar deney grubuna uygulanmış olan İBSO stratejisinin okuduğunu anlama becerisine anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Klingner, Vaughn ve Schumm (1998)'un çalışmasına sosyal bilgiler metinlerini anlamaya çalışan 141 dördüncü sınıf öğrencisi katılmış olup yapılan yarı deneysel çalışmada deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama performansının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür. Bu sonuç, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. İBSO'nun içinde yer alan stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine ve

okuduğunu anlama görevini yerine getirebileceklerine inanmaları için öz yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2007). Bu yüzden bu stratejinin okuduğunu anlamaya etkisinin anlamlı olduğu da düşünülebilir.

Vaughn, Chard, Bryant, Coleman, Tyler, Linan-Thompson ve Kouzekanani (2000) yapmış oldukları yarı deneysel bir çalışmada hem eşli okumanın hem de İBSO stratejisinin okuduğunu anlamaya olan etkisini araştırmış ve araştırma sonucunda hem eşli okumanın hem de İBSO stratejisinin kullanıldığı gruplarda okuma oranının arttığı görülmüştür. Lee (2003)'nin beşinci sınıflar üzerinde yapmış olduğu çalışmada İBSO stratejisinin kullanıldığı gruplarda okuduğunu anlama başarısının geleneksel stratejilerin kullanıldığı gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Zoghi, Mustapha ve Maasum (2010) yaptıkları çalışmada İBSO stratejisinin etkililiğini nitel bir araştırmayla ölçmek istemiştir. Yapılan araştırma sonucunda İBSO stratejisinin okumaya karşı olumlu tutumlar da geliştirmeye yardımcı olduğu görülmüştür.

İran'da Ziyaeemehr (2012) tarafından kırk öğrenci üzerinde yapılan başka bir çalışmada, sonuç İBSO'nun etkin rolünü doğrulamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamada kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi performans gösterdiği görülmüştür.

İncirkuş (2018) yaptığı çalışmada öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki sınıf içi etkileşimi gerçekleştiren stratejilerin okuduğunu anlamaya ve eleştirel düşünmeye katkı sağladığını açıklamaktadır. İBSO stratejisi de bünyesinde barındırdığı işbirlikli öğrenme ile bu etkileşimi sağlamaktadır. Öğretmen, öğrenci ve akranlar arasındaki etkileşimin okuduğunu anlamaya olan etkisini ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Pressley, 2002, s. 306; Nokes ve Dole, 2004, s. 178). İncirkuş (2018, s.359), iletişime dayalı Türkçe derslerinde sınıf içi etkileşimi sağlayacak stratejilere göre öğretimin gerçekleşmesinin yani sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanan stratejilerin kullanılmasının anlamaya ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine etki edeceğini belirtmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesine ait sonuçlara bakıldığında; deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırılmış ve son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının birbirine yakın olduğu ve aralarında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırma sonunda yapılmış olan son test puanlarına bakıldığında ise deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu ve aralarında da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar

deney grubuna uygulanmış olan İBSO stratejisinin bilişsel farkındalık becerisine anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. İBSO stratejisinin içindeki Bilinen-Bilinmeyen bölümünde öğrenciler kendi bilgilerinin ya da bilip bilmediklerinin hakkında bir görüş bildirmeleri onların anlamalarını izlemelerini sağlar, bu durum da bilişsel farkındalık düzeyini artırmaktadır.

Klingner et al. (2012)'nin görüşleri araştırmanın bu problem durumuna ilişkin sonucunu doğrular niteliktedir. Çünkü Klingner et al. (2012)'ye göre İBSO stratejisi öğrencilerin okuma ve bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Öte yandan araştırmanın bu sonucuyla uyum göstermeyen çalışmalar da vardır. McCown (2013) yapmış olduğu doktora tezinde İBSO stratejisinin kullanımının öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. McCown (2013)'ün yapmış olduğu çalışmada İBSO stratejisinin kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği görülmektedir. İBSO stratejisini kullanan deney gruplarında puan anlamında bir artış olsa da bu artışın anlamlı olmadığı görülmüştür. Çalışmada anlamlı bir farklılığın çıkmamasının nedeni kullanılan ölçme aracının beşinci sınıflara uygun ifadeleri ve kavramları içermemesi olabilir. Ayrıca öğrencilerin bilişsel farkındalık için kullanılan ölçeğe doğru cevaplar vermemesi ve öğretmen tutumları da bu anlamlı farkın çıkmaması için birer etken olabilir. McCown (2013)'ün bu çalışmasının sonuçları Berkowitz ve Cicchelli (2004)'nin araştırmalarındaki sonuçlarla da benzerdir. Fakat her iki araştırmada da aynı ölçme aracı kullanılmış olup ölçme aracının hitap ettiği yaş ve seviye grubunda kullanılmamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problem cümlesine ait sonuçlara bakıldığında; deney grubu ile kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ortalamasının arttığı görülmektedir. Yapılan analizlerin sonucunda deney grubunun artışı ile kontrol grubunun artışı arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar deney grubuna uygulanan İBSO stratejisinin okuduğunu anlamaya olan etkisinin anlamlı olduğu göstermektedir.

Bu sonuçlarla Barberio (2005)'nin çalışmasında elde ettiği sonuçlar benzerlik göstermektedir. Barberio (2005), üçüncü sınıf düzeyinde yaptığı benzer bir çalışmanın sonucunda İBSO'nun kullanıldığı grubun okuduğunu anlama puanlarının anlamlı bir şekilde arttığını ifade etmiştir.

Vaughn, Klingner, Swanson, Boardman, Roberts, Mohammed ve Stillman-Spisak (2011)'in çalışmasındaki sonuçlarla da araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Sözü edilen çalışmada da

deney grubu lehine anlamlı fark görülmüş olup İBSO stratejisinin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisi gözlemlenmiştir.

Boardman, Klingner, Buckley, Annamma ve Laser (2015), ortaokul fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersi üzerinde yapmış oldukları deneysel bir çalışmanın sonucunda İBSO eğitimi alan öğrencilerin istatistiksel açıdan almayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları kanıtlanmıştır.

Nurhayati (2015), 60 kişiden oluşan ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada deney grubunun kontrol grubuna göre okuduğunu anlamada daha başarılı olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problem cümlesine ait sonuçlara bakıldığında; deney grubu ile kontrol grubunun bilişsel farkındalık ölçek puanlarının ortalamasının arttığı görülmektedir. Yapılan analizlerin sonucunda deney grubunun artışı ile kontrol grubunun artışı arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar deney grubuna uygulanan İBSO stratejisinin bilişsel farkındalık becerisine olan etkisinin anlamlı olduğu göstermektedir. (Oxford 1990, s. 291)'un bilişsel farkındalık düzeylerine göre bakıldığında dil öğrenme stratejilerinin kullanımında öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyini değerlendirmede; 3,5 puan ve yukarısını iyi; 2,5–3,4 puan arasını orta; 2,4 puan ve aşağısını alanları ise zayıf görülebileceği belirtilmiştir. Bu düzeylere göre deney ve kontrol grupları ön test sonuçlarına göre bilişsel farkındalık olarak zayıf düzeydedirler. Deney grubuna uygulanan İBSO stratejisiyle birlikte yapılan son testte deney grubunun düzeyi orta düzeye çıkmışken kontrol grubu zayıf düzeyde kalmaya devam etmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problem cümlesine ait sonuçlara bakıldığında; deney ve kontrol grubunda yer alan iyi düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ortalamasının arttığı görülmektedir. Yapılan analizlerin sonucunda deney grubunun artışı ile kontrol grubunun artışı arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç İBSO stratejisinin iyi düzeydeki okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine anlamlı bir katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu; Klingner et al., (2004)'nin yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Klingner et al., (2004) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin başarı seviyelerine göre İBSO stratejisinin katkılarını belirlemiş ve öğrencileri üç gruba ayırmıştır: yüksek/ ortalama, düşük ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler. Bu üç grubun da İBSO stratejisinden verim aldığını ve elde edilen kazanımların istatistiksel olarak anlamlı bir seviyede farklı olduğu görülmüştür.

Araştırmanın altıncı alt problem cümlesine ait sonuçlara bakıldığında; deney ve kontrol grubunda yer alan iyi düzeydeki öğrencilerin bilişsel farkındalık ölçek puanlarının ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ortalamasının arttığı görülmektedir. Yapılan analizlerin sonucunda deney grubunun artışı ile kontrol grubunun artışı arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar deney grubuna uygulanan İBSO stratejisinin düzeyi iyi olan öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine olan etkisinin anlamlı olduğu göstermektedir. (Oxford 1990, s. 291)’un bilişsel farkındalık düzeylerine bakıldığında hem deney grubundaki iyi öğrencilerin hem de kontrol grubundaki iyi düzeydeki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre orta düzeyde bilişsel farkındalık becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Deney grubuna uygulanan İBSO stratejisiyle birlikte yapılan son testte deney grubunun düzeyi iyi düzeye çıkmışken kontrol grubu orta düzeyde kalmaya devam etmiştir.

Düzyay ayrımı olmaksızın deney grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalık ölçek ön test ve son test puanları arasındaki fark, iyi düzeydeki öğrencilerin bilişsel farkındalık ölçek ön test ve son test puanları arasındaki farktan düşüktür. Bu durum İBSO stratejisinin iyi düzeydeki öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını geliştirmede diğer düzeylere göre daha etkili olduğunu da göstermektedir. Bunun birçok nedeni olabilir. İyi düzeydeki öğrencilerin belli bir okuma birikiminde olması, okuduğunu anlama ya da İBSO talimatlarını anlama ve kavrama düzeylerinin diğer düzeydeki öğrencilere göre daha önde olması, ölçekte yer alan bazı maddeleri de hali hazırda yapıyor olmaları bu anlamlı etkinin nedenlerinden olabilir.

Araştırmanın yedinci alt problem cümlesine ait sonuçlara bakıldığında; deney ve kontrol grubunda yer alan orta düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ortalamasının arttığı görülmektedir. Yapılan analizlerin sonucunda deney grubunun artışı ile kontrol grubunun artışı arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç İBSO stratejisinin orta düzeydeki okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine anlamlı bir katkı sağladığını göstermektedir. Düzeye bakılmaksızın bütün deney grubundaki artış, orta düzeyde bu artıştan daha düşüktür. Bu da orta düzeydeki öğrencilerin İBSO stratejisinden diğer düzeylere göre fazla yararlandığını göstermektedir. Bu sonuç yine Klingner et al., (2004)’nin yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. İfade edilen çalışmada da öğrencilerin başarı seviyelerine göre ayrılmış üç grubun da İBSO stratejisinden verim aldığını ve elde edilen kazanımların istatistiksel olarak anlamlı bir seviyede farklı olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sekizinci alt problem cümlesine ait sonuçlara bakıldığında; deney ve kontrol grubunda yer alan orta düzeydeki öğrencilerin bilişsel farkındalık ölçek puanlarının ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ortalamasının arttığı görülmektedir. Yapılan analizlerin sonucunda deney grubunun artışı ile kontrol grubunun artışı arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar deney grubuna uygulanan İBSO stratejisinin düzeyi orta olan öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine olan etkisinin anlamlı olduğu göstermektedir. (Oxford 1990, s. 291)'un bilişsel farkındalık düzeylerine bakıldığında hem deney grubundaki orta öğrencilerin hem de kontrol grubundaki orta düzeydeki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre düşük düzeyde bilişsel farkındalık becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Deney grubuna uygulanan İBSO stratejisiyle birlikte yapılan son testte deney grubunun düzeyi orta düzeye çıkmışken kontrol grubu düşük düzeyde kalmaya devam etmiştir.

Düzenli ayrımı olmaksızın deney grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalık ön test ve son test puan farkı ile bu düzenli ayrımı içinde orta düzey öğrencilerdeki fark birbirine yakındır. Bu durum İBSO stratejisinin orta düzeydeki öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını geliştirmede etkili olduğunu da göstermektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problem cümlesine ait sonuçlara bakıldığında; deney ve kontrol grubunda yer alan düşük düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ortalamasının arttığı görülmektedir. Yapılan analizlerin sonucunda deney grubunun artışı ile kontrol grubunun artışı arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç İBSO stratejisinin düşük düzeydeki okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine diğer düzeylere göre daha anlamlı bir katkı sağladığını göstermektedir. Düzeye bakılmaksızın bütün deney grubundaki artış, düşük düzeyde bu artıştan düşük olduğu görülmektedir. Bu da düşük düzeydeki öğrencilerin aynı orta düzeydeki öğrenciler gibi İBSO stratejisinden iyi düzeydeki öğrencilere göre fazla etkili olduğunu göstermiştir. İBSO stratejisi ile ilgili alan yazında yapılmış olan çalışmaların büyük bir çoğunluğu düşük düzeydeki öğrencilerle veya öğrenme engeli olan öğrencilerle yapılmıştır.

Klingner et al., (2004), heterojen gruplarla çalışmış farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerin kazanımlarına bakmışlardır. Araştırma sonucunda düşük başarı olarak kabul edilen öğrencilerin, tipik sınıflardaki benzer akranlara kıyasla en yüksek etki büyüklüklerine sahip olduklarını buldular (etki büyüklükleri = yüksek ve ortalama başarılı öğrenciler için 0.25,

düşük başarılı öğrenciler için 0.51 ve öğrenme engeli olan öğrenciler için 0.38). Bu çalışmadaki sonuçlar araştırmayı doğrular niteliktedir.

Kim et al., (2006)'nın öğrenme engeli olan öğrenciler arasında yapmış olduğu bilgisayar destekli bir çalışmada deney grubunun kontrol grubuna oranla daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir.

(Annamma et al., 2011; Bremer et al., 2002; Kim et al.,2006; Vaughn, Klingner, & Bryant, 2001; Vaughn, Wexler et al., 2011; Vaughn, Roberts, et al, 2013) yapmış oldukları çalışmalarda İBSO stratejisinin özellikle özel eğitim öğrencilerine oldukça faydalı olduğunu belirtmişlerdir. *Araştırmanın onuncu alt problem cümlesine ait sonuçlara bakıldığında;* deney ve kontrol grubunda yer alan orta düzeydeki öğrencilerin bilişsel farkındalık ölçek puanlarının ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ortalamasının arttığı görülmektedir. Yapılan analizlerin sonucunda deney grubunun artışı ile kontrol grubunun artışı arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar deney grubuna uygulanan İBSO stratejisinin düşük düzeydeki öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine olan etkisinin anlamlı olduğu göstermektedir. (Oxford 1990:291)'un bilişsel farkındalık düzeylerine bakıldığında hem deney grubundaki düşük düzeydeki öğrencilerin hem de kontrol grubundaki düşük düzeydeki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre düşük düzeyde bilişsel farkındalık becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Deney grubuna uygulanan İBSO stratejisiyle birlikte yapılan son testte deney grubunun düzeyi orta düzeye yaklaşmışken kontrol grubu düşük düzeyde kalmaya devam etmiştir.

Düzyay ayırımı olmaksızın deney grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalık ön test ve son test puan farkı ile düzyay ayırımı içinde düşük düzeydeki öğrencilere göre yüksektir. Bu durum İBSO stratejisinin düşük düzeydeki öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını geliştirmede etkili olduğunu gösterse de diğer düzyaylere göre bilişsel farkındalığı az etkilediği de söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1 Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla uygulama yapılması gerekmektedir.
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin yanı sıra onların bilişsel farkındalık düzeylerini de dikkate alıp bilişsel farkındalık becerilerini de geliştirici etkinliklerin yapılması gerekmektedir.

3. Öğretmenin okuduğunu anlama çalışmalarında öğrencilerin düzeylerine dikkat etmeleri ve her düzeye hitap edebilen çalışmalar ortaya koymaları gerekmektedir.
4. Gerek okuduğunu anlama becerisini kazandırmada gerekse öğrencilere çeşitli dil becerileri kazandırmada işbirlikli öğrenme uygulamaları kullanılabilir.
5. Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme uygulamalarında dikkat etmesi gereken hususlar vardır. Bu hususların göz ardı edilmesi işbirlikli öğrenmenin, öğrenmeye katkısına olumsuz etkisi olabilir.

5.2.2 Öğretmen Yetiştiren Kurumlara ve MEB' Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle öğretmen yetiştiren kurumlara ve MEB'e şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmen adaylarının lisans dönemlerinde okuduğunu anlamaya yönelik farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.
2. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama stratejileri hakkında yapılmış olan çalışmalar hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
3. Öğretmen adaylarına lisans dönemlerinde okuduğunu anlamaya yönelik teorik bilgilerden ziyade uygulamalı etkinlikler yaptırılmalıdır.
4. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere okuduğunu anlamanın geliştirilmesi üzerine hizmet içi eğitimler verebilir.
5. Milli Eğitim Bakanlığı özellikle ilkokulu bitirip beşinci sınıfa başlayan öğrencilere yönelik okuduğunu anlama testleri geliştirmeli ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ortaokul boyunca takip edilmelidir.
6. Milli Eğitim Bakanlığı okullarda kullanılacak ders kitaplarında yer alacak metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun, kelime hazinelerini geliştirici, onların hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerine katkıda bulunacak ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirici nitelikte olmasını sağlamalıdır.

5.2.3 İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırma mevcut imkânlardan dolayı on haftalık bir süreci kapsamaktadır. İleride yapılacak çalışmalar bir dönemi ya da bir öğretim yılını kapsayabilir. Hatta strateji kesitsel ve boylamsal çalışmalarla da denenebilir.

2. Araştırmada okuduğunu anlama genel olarak ifade edilmiştir. Okuduğunu anlamanın alt boyutlarıyla ilgili çalışmalar yapılabilir. Araştırmada kullanılan stratejinin okuduğunu anlamanın alt boyutlarından her birine olan etkisi ya da birbiriyle olan ilişkileri incelenebilir.
3. İBSO stratejisi ve diğer okuduğunu anlama stratejileri hakkında öğretmen ya da öğretmen adaylarının görüş bildireceği çalışmalar yapılabilir.
4. Araştırmada İBSO stratejisi Türkçe dersinde ve ders kitabında yer alan metinler ile uygulanmıştır. Yabancı literatürde örnekleri olan farklı derslerde de stratejinin etkililiği denenebilir ve farklı derslerin üzerinde de okuduğunu anlama çalışmaları yapılabilir.
5. Araştırmayı diğer okuduğunu anlama çalışmalarından ayıran özellik stratejinin farklı okuma seviyelerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisidir. Bu düzey ayrımı farklı okuma stratejileri için de yapılabilir. Gerek bütün düzeylerde gerekse özel olarak belirli düzeylerde okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği çalışılabilir.
6. Daha farklı çalışmalarda nicel boyutun yanına uygulayıcı öğretmen ve öğrenci görüşleri de eklenerek nitel boyut da katılabilir.
7. Araştırma sekizinci sınıfların okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık düzeylerini incelemiştir. Bu stratejinin farklı sınıf düzeylerinde de etkililiği denenebilir.
8. Araştırmada metin türleri ayrılmamıştır. Bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerinde ayrı ayrı çalışmalar yapıp stratejinin etkililiğinin metin türlerine yönelik değişiminin olup olmadığına yönelik çalışmalar yapılabilir.
9. Araştırmada İBSO stratejisinin hem okuduğunu anlamaya hem de bilişsel farkındalığa olan etkisi incelenmiştir. Bu iki kavram arasında okuduğunu anlama stratejileri bağlamında ilişkinin olup olmadığına yönelik çalışmalar da yapılabilir.
10. Ortaokul düzeyinde yapılan çalışmada anadil üzerinden bir okuduğunu anlama çalışması yapılmıştır. Daha sonraki çalışmalarda stratejinin yabancılara Türkçe öğretimi alanında ya da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında etkililiği denenebilir.
11. İBSO stratejisinin öğrencilerin öz denetim, öz düzenleme ve öz yeterliliklerine olan etkisine yönelik çalışmalar da yapılabilir.

KAYNAKLAR

Abidin, M. J. (2012). Collaborative Strategic Reading (CSR) within Cognitive and Metacognitive Strategies Perspectives. *European Journal of Business and Management*, 2(3), 61-69.

Erişim adresi: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_3_February_2012/25.pdf

Açıkgöz, K. Ü., & Güngör, A. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108329>

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Massachusetts: The MIT.

Akay, A.A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 148804).

Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 113229).

Akın, E., & Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *Ines Journal*, 2(5), 285-309.

Erişim adresi: <https://acikerisim.ssiirt.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12604/748>

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akyol, H. (2008). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 7-21. doi: 10.7822/omuefd.35.2.1
- Al-Roomy, M. (2013). *An action research study of collaborative strategic reading in English with saudi medical students* (Ph. D Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. U633274).
- Annamma, S., Eppolito, A., Klingner, J., Boele, A., Boardman, A., & Stillman-Spisak, S. J. (2011). Collaborative Strategic Reading: Fosterin Success for All. *Voices from the Middle*, 19(2), 27-32. Erişim adresi: https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/21212/Annamma_2011.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- Arı, G. (2014). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kullandığı ASOAT ve YO-DE Okuma Stratejilerinin Anlamaya Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63417>
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., & Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-550. doi: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.6710>
- Babapour, M., Ahangari, S., Ahour, T. (2019). The effect of shadow reading and collaborative strategic reading on EFL learners' reading comprehension across two proficiency levels. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(4), 318-330. doi: <http://doi.org/10.1080/17501229.2018.1465059>
- Bakar, A., Tüzün, H., & Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin Eğitsel Bilisayar Oyunu Kullanımına İlişkin Görüşleri: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 27-37. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/539-published.pdf>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly* 34, 2-29.

Erişim adresi: <https://msu.edu/~dwong/CEP991/CEP991Resources/Baker&Wigfield-MotivRdng.pdf>

- Balcı, A., & Dündar, S. A. (2017). Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi*, 5(2) 259-271. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.302672>
- Baki, Y., Gökçe, S. A. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2) 353-375. doi: 10.31464/jlere.676829
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2019). *Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Batur, Z., Ulutaş, M., & Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Hedefleri Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 48(1), 595-615. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/929805>
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2015). *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beere, J. (2012). *The Complete Learner's Toolkit : Metacognition and Mindset - Equipping the modern learner with the thinking, social and self-regulation skills to succeed at school and in life*. Carmarthen: Crown House Publishing.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 187975).
- Benlyazid, F. (2019). The Impact of Collaborative Strategic Reading on ESL International Students' Reading Comprehension and Metacognitive Awareness in College (Ph. D Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 28257891).
- Berardo, S. A. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69. Erişim adresi: <http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>

- Beyers, S.J., Lembke, E.S., Curs, B. (2013). Social Studies Progress Monitoring and Intervention for Middle School Students. *Assessment for Effective Intervention*, 38 (4), 224-235. doi: 10.1177/1534508413489162
- Block, C. C., Gambrell, L. B., & Pressley, M. (2002). *Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice*. San Fransizco: Josey-Bass.
- Block, C. C., Lacina, J., (2009). Comprehension Instruction in Kindergarden through Grade Three . S. E. Israel & G. G. Duffy içinde, *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 494-509). New York: Routledge.
- Bloomfield, L. (1955). Linguistics and Reading. *The Elementary English Review*, 125-130. doi: 10.1111/j.1467-1770.1955.tb01413.x
- Boardman, A. G., Buckley, P., Vaughn, S., Roberts, G., Scornavasco, K., & Klingner, J. K. (2016). Relationship Between Implementation of Collaborative Strategic Reading and Student Outcomes for Adolescents With Disabilites. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6) , 644-657. doi: 10.1177/0022219416640784
- Boardman, A. G., Klingner, J. K., Buckley, P., Annamma, S., & Lasser, C. J. (2015). The efficacy of Collaborative Strategic Reading in middle school science and social studies classes. *Reading and Writting* 28(9), 1257-1283. doi: 10.1007/s11145-015-9570-3
- Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., & Klingner, J. (2016). Collaborative Strategic Reading for Students With Learning Disabilities in Upper Elementary Classrooms. *Exceptional Children*, 82(4) 409-427. doi: 10.1177/0014402915625067
- Bozkurt, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1490520>
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 176548).
- Bryant, D. P., Sharon Vaughn, S. L.-T., Ugel, N., Hamff, A., & Hougen, M. (2000). Reading Outcomes for Students with and without Reading Disabilities in General Education

- Middle-School Content Area Classes. *Learning Disability Quartely*, 23(4), 238-252.
doi: 10.2307/1511347
- Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler, öntest-sontest, kontrol grubu desen ve veri analiz kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nitel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cecil, L.N., Lozano,A., Chaplin, M. (2020). *Striking a Balance : A Comprehensive Approach to Early Literacy*. Abingdon: Taylor & Francis Group.
- Ceran, D., & Deniz, K. (2015). TEOG Sınavı Sorularının Okuma Becerisiyle Çözülebilme Düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14924>
- Cordero-Ponce, W. L. (2000). Summarization instruction: Effects on foreign language comprehension and summarization of expository texts. *Reading Research and Instruction*, 39(4), 329-350. doi: 10.1080/19388070009558329
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Cummins, S., Streiff, M., & Ceprano, M. (2012). Understanding and Applying the QAR Strategy to Improve Test Scores. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 4(3), 18-26.
Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134222.pdf>
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 207171).
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 205208).
- Daly III, E., Chafouleas, S., & Skšnner, C. (2005). *Interventions For Reading Problems*. New York: Guilford Press.

- Davis, D., & Neitzel, C. (2010). The Relationship between Students' Reading Orientations and Their Strategic Activity during a Collaborative Reading Task. *Reading Psychology*, 31 (6), 546-579. doi: 10.1080/02702710903256593
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi / Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264. doi: 10.2307/1170536.
- Dönmez, C., Yazıcı, K. (2006). Sosyal Bilgilerde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Metin Yapısına Bağlı Olarak Kullanılabilecek Strateji ve Teknikler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (11), 137-154. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49949/640133>
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264. doi: 10.2307/1170536.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Herrmann, B. A. (1988). Modeling Mental Processes Helps Poor Readers Become Strategic Readers. *The Reading Teacher*, 41(8), 762-767. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20199919?seq=1>
- Duke, N., & Pearson, D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. A. Farstrup, & S. S içinde, *What Research Has to Say About Reading Instruction* (s. 205-244). Newark: International Reading Association.
- Duman, M., & Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Millî Eğitim* (206), 5-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/441357>
- Dymock, S., & Nicholson, T. (2007). *Teaching Text Structures*. New York: Scholastic Teaching Resources.
- El-Dinary, P. B. (2002). Challenges of implementing transactional strategies instruction for reading comprehension. C. C. Block, & M. Pressley içinde, *Comprehension instruction: Research-based best practices* (s. 201-215). New York: Guilford Press.

- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duygusal öğrenme ürünlerine etkisi* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 115480).
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Erişim adresi: https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/epcacan_cevdet.pdf
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/953-published.pdf>
- Fan, Y.C. (2009). *Implementing Collaborative Strategic Reading (CSR) in an EFL Context in Taiwan* (Ph. D Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 27925385)
- Fırat, T., Ergül, C. (2020). 3D Strateji Öğretiminin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kazanmalarına Etkisi, *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1390-1406. doi: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4025>.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), 239-256. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Gambrell, L. B., & Jawitz, P. B. (1993). Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28(3), 264-276. doi: 10.2307/747998
- Gani, S. A., Yusuf, Y. Q., & Susiani, R. (2016). Progressive outcomes of collaborative strategic reading to EFL learners. *Kasersart Journal of Social Sciences*, 37(3), 144-149. doi: 10.1016/j.kjss.2016.08.004
- Gauthier, L. R. (2001). Coop-Dis-Q: A Reading Comprehension Strategy. *Interventions in School and Clinic*, 36(4), 217-220. doi: 10.1177/105345120103600404

- Gelen, İ. (2002). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 125716).
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gliner, J., Morgan, G., & Leech, L. (2017). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis*. New York: Routledge.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term "interactive". P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey içinde, *Interactive approaches to second language reading* (s. 56-70). New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading: Applied linguistics in action*. New York: Longman.
- Green, H., & Petty, W. (1971). *Developing Language Skills In Elementary Schools*. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Green, S. (2019). The Effects of Question-Answer Relationship (QAR) Instruction on Standardized Reading Comprehension Test Scores of Third Grade Students (Ph. D Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 13860268)
- Güldenöglü, B., & Kargın, T. (2012). Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000164
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2015). Okuma Eğitimi. F. Güneş içinde, *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma* (s. 50-62). Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Güngör, A. (2005). Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 101-108. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87706>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.
- Hansen, J., & Pearson, D. (1981). *The Effects of Inference Training and Practice on Young Children's Comprehension*. Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Readers.
- Henneghan, P. (2003). Promoting reading comprehension of expository textbooks among struggling adolescent readers through the use of collaborative strategic reading (Ph.D Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. U586373).
- Hitchcock, J., Dimino, J., Kurki, A., Wilkins, C., Gersten, R. (2010). *The Impact of Collaborative Strategic Reading on the Reading Comprehension of Grade 5 Students in Linguistically Diverse Schools*, Ohio: Institute of Education Sciences.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205. doi: 10.1177/002221948702000401
- Idol-Maestes, L. (1985). Getting Ready to Read: Guided Probing for Poor Comprehenders. *Learning Disability Quarterly*, 8 (4), 243-254. doi: 10.2307/1510587
- Isabel L., B., & Margaret G., M. (1999). Comprehension: The Sine Qua Non of Reading. *Teaching and Change*, 6(2), 197-211. Erişim adresi: <https://biblioteca.sagrado.edu/eds/detail?db=eric&an=EJ586926&isbn=1068378X>
- İncirkuş, F. (2018). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 534959).
- Jailani, A. (2018). The Effect of Multipass Strategy on Students' Reading Comprehension at senior High School Level. *Journal of English for Academic*, 5 (1) 20-32. doi: 10.25299/jshmic.2018.vol5(1).1100
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2016). *İşbirlikli Öğrenme El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Johson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73. doi: 10.1080/00405849909543834
- Kaldırım, A. (2020). *Barrett taksonomisine dayalı öğretim programı'nın 7.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 621145).
- Kanık Uysal, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 532835).
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 312393).
- Kansızoglu, H. B. (2017). Grafik Örgütleyicilerin Dil Öğretme ve Öğrenme Alanlarındaki Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 139-164. doi: 10.15390/EB.2017.6777
- Karabuga, F., & Kaya, E. S. (2013). Collaborative Strategic Reading Practice with Adult EFL Learners: A Collaborative and Reflective Approach to Reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106 (10), 621-630. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.071
- Karakaş Kurt, E. (2019). *Çok uyaranlı öğrenme - öğretme süreçlerinin üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 558533).
- Karakuş Aktan, E. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 567554).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. (2014). Okuma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. A. Güzel, & H. Karatay içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 221-264). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157003>

- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. (2015). Okuma Eğitimi. H. Karatay, & A. Güzel içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 60-75). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Khonamri, F., Karimabadi, M. (2015). Collaborative Strategic Reading and Critical Reading Ability of Intermediate Iranian Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(7), 1375-1382. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0507.09>
- Kim, A.-H., Vaughn, S., Klingner, J. K., Woodruff, A. L., Reutebuch, C. K., & Kouzekanani, K. (2006). Improving the Reading Comprehension of Middle School Students With Disabilities Through Computer-Assisted Collaborative Strategic Reading. *Remedial and Special Education*, 27 (4), 235-249. doi: 10.1177/07419325060270040401
- Kim, J. S., Hemphill, L., Troyer, M., Thomson, J. M., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Donovan, S. (2017). Engaging struggling adolescent readers to improve reading skills. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 357-382. doi:10.1002/rrq.171
- Kinniburgh, L. H., & Prew, S. S. (2010). Question Answer Relationships (QAR) in the Primary Grades: Laying the Foundation for Reading Comprehension. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2 (1) 31-44. doi: 10.20489/intjecse.107956
- Kintsch, E., Steinhart, D., Stahl, G., Group, L. R., Matthews, C., & Lamb, R. (2000). Developing Summarization Skills through the Use of LSA-Based Feedback. *Interactive Learning Environments*, 8 (2), 87-109. doi: 10.1076/1049-4820(200008)8:2;1-B;FT087
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Children's reading comprehension and assesment. S. Paris, & S. Stahl içinde, *Comprehension* (s. 71-92). New York: Lawrence Erlbaum.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Promoting Reading Comprehension, Content Learning, and English Acquisition Through Collaborative Strategic Reading (CSR). *The Reading Teacher*, 52(7), 738-747. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20204676?seq=1>
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (2000). The Helping Behaviors of Fifth Graders While Using Collaborative Strategic Reading during ESL Content Classes. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 34 (1), 69-98. doi: <https://doi.org/10.2307/3588097>

- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 99(1) 1-22. doi: 10.1086/461914
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Leftwich, S. A. (2004). Collaborative Strategic Reading: "Real-World" Lessons From Classroom Teachers. *Remedial and Special Education*, 25(5), 291-302. doi: 10.1177/07419325040250050301
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Arguelles, M. E. (1999). Sustaining Research-Based Practices in Reading: A 3 Year Follow-up. *Remedial and Special Education*, 20 (5), 263-287. doi: 10.1177/074193259902000502
- Klingner, J., Vaughn, S., Boardman, A., & Swanson, E. (2012). *Now we get it! Boosting comprehension with collaborative strategic reading*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Klingner, J., Vaughn, S., Dimino, J., & P.Diane, B. (2001). *From clunk to click: Collaborative Strategic Reading*. Colorado: Longmont.
- Kodan, H., & Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159- 179. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7385>
- Lenski, S. D., & Nierstheimer, S. L. (2002). Strategy instruction from a sociocognitive perspective. *Reading Psychology*, 23 (2), 127-143. doi: 10.1080/027027102760351034
- Leopold, C., & Leutner, D. (2015). Improving students' science text comprehension through metacognitive self-regulation when applying learning strategies. *Metacognition Learning*. 10, 313–346. doi: 10.1007/s11409-014-9130-2
- MacGinite, W., & MacGinite, R. (1989). *Gates-MacGinite Reading Test (3rd Edition)*. Illinois: Riverside Publishing.
- Maltepe, S., & Gültekin, H. (2017). Zihin haritası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 14(2), 79-92. doi: 10.26650/hayef.2017.14.2.0008
- Marzano, R. J. (2009). The Art and Science of Teaching: Six Steps to better vocabulary instruction. *Educational leadership* , 67 (1), 83-84.

- Mathews, K. (2018). *The Impact of Collaborative Strategic Reading on Students' Comprehension of Secondary Social Studies Texts* (Ph. D Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10752207)
- McCown, M. (2013). The effects of collaborative strategic reading on informational text comprehension and metacognitive awareness of fifth grade students (Ph. D Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3589626)
- Meeden, R. A. (1984). Measuring Skewness and Kurtosis. *The Statistician*, 33(4), 391-399. doi: <https://doi.org/10.2307/2987742>
- Melanlioğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3540>
- Miller, W. H. (1982). *Reading Correction Kit (Second edition)*. Jerusalem: Center for Applied Research in Education.
- Morley, L. (2019). Comparison of Vocabulary Learning Strategies: Will the Use of Technology Based Vocabulary Learning Strategies Result in Better Vocabulary Retention than Traditional Vocabulary Learning Strategies? (M.A. Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 13896315)
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nokes, J. D., & Dole, J. A. (2004). Helping adolescent readers through explicit strategy instruction. In T. J. Letton & J. A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice* (pp. 162-182). New York: Guilford Press.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching. International Edition*. Singapore: McGraw-Hill.
- Oczkus, L. (2006). *Reciprocal Teaching Strategies at Work: Improving Reading Comprehension*. Newark: International Reading Association.
- Özonat, Z. (2019). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 537713).

- Özyılmaz, G. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 262112).
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 388180).
- Palincsar, A., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. doi: 10.1207/s1532690xci0102_1
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. Erişim adresi: http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjerar/autorregulacion.pdf
- Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching Reading Comprehension*. New York: Rinehart and Winston Holt.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press: New York.
- Pilonieta, P (2006). *Genre and Comprehension Straregies Presented In Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis* (Doktora tezi, Miami Üniversitesi). Erişim adresi: <https://caneid.miami.edu/cas/login?service=https%3A%2F%2Fcaneid.miami.edu%2Fidp%2FAuthn%2FMCB%2FRemoteUser>
- Phakiti, A. (2015). *Experimental Research Methods in Language Learning*. New York: Bloomsbury.
- Pikulski, J. J. (1998, February). *Improving reading achievement: Major instructional considerations in the primary grades*. Paper presented at the Commissioner's Second Annual Reading Conference, Austin, Texas.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Fartsrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-310). USA: International Reading Association.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.

- Pressley, M. (2007). *Comprehension Strategies Instruction: A turn Of The Century Status Report, Comprehension Instruction Research Based Best*. London: Guilford Press.
- Pryor, G.M. (2020). *Readlive Impacts on Reading Fluency, Reading Attitudes, and Student Engagement*. (Ph. D Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 27963562)
- Raphael, T. (1986). Teacher question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39(6), 516-522. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20199149?seq=1>
- Raphael, T., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing Comprehension and Test Taking Across Grades and Content Areas. *The Reading Teacher*, 59(3), 206-221. doi: 10.1598/RT.59.3.1
- Raphael, T., & Pearson, D. (1985). Increasing Students' Awareness of Sources of Information for Answering Questions . *American Educational Research Journal*, 22(2), 217-235. doi:<https://doi.org/10.3102/00028312022002217>
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706. doi: 10.1598/RT.59.7.10
- Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K. (2006). *Fluency instruction. Researchbased best practices*. New York: Guilford Press
- Rasinski, T. (2010). *The Fluent Reader (2nd Edition): Oral & Silent Reading Strategies for Building Fluency, Word Recognition & Comprehension*. New York: Scholastic.
- Riani, D. O. (2013). Collaborative Strategic Reading Implementation to Improve Students' Reading Comprehension. *ENGLISH REVIEW: Journal of English Education*, 59 (7) 231-239.doi: 10.1598/RT.59.7.10
- Rose, D. S., Parks, M., Adroes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-Based Learning: Improving Elementary Students' Reading Comprehension With Drama Techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63. doi: 10.1080/00220670009598742
- Ross, M.J. (2020). *Exploring the Effectiveness of Collaborative Strategic Reading for K-12 Students through an Integrative Review* (Ph. D Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 27836567)

- Routman, R. (2003). *Reading Essentials: The Specifics You Need to Teach Reading Well*. Kansas: Tandem Library.
- Royer, J. M. (2001). Developing reading and listening comprehension tests based on the Sentence Verification Technique (SVT). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(1), 30-41. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/40007629?seq=1>
- Sari, T., Kurtuluş, E., & Yücel-Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma- anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14. Erişim adresi: <https://eds.yildiz.edu.tr/yjer/Articles>
- Sari, C. D., & Tamah, S. (2015). The Effect of Collaborative Strategic Reading on Grade Six Students' Reading Achievement. *Indonesian Journal of English Education*, 2(1), 17-27. doi: 10.15408/ijee.v2i1.1501
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., J.Francis, D., D.Carlson, C., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.265
- Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Alley, G. R., Warner, M. M., & Denton, P. H. (1982). Multipass: A Learning Strategy for Improving Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 5(3), 295-304. doi: 10.2307/1510296
- Semerçioğlu, M. S. (2008). İşbirlikçi stratejik okuma (CSR) modelinin okuduğunu anlama becerisine etkisi (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 532597).
- Semerçioğlu, M. S., Çağlayan, K. T. & Kıroğlu, K. (2020). İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama Becerisine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 155-167. doi: 10.14686/buefad.508251
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sertsöz, T. (2003). İlköğretim okullarının 6. sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 130681).
- Sever, S. (2007). Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Shaughnessy, M. F. (2005). An Interview with James M. Royer About Reading and Comprehension. *Educational Psychology Review*, 17(3), 273-283. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/23363934?seq=1>
- Shea, M., Roberts, N. (2016). FIVES: An Integrated Strategy for Comprehension and Vocabulary Learning. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 8(1), 95-108. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133586.pdf>
- Sheorey, R., Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers, *System*, 29 (4), 431-449. doi: 10.1016/S0346-251X(01)00039-2
- Sinambela, E., Manik, S., & Pangaribuan, R. E. (2015). Improving Students' Reading Comprehension Achievement by Using K-W-L Strategy. *English Linguistics Research*, 4(3), 13-29. doi: 10.5430/elr.v4n3p13
- Sorrell, A. L. (1990). Three Reading Comprehension Strategies: TELLs, Story Mapping, and QARs. *Academiz Therapy*, 25(3), 359-368. doi: 10.1177/105345129002500310
- Standish, L. G. (2005). The effects of Collaborative Strategic Reading and direct instruction in persuasion on sixth -grade students' persuasive writing and attitudes (Ph. D Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3175158)
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford.
- şen, E. (2020). Türkçe Eğitiminde Yakın Okuma Yönteminden Yararlanma Üzerine Bir Çalışma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 145-167. doi: <https://doi.org/10.31464/jlere.584346>
- řenđül, M., & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. *Milli Eğitim*, 164, 36-59. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/320386501_Okuma_ve_Anlama_Becerilerinin_in_Gelistirilmesine_Yonelik_Olarak_Hazirlanan_Bir_Model_Onerisi
- Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafık örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 372187).

- Trabasso, T., & E, B. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. C. Block, & M. Pressley içinde, *Comprehension instruction: Research-based best practices* (s. 176-200). New York: Guilford Press.
- Türkben, T., & Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Turkish Studies*, 13(4), 1237-1268. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12982>.
- Ulusoy, M., & Çetinkaya, Ç. (2012). Cümle Doğrulama Tekniğinin Okuma ve Dinlemenin Ölçülmesinde Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 460-471. Erişim adresi: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_articl-383.html
- Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product, and Practice*. England: Longman.
- Usen, T (1993). *The Effects of Prereading Activities on Reading Comprehension*. (Yüksek Lisans tezi, New Jersey Üniversitesi). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355498.pdf>
- Ülper, H., Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2017). Okuduğunu Anlama Testinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-187. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/332736461_Okudugunu_Anlama_Testinin_Gelistirilmesi
- Vaughn, S., Chard, D. J., Bryant, D. P., Coleman, M., Tyler, B.-J., Linan-Thompson, S., & Kouzekanani, K. (2000). Fluency and Comprehension Interventions for Third-Grade Students. *Remedial and Special Education*, 21(6), 325-335. doi: 10.1177/074193250002100602
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 598-608. doi: 10.1177/002221949602900604
- Vaughn, S., Klingner, J. K., & Bryant, D. P. (2001, March-April). Collaborative Strategic Reading as a Means to Enhance Peer-Mediated Instruction for Reading Comprehension and Content Area Learning. *Remedial and Special Education*, 22(2), 66-74. doi: 10.1177/074193250102200201
- Vaughn, S., Klingner, J. K., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Leftwich, S. A. (2004). Collaborative Strategic Reading: “Real-World” Lessons From Classroom Teachers.

Remedial and Special Education, 25(5), 291-302. doi: 10.1177/07419325040250050301

- Vaughn, S., Klingner, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A. G., Roberts, G., Mohammed, S. S., & Stillman-Spisak, S. J. (2011). Efficacy of Collaborative Strategic Reading with Middle School Students. *American Educational Research Journal*, 48(4), 938-964. doi: 10.3102/0002831211410305
- Vaughn, S., Roberts, G., Klingner, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A., Stillman-Spisak, S. J., . Leroux, A. J. (2013). Collaborative Strategic Reading: Findings From Experienced Implementers. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(2), 137-163. doi: 10.1080/19345747.2012.741661
- Wanida, P. (1992). *The effects of student-generated questions on the reading comprehension of high school students in Thailand* (Ph. D Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9308691)
- Yazıcı, E., & Kurudayıoğlu, M. (2017). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (4), 971. doi: 10.16916/aded.340839
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279796).
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279666).
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933003.pdf>
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 16-17, 155-163. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88099>

- Yılmaz, S. (2019). *Turkish adult EFL learners' motivation, participation and performance in Collaborative Strategic Reading classes* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 583027).
- Yürük, N. (2014). Özdüzenleme. G. Sakız içinde, *Özdüzenlemede üstbiliş* (s. 29-47). Ankara: Nobel.
- Zhao, N. (2009). Metacognitive strategy training and vocabulary learning of Chinese college students. *English Language Teaching*, 2(4), 123-129, doi: 10.5539/elt.v2n4p123
- Zoghi, M., Mustapha, R., & Maasum, N. R. (2010). The Effects Of Modified Collaborative Strategic Reading (MCSR) Intervention On Reading Performance Among Freshmen In Iran. *Journal of College Reading and Learning*, 56(1), (67-94. doi: 10.11113/jt.v56.58

EKLER

Ek 1. Etik kurul izni





T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı :61923333/050.99/
Konu :13/03 Erhan ÇAPOĞLU

Sayın Erhan ÇAPOĞLU

İlgi : Erhan ÇAPOĞLU 27/05/2019 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 19.06.2019 tarihli ve 13 sayılı toplantısında alınan "03" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Arif BİLGİN
Etik Kurulu Başkanı

3. Erhan ÇAPOĞLU'nun "Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Farklı Okuma Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Bilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Erhan ÇAPOĞLU'nun "Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Farklı Okuma Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Bilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi " başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak için : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEL5BD4T4>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi aereânce güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan uygulama izni



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47613789-44-E.23002889

29.11.2018

Konu: Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: (a) Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 20.11.2018 tarih ve E.15062 sayılı yazısı.

(b) 22.08.2017 tarih 35558626-10.06.01-E.12607291 sayı ve 2017/25 sayılı Genelge.

İlgi yazı (a) ile; Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi EABD Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programı 1470D50003 nolu öğrencisi Erhan ÇAPOĞLU'nun "Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Farklı Okuma Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Doç. Dr. Alpaslan OKUR'un danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı Merkez İlçede bulunan Ezinepazar Atatürk Ortaokulu Müdürlüğü, Aydınca Şehit Şaban Gökçe Ortaokulu Müdürlüğü, İlyas Ortaokulu Müdürlüğü ve Albayrak Ortaokulu Müdürlüğü'nde öğrenim gören öğrencilere ilgi yazı ekinde belirtilen anketi uygulayabilmek için izin talep edilmektedir.

Bu bağlamda; Müdürlüğümüzce yapılan değerlendirme sonucunda, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi EABD Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programı 1470D50003 nolu öğrencisi Erhan ÇAPOĞLU'nun "Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Farklı Okuma Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Doç. Dr. Alpaslan OKUR'un danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı Merkez İlçede bulunan Ezinepazar Atatürk Ortaokulu Müdürlüğü, Aydınca Şehit Şaban Gökçe Ortaokulu Müdürlüğü, İlyas Ortaokulu Müdürlüğü ve Albayrak Ortaokulu Müdürlüğü'nde öğrenim gören öğrencilere ilgi (b) 35558626-10.06.01-E.12607291 sayı ve 2017/25 sayılı Genelge (Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlikler İzni) de belirtilen hususlar doğrultusunda ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve insan hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması ve gönüllülük esasına göre anket uygulamasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdir de Olur'larınızı arz ederim.

Bilal EKEN

Müdür a.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

29.11.2018

Abdullah GÜRBÜZ

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdür V.

Ekler : Resmi yazı ve ekleri (83 sayfa)

Sofular Mahallesi Pirlar Sokak No:3 05100 Merkez/AMASYA
Elektronik Ağ: amasya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik05@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ahmet D. DURMUŞ/Memur
Tel: (0 358) 212 29 92 / 163
Faks: (0 358) 218 50 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakscren.meb.gov.tr> adresinden 3154-6587-31bd-a949-c1d8 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Bilgilendirilmiş gönüllü onam formu

T.C. Sakarya Üniversitesi

Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Erhan ÇAPOĞLU tarafından yürütülen "Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Farklı Okuma Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı sözcük öğretimi ve okuduğunu anlamayı geliştirmektir. Araştırmada sizden tahminen haftada 3 ders saati ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen her sınıf için 30-32 kişi katılacaktır.¹ Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için "ortak katılımcı havuzuna" aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya capoglu.erhan@hotmail.com e-posta adresi ve 05547426676 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerine düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının²

Adı-Soyadı:.....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta:.....

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için "ortak araştırma havuzuna" aktarılmasını; ☐ Kabul ediyorum ☒ Kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:.....

İmzası:.....

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Erhan ÇAPOĞLU

İmzası:.....

Şahidin:³

Adı-Soyadı:.....

İmzası:.....

¹Bu cümle yalnızca bir örnek olup bu cümlede araştırmanın amacının ve gerçekleştirileceği yöntemin (örneğin psikometrik test mi, öyle ise kaç soru sorulacağı veya kaç ölçekten oluştuğu; ses kaydı, görünümü alımı, gözlem gibi işlemleri mi içerdiği ve ne kadar süreceği gibi) 3 cümleyi geçmeyecek şekilde kısaca anlatılması beklenilmektedir.

TUZ GÖLÜ



Türkiye'nin en büyük ikinci gölü, Tuz Gölü'dür. İç Anadolu Bölgesi'nde Ankara, Konya ve Aksaray illerinin sınırının kesiştiği yerdedir. Tuz Gölü, çok büyük bir göl olmasına rağmen Türkiye'nin en sığ göllerindendir. Öyle ki, kimi yerde Tuz Gölü'nün derinliği yarım metreyi bile geçmez.

Türkiye, tuz ihtiyacının yaklaşık % 70 'ini bu gölden sağlar. Çünkü Tuz Gölü, sadece Türkiye'nin değil, dünya 'nın da en tuzlu göllerinden biridir. Ayrıca Tuz Gölü, tuz üretimi kapasitesini artırdığı takdirde dünya tuz ihtiyacını tek başına karşılayabilecek bir konumdadır.

Tuz Gölü'nün sularının tamamına yakını şiddetli buharlaşma nedeniyle yaz aylarında kurumaktadır. Eğer yağışlar yeterli değilse göl, ağustos ayında kurumakta ve geriye sadece 30 cm'yi bulan beyaz tuz kristalleri kalmaktadır. Yazın buharlaşma sonucunda tortulanan tuz tabakası, makineler ile kazınır ve tuzlar toplanır. Tuz Gölü'nün suyunun tuzlu olması tabanındaki yer altı suyunun tuzluluğundan kaynaklanmaktadır.

Tuz Gölü Bölgesi, Türkiye'nin en az yağış alan yerlerinden biri olduğu için akarsu bakımından oldukça fakirdir. Ayrıca yüksek tuzluluk nedeniyle pek fazla bitkiye de rastlanmaz. Göl çevresinde daha çok tuza dayanıklı ve seyrek bitki örtüsü hâkimdir. Göl içinde suyun tuz konsantrasyonu çok yüksek olduğu için suda yaşayan bitkilere de pek rastlanmaz. Çünkü gölün bir litresinde ortalama 500 gr tuz bulunmaktadır. Ayrıca Tuz Gölü, kışın kapladığı çok geniş su alanı ile onlarca kuş türüne kışlama ve kuluçka sahası olarak ev sahipliği yapmaktadır.

Türkiye ve dünya için çok önemli tuz kaynaklarından birisi olan Tuz Gölü, ne yazık ki gereken önlemlerin alınmaması nedeniyle ciddi bir çevresel kirlilik tehdidiyle karşı karşıyadır. Aşırı kuraklık, yanlış su politikaları nedeniyle Tuz Gölü 90 yılda % 83 oranında küçülme göstermiştir. Kaçak su kuyuları ve tarımda bilinçsiz sulama nedeniyle gölün yer altı suları çekilmektedir. Ayrıca Konya il merkezinden gelen atık sular, yakın çevre yerleşim birimlerinden kaynaklı evsel ve kanalizasyon atıkları, Tuz Gölü çevresinde irili ufaklı sanayi kuruluşlarının atıkları, pestisitler (kimyasal madde) Tuz Gölü'nün kirlenmesine yol

açmaktadır. Çünkü Tuz Gölü'nün dışarıya akıntısı olmaması nedeni ile kirliliğinde sürekli artış olmakta ve zaman içinde gölden tuz üretimi güçleşmektedir.

Tuz Gölü'nde gerekli önlemlerin alınmaması durumunda gölün gelecekte büyük problemlerle karşılaşması kaçınılmaz bir durumdur. Bu tehlikeye dikkat çekmek isteyen Doğa Derneği Gönüllüleri “Tuz Gölü'ne Sadakat” adlı bir kampanya başlatmış ve kampanyaya katılan toplam 300 kişi Tuz Gölü üzerine “İmdat” diye yazmıştır. Kampanyadaki amaç, Tuz Gölü'nün korunması, kollanması ve göle yeniden hayat kazandırılmasıdır (*Araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.*)



Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen her bir test cümlesini dikkatli bir şekilde okuyunuz. Her bir test cümlesine EVET ve HAYIR seçeneği eklenmiştir. Test cümleleri eğer okuduğunuz metinde sunulan cümlelerdeki ifadelerle aynı anlamı taşıyorsa o zaman Evet (E) seçeneğini işaretleyiniz. Ancak test cümleleri okuduğunuz metinde sunulan cümlelerden farklı bir anlama sahipse o zaman Hayır (H) seçeneğini işaretleyiniz.

	Evet	Hayır
1.		Tuz Gölü'nden üretilen tuzun insan sağlığı açısından gelecek zamanda sakıncaları bulunmaktadır
2.		Çok eski dönemlerden bu yana Tuz, temel besin maddelerinden biridir
3.		Tuz Gölü, çok büyük bir göl olmasına rağmen Türkiye'de derinliği az göllerden biridir
4.		Türkiye, tuz ihtiyacının yaklaşık %70 ini bu gölden sağlar
5.		Yüzlerce turist Tuz Göl'ünde gün batımını izlemek için gölü ziyaret etmektedir
6.		Tuz Gölü'nü çevresi birçok canlı türüne kışlama ve kuluçka sahası olarak ev sahipliği yapmaktadır.
7.		Tuz Gölü, ekonomik zenginliklerinin yanı sıra doğa tutkunlarının da dikkatini çekiyor
8.		Tuz Gölü'nü kirlilik riskinden koruyabilmek için gönüllü kuruluşlar kampanya başlatmıştır
9.		Tuz Gölü çevresindeki il ve ilçelerde kullanılan pestisit miktarı tuz kalitesinin üretimini olumlu yönde etkilemektedir.
10.		Yazın buharlaşma sonucunda tortulanan tuz tabakası makinalar ile kazınır ve tuzlar toplanır
11.		Tuz Gölü'ne gösterilen ilgi son yıllarda artış göstermesiyle turizm gelirleri artmaktadır
12.		Tuz Gölü' nün bir litresinde ortalama yarım kilogram tuz bulunmaktadır.
13.		Tuz Gölü, Türkiye için sağlık turizmi yönüyle oldukça önemli bir zenginlik kaynağıdır.
14.		Tuz Gölü çevresinde bulunan bazı kuruluşlar göl için birer kirlilik potansiyeli taşımaktadır
15.		Gerekli önemler alınmazsa Tuz Gölü, ilerleyen zamanlarda Türkiye'nin 2. büyük gölü olmaktan çıkabilir

16. Tuz Gölü'nün sularının tamamına yakını aşırı kuraklık sebebiyle yaz mevsiminde kurumaktadır.
17. Aşırı kuraklık ve yanlış su politikaları nedeniyle Tuz Gölü, 90 yılda % 83 oranında küçülme göstermiştir
18. Tuz Gölü, ne yazık ki uygulanan yanlış çevre politikaları neticesinde kirlenmeye yüz tutmuştur.
19. Tarımda bilinçsiz sulama, Tuz Gölü'nün kirlenmesine yol açmaktadır.
20. Tuz Gölü çevresinde yaşanan problemler, Türkiye ekonomisi açısından olumsuzlukları beraberinde getirmektedir
21. Konya kanalizasyonu ve yakın çevre yerleşim birimlerindeki evsel ve sanayii atıklarının önemli bir kısmı Tuz Gölü'ne taşınmaktadır
22. Tuz Gölü Bölgesi, Türkiye'nin en fazla yağış alan bölgelerinden biri olduğu için akarsu ağı bakımından oldukça zengindir
23. "Tuz Gölü'ne Sadakat" adlı kampanyadaki amaç, gölden tuz üretimini güçlendirmektir.
24. Doğa Derneği Gönüllüleri Tuz Gölüne Sadakat adlı bir kampanya başlatmış ve kampanya katılan toplam 300 kişi Tuz Gölü üzerine "İmdat" diye yazmıştır
25. Yaz aylarında aşırı buharlaşma sonucunda Tuz Gölü tabanında kristalleşme görülür
26. Tuz Gölü'nün doğal güzelliği konusunda turizm tanıtımların yapılması önerilmektedir.
27. Kış ve ilkbahar aylarında göle bol miktarda gelen su, göl tabanındaki tuz tabakasını eritmektedir.
28. Aşırı buharlaşmanın etkisiyle kuruyan göl bölgesinde 30 cm'yi bulan bir tuz tabakası oluşur
29. Tuz Gölü çevresinde oldukça zengin bir bitki örtüsü hâkimdir.
30. Tuz Gölü'nün kirlilikte sürekli artış olmasının nedeni gölün dışarıya akıntısının olmasından kaynaklanmaktadır.
31. Tuz gölünün kirlilikte sürekli artış olmasının temel nedeni kaçak su kuyuları ve bilinçsizce yapılan tarım sulamalarıdır.
32. Madencilik faaliyetleri, Tuz Gölü'nü tehdit eden faaliyetlerden bir diğeridir
33. Tuz Gölü Bölgesinde bazı sanayii kuruluşlarının arıtma tesisi yoktur
34. Günümüzde Tuz Gölü, dünya tuz ihtiyacını tek başına karşılayabilecek bir konumdadır
35. Suların çekilmesiyle geriye kalan tuz, bembeyaz bir çöle dönüşmektedir

>

> Gönderen: erhan apoğlu

[capoglu.erhan@hotmail.com]

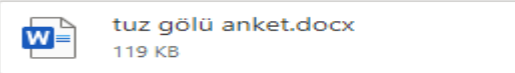
> Gönderildi: 27 Şubat 2018 Salı 13:17

> Kime: İlhan İLTER

> Konu: Erhan apoğlu-doktora

>

> Hocam hayırlı günler kolay gelsin. Ben Sakarya Üniversitesinde doktora yapıyorum da öğrencilerin okuma düzeylerini belirleyeceğim Farklı Okuma Yeteneklerindeki Öğrencilere Kelime Anlamlarının Öğretimi adlı makalenizde kullandığınız Tuz gölü metniyle alakalı cümle doğrulama testini bana gönderebilir misiniz acaba? Sizce de eğer bir mahsuru yoksa tabi. Hocam şimdiden çok teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.



Merhabalar

Ekte talep ettiğiniz veri toplama aracı sunulmuştur. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Dr. İlhan İLTER
Assistant Professor in Social Studies Education
Affiliate Faculty, Department of Bayburt Educational
The University of Bayburt
69000 Dede Korkut Campus Bayburt / Turkey
(458) 211-11-53 (int.34 74)
iilter@bayburt.edu.tr
<http://www.bayburt.edu.tr>

Ek 5. Okuma anlama testi ve kullanım izni

Aslan toprakla oynuyormuş bir gün. Bir de bakmış pençesinde bir fare. Aslan, aslan yürekliymiş o gün. Kıymamış farenin canına bırakmış yere. Boşuna gitmemiş bu iyiliği. Kimin aklına gelir, farenin aslana iyilik edebileceği? Etmiş işte hem de canını kurtarmış. Günün birinde aslan biraz çıkayım derken ormandan, düşmüş bir tuzağa, kalmış ağlar içinde. Kükremiş durmuş ama boşuna. Bereket fare usta yetişmiş imdada: “Bu iş kükremekle değil, Kemirmekle olur.” demiş. Başlamış incecik dişleriyle ipi kemirmeye. Gelmiş ipin hakkından kıtır kıtır. Sabır biraz da zaman; güçten, öfkeden daha yaman.

1. Fare niçin şanslıymış?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Aslan niçin şanslıymış?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Fare aslana nasıl yardım etmiş?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Metnin ana düşüncesi nedir?

.....

.....

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

(1)Yaklaşık 200 yaşında ve sık sık devri geçti dendi. (2) Bilgisayarlara, daktilolara, tükenmez kalemlelere rağmen dolmakalemler geri dönüşlerini kutluyorlar. (3) Bugüne dek böylesine çok rağbet gördüğüne rastlanmamıştı. (4) Görülüyor ki insanlar yazmayı yeniden bir zevk haline getiriyor. (5) 1960'lı yıllarda tükenmez kalemlemler dolmakalemleri gölgede bırakmıştı. (6) Bu yıllarda dolmakalemlerin pabucu dama atılmış gözüküyordu. (7) Fakat insanların bilgisayarların faks makinelerinin yardımıyla iletişim kurmaya başladıkları yıllarda dolmakalemler yeniden popüler oldu. (8) Çünkü dolmakalemler geçmişten günümüze gelen bir sevgidir. (9) Günümüzde insanlar ihtiyaç duyduklarında başvuracak güvenli şeyler peşindeler. (10) Böyle olunca da dolmakalemler yalnızca bir yazı gereci olmaktan çıkıyor. (11) Onlar sihirli ve tarihi geçmişi olan şeyler olarak düşünülebilir.

(5-11. soruları bu parçaya göre yanıtlayın)

5. Dolma kalemlemlerin yeniden rağbet görmelerinin nedeni nedir?
- a) Yazma zevkinin yeniden keşfedilmesi
 - b) Dolmakalemlerle daha güzel yazılar yazılması
 - c) İmzaların dolma kalemlemlerle atılması
 - d) Dolmakalemlerin sihirli ve tarihi olmaları
6. Dolmakalemler yaklaşık olarak kaç yılında icat edilmiştir?
- a) 1900
 - b) 1890
 - c) 1920
 - d) 1815

(7-8. sorudaki ifadeler doğruysa cümlemin sonuna D; yanlışsa Y yazınız.)

7. Parçaya göre dolmakalemlere olan ilgi kaybolmayacaktır. ()
8. Bilgisayarlar ve faks makineleri dolmakalemlere olan ilgiyi azaltmıştır. ()

9. Yukarıdaki metni iki paragrafa ayırmak gerekirse ikinci paragraf kaç numaralı tümce ile başlar?

- a) 3
- b) 4
- c) 5
- d) 6

10. Yukarıdaki metne en uygun başlık nedir?

- a) Dolma kalem
- b) Dolma kalem ve tükenmez kalem
- c) Dolma kalemin önemi
- d) Dolma kalemin anlamı

11. Parçanın ana düşüncesini aşağıya yazınız

.....

.....

.....

.....

.....

(1)İnsanlar yıllar boyunca yazma ve çizme ihtiyacı hissetmiştir. (2)Bu ihtiyaçlarını gidermek için bir yandan yazma araçları icat etmeleri diğer yandan da üzerine yazılacak nesneler bulmaları gerekmiştir. (3)İlk zamanlarda taş tabletler, metaller, yapraklar tahta levhalar, kabuklar ve derileri denemişlerdir. (4)Fakat zamanla ekonomik olarak daha bol ve kolay işlenebilir bir madde ihtiyacı doğmuştur. (5)..... (6)Bu ihtiyaçtan ortaya çıkan kağıt, şu anda en önemli endüstri maddelerinden biridir.

12. Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmeli ?

- a) İnsanlar zamanla bu ihtiyaçlarını gidermişlerdir.
- b) insanların ihtiyaçları zamanla değişmektedir.
- c)Bu ihtiyaç gazeteciliği de etkilemiştir.
- d) Bu ihtiyaç beraberinde kağıdın icadını gerektirmiştir.

(1)“Hiç çekinmeyin dokunun onlara” dedim. (2)“Hastayı muayene ettikten sonra ellerinizi bir güzel yıkarsınız. (3)Bakın ben yıllardır dokunuyorum. (4)Hastanıza uzaktan bakarak belki teşhiste bulunabilirsiniz. (5)..... (6)Sevgiyle dokunduğunuz hastayı kolayca kendinize bağlarsınız ve ona iyileşeceğine dair güven verirsiniz.”

13. Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmeli ?

- a) fakat bu teşhis doğru olmayabilir.
- b) Ancak bazen hastanın yanına yaklaşılmalı.
- c) Ama hastanın gönlü de lazım size gönlünü kazanamazsanız, hastalığı kolayca yenemez.
- d) ama bu teşhiste eksiklikler olabilir.

(1)Ayağımı uzatmış sakın sakın oturuyorum divanda. (2)Yaşadığım coğrafyanın özelliğini biliyorum. (3)Burada akıllı ile delinin, haklı ile haksızın iç içe olduğunun da farkındayım. (4)..... (5)Yoksa ne için kızacağım? (6)Korkuların, kinlerin ve cehaletin esiri olmuş insanlara kıyamaz bir doktor.

14. Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmeli ?

- a) o yüzden bu toplum çok garip
- b)Kızgınlığım elimden bir şey gelmediği için sadece kendime.
- c) Ancak bu tuhaflığın giderilmesi de mümkün gözüküyor.
- d) bir doktor olarak bu durumu umursamıyorum.

(1) Dondurmayı tatlandırmaya yarayan şeker yerine zaman zaman yapay tatlandırıcılar da kullanılır. (2)Günümüzde piyasada satılan dondurmalarda süt, krema, şurup gibi malzemeler bulunur. (3) Süt, şeker ve su bütün dondurmalarda bulunan en temel maddelerdir. (4)Dondurmanın içinde türüne bağlı olarak meyve suları ya da aromatik maddeler ve yumurta da bulunur.

15. yukarıdaki paragrafın doğru sıralaması nasıldır?

- a) 3-2-1-4
- b)1-2-3-4
- c)1-3-4-2
- d)4-1-2-3

(1) Bu üretimin gerçekleşmesi ışığın varlığına bağlıdır. (2) Burada güneşe duyarlı sözcükleriyle ışıktan etkilenme, saat sözcüğüyle ise günlük ritim kastediliyor. (3) Bu iki özelliği insanda bir araya getiren ise beyindeki ışığa duyarlı yapıdır. (4) Bu yapı melatonin denen bir hormon üretir. (5) İnsan vücudu güneşe duyarlı bir saat gibi çalışır.

16. yukarıdaki paragrafın doğru sıralaması nasıldır?

- a) 3-1-2-4-5
- b) 1-2-3-4-5
- c) 1-3-4-2-5
- d) 5-2-3-4-1

(1) Tekrarlarken o kadar rahat ve huzurludur ki, faydasız bir iş yaptığının farkında değildir. (2) Öğrenci bilgileri tekrarlayarak belleğine yerleştirir. (3) Ezberleme bu gün en kolay öğrenme yollarından biridir. (4) Bu sistemle yetişmiş öğretmen ve yöneticiler için de bu tercih edilen bir yöntemdir. (5) Ezbersiz eğitim daha iyi koşullar ve ortamlar, daha çok çalışma gerektirmektedir. (6) Çünkü ezbersiz eğitim alışılmışın dışında olduğundan birçok zorluk taşımaktadır.

17. yukarıdaki paragrafın doğru sıralaması nasıldır?

- a) 6-1-3-4-5-2
- b) 1-2-3-6-5-4
- c) 3-2-6-5-4-1
- d) 3-2-1-4-5-6

Gül Hanım, İstanbul'un yüz elli beş katlı gökdeleninin sondan üç önceki katından aşağıya baktı. Yani yüz otuz beş metre yukarıdan bir şeyler seçebilirmiş gibi baktı aşağıya. Küçük bir oyuncak adamın kendisi gibi bir siyah oyuncak arabanın kapısını açtığını, hızla yaklaşan bir başka oyuncak adamın oyuncak arabanın arka koltuğuna oturduğunu gördü. Sonra da kapıyı açan oyuncak adamın koşarak arkadan dolaşp sol ön kapıdan oyuncak arabaya bindiğini ve iki saniye sonra da oyuncak arabanın hızla uzaklaştığını gördü.

18. Gül hanım kaçınıcı kattadır?

.....

19. Gül Hanım gerçekten oyuncak adamlar ve oyuncak araba mı görmüştür? Neden?

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

(1) İlkel insan doğa olayları karşısında kayıtsız kalmamış ve bunları kendi anlayışı çerçevesinde anlamlandırarak nedenlerini bulmaya çalışmıştır. (2) Onların inançlarına göre gazaba gelen tanrılar insanları cezalandırmak için gök gürültüsü yaparlar, yıldırım yağdırırlardı. (3) Eski Yunanlılarda Zeüs ve Latinlerde Jüpiter tanrıları gök gürültüsünü ve yıldırımı temsil ederlerdi. (4) Böylece yıldırım olayının genel görünüşü çok eskiden beri insanoğlunun ilgisini çekmesine rağmen bilimsel açıdan aydınlatılabilmesi ancak son yıllarda mümkün olabilmiştir. (5) Benjamin Franklin'in 1740 ile 1750 arasında yaptığı deneyler yıldırımın bir durgun elektrik akımı olduğunu ortaya çıkardı. (6) Bu tarihten sonra da bilim adamlarıyla yıldırımdan korunma tesisleri imalatçıların yakın işbirliği sayesinde yıldırım olayı pek çok yönden aydınlatıldı.

(20-25. soruları bu parçaya göre yanıtlayın)

20. Parçaya göre öfkelenen tanrılar neden gök gürültüsü yaparlardı?

- a) insanları korkutmak için
- b) İnsanları uyarmak için
- c) Yağmur yağdırmak için
- d) İnsanları cezalandırmak için

21. Yıldırım olayının aydınlatılması hangi yolla olmuştur?

- a) Gözlem yoluyla

- b) Deneyler yaparak
- c) Tesadüfen
- d) İlkel insanların araştırmalarıyla

(22. sorudaki ifade doğruysa cümlenin sonuna D; yanlışsa Y yazınız.)

22. Yıldırım olayının daha da aydınlatılmasında yıldırımdan korunma tesisleri imalatçılarının katkısı olmuştur.()

23. Yukarıdaki metni iki paragrafa ayırmak gerekirse ikinci paragraf kaç numaralı tümce ile başlar?

- a) 5
- b) 4
- c) 2
- d) 3

24. Yukarıdaki metne en uygun başlık nedir?

- a) Yıldırım olayı
- b) Gök tanrı yıldırımları
- c) Yıldırım çarpması
- d) Yıldırımın anlamı

25. Parçanın ana düşüncesini aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

Ters huylu bir atla bir eşek birlikte yola çıkmışlar. Atın sırtında sadece eğeri varmış, zavallı eşek ise çökertilesiye yüklüymüş. Ağır yükün altında ezilen eşek attan yardım istemiş: “Ne olur şu yükün yarısını al sırtımdan, bu kadarcık yük senin için ne ki?” demiş. At oralı

olmamış. Bir süre sonra eşek ağır yükten dolayı ölmüş. Bütün yükü atın sırtına yüklemişler, üstelik eşeğin postunu da. At anlamış yediği haltı ama iş işten geçmiş artık.

(Aşağıdaki ifadeler doğruysa cümlelerin sonuna D; yanlışsa Y yazınız.)

26. At çok yardımsevermiş ()

27. Parçaya göre “İşten kaçarsanız sonra bütün iş sizi bulabilir.” ()

28. Parçaya göre “Kötülük yapan kötülük bulur.” ()





Hakan ÜLPER
Siz kişisine

11 Mar 2018

...

Sevgili erhan kullanabilirsin kolay gelsin test ektedir.

 Okuma-Anlama Testi son.docx

11 Mar 2018 00:13 tarihinde "erhan çapoğlu"

<capoglu.erhan@hotmail.com> yazdı:

Hocam hayırlı akşamlar dilerim. Ben Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitünde Türkçe eğitimi alanında doktora yapıyorum. Konum bazı okuduğunu anlama stratejilerinin farklı düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi üzerine. Nisan 2017 yılında KEFAD'da yayımlanmış makalenizde 7. sınıflar için geliştirmiş olduğunuz okuduğunu anlama testini kullanabilir miyim? Öntest-sontest olarak kullanmak amacıyla. Şimdiden teşekkür eder çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ek 6. Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

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

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

1. Sınıfı: 5 ()

2. Cinsiyeti: Erkek () Kız ()

Madde No	OKUMA STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman Yapmam	Nadiren Yaparım	Bazen Yaparım	Genellikle Yaparım	Her zaman Yaparım
M1	Okuduğum zaman kendime bir okuma amacı belirlerim.					
M2	Okuduğumu anlamaya yardımcı olması için okurken not tutarım.					
M3	Anlama gücümü artırmak için önceki bilgilerimi harekete geçiririm.					
M4	Metin zor geldiğinde anlama düzeyimi artırmak için sesli okurum.					
M5	Metnin konusunu, ne ile ilgili olduğunu anlamak için gözden geçiririm.					
M6	Okurken anladığımdan emin olmak için dikkatli okurum.					
M7	Okuduğum metnin okuma amacıma uygun olup olmadığını sorgularım.					
M8	Okurken metnin başlığı ve alt başlıklarını gözden geçiririm.					
M9	Okurken metnin uzunluğu, yapısı, türü gibi genel özelliklerini gözden geçiririm.					
M10	Okurken dikkatim dağılınca, okuduğum kısma dönmeye çalışırım.					
M11	Hatırlamama yardımcı olması için metinde geçen önemli bilgilerin altını çizer veya yuvarlak içine alırım.					
M12	Metinde işlenen bilgi ve düşüncenin günlük hayattaki geçerliğini sorgularım.					
M13	Okumaya başlamadan önce metinde hangi noktalara yoğunlaşacağıma karar veririm.					
M14	Okurken anlamama yardımcı olması için sözlük, ansiklopedi gibi başvuru kaynaklarını kullanırım.					
M15	Okuduğumu anlamakta zorlanınca, metin üzerinde iyice yoğunlaşırım.					

Ek 7. İşlenen metinler



**RICHARD BACH
(RİÇİRT BAH)**

1936 yılında ABD'de doğmuştur. Türkiye'de "Martı" kitabıyla tanınmıştır. Kitaplarında daha çok kurguya ve hayalî konulara yer vermiştir.

Eserlerinden Bazıları:
Martı, Hipnozcu, Sonsuza Uzanan Köprü, Mavi Tüy.

Metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.

MARTI

Durgun denizin minik dalgacıkları üzerinde, güneşin altın gibi ışıldadığı pırıl pırıl bir sabahı.

Sahilden bir mil uzaklıkta, denizi kucaklarcasına ilerleyen bir balıkçı teknesi, martılara kahvaltı zamanının geldiğini haber veriyordu. Binlerce martı, bir lokma yiyecek için mücadeleye girişmişti bile. İşte zor bir gün daha başlıyordu.

Sahil ve teknenin çok ötesinde, bir martı, Jonathan Livingston (Canıtın Livingstın), tek başına uçuş çalışmaları yapıyordu. Yüz fite yükseldiğinde perdeli ayaklarını indiriyor, gagasını kaldırıyor ve ona acı veren bir kavisi oluşturabilmek için kanatlarını iyice geriyordu. Bu kavisi oluşturabilirse daha yavaş uçabilecekti. Şimdi rüzgâr hafifçe yüzünü yalıyordu. Hemen altındaki uçsuz bucaksız deniz neredeyse hareketini yitirmişti ve o sanki havada asılı kalmış gibi yavaşlamıştı. Bütün dikkatini toplayarak gözlerini kıstı, nefesini tuttu ve zorladı. Bir... Tek.. Biraz daha... Hadi... Yüksel... Şimdi kavis... Yoo hayır...

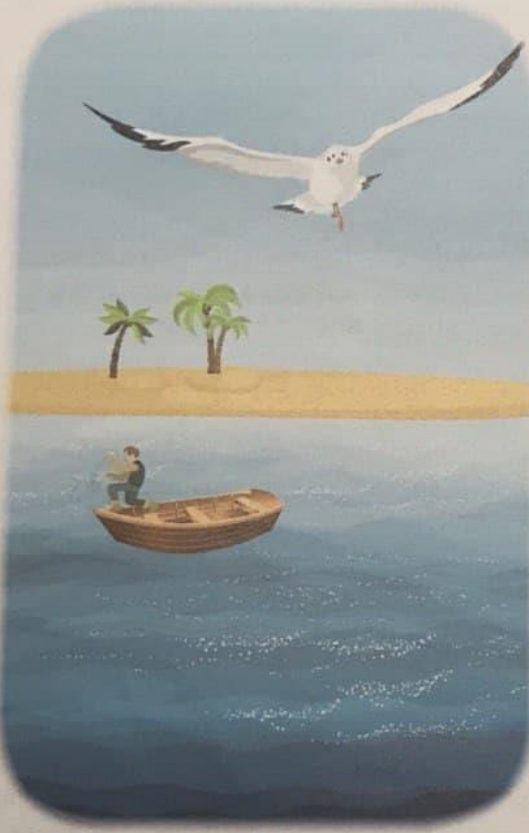
Derken bütün tüyleri birbirine karıştı, hızı kesildi ve düştü. Tekrar bir kavis oluşturabilmek için kanatlarını gerdi. Yavaş yavaş uçuyordu ki yine hızı kesildi ve düşecek gibi oldu. Hiç utanmadı bundan. Martı Jonathan Livingston sıra dışı bir kuştı ancak alçakta süzülmeyi kumsalda da denemeye ve kumsalda bıraktığı izlerle yarışmaya başlayınca ailesinin kaygısı daha da arttı.

"Neden Jon, söylesene neden?" diye inleyerek sordu annesi. "Diğerleri gibi olmak bu kadar zor mu? Alçaktan uçmak pelikanlar ve albatrosların işi, bunu onlara bırakmalısın. Hem niçin avlanmıyorsun oğlum? Artık bir kemik bir tüy kaldın."

"Bir kemik bir tüy kalmak umurumda bile değil anne. Ben sadece havada ne yapıp ne yapamayacağımı öğrenmek istiyorum, anlıyor musun, hepsi bu. Sadece öğrenmek istiyorum."

Yumuşak bir ses tonuyla "Buraya bak Jonathan." dedi babası. "Kış gelmek üzere. Balıkçı tekneleri giderek azalacak, balıklar da artık suyun üzerinde değil derinlerde yüzecek. Bir şey öğrenmek istiyorsan nasıl yiyecek bulacağını öğren. Bu uçuş çaban gerçekten hoş ama uçmanın karın doyurmadığını sen de biliyorsun. Şunu hiç aklından çıkarma, senin uçuş nedenin yiyecek bulabilmek!"

Jonathan, itaatkâr bir şekilde boynunu önüne eğdi. Birkaç gün boyunca diğer martılar gibi davranmaya çalıştı bunun için gerçekten çabaladı. Çılgınlık atarak balıkçı teknelerinin etrafında bir parça ekmek için dolaştı, durdu. Ufacık da olsa bir balık yakalayabilmek için suya daldı, mücadeleye etti fakat olmuyordu işte, bunları bir türlü yapmak istemiyordu.



(...)

Tekrar eski Martı Jonathan olması uzun sürmedi. Denizde, çok ötelerde yine öğreniyordu. Aç fakat mutluydu. Hedefi hızlı uçmaktı ve bir hafta süren çalışmadan sonra hız hakkında, yaşayan en hızlı martıdan bile daha çok şey biliyordu. Zaman geçtikçe aşama kaydediyor, yeteneğinin sınırlarını zorlayarak dikkatlice çalışıyordu fakat yüksek bir hızda yine de bütün kontrolünü kaybediyordu. Yüz fite tırmandı. Önce hızla ilerledi ardından kanatlarını çırparak dik bir dalışa geçti. Her seferinde sol kanadı biraz yükseğe kalkıyor, dengesini kaybetmesine, sola doğru savrulmasına neden oluyordu. Sağ kanadıyla dengesini korumaya çalıştığında bu sefer de sağa doğru fırlıdak gibi dönüyordu.

(...)

İki yüz fitte gagasını dik bir şekilde aşağı eğip elli milin üstüne çıktığı her anda kanatlarını sabit tutarak dalmayı tekrar denedi. Bu, çok büyük bir güç istiyordu fakat yavaş yavaş oluyordu. Onuncu saniyede doksana mil hızla ulaştı. Böylece Jonathan, martılar arasında dünya hız rekoru kırmış oluyordu fakat bu başarısı hiç de uzun ömürlü olmadı. Hızını yavaşlatmaya, kanat açısını değiştirmeye kalkıştığı an aynı felaketle karşılaştı, kontrolünü kaybetti. Saatte doksana mil hız yaparken hava akımı ona bir dinamit gibi çarptı, Martı Jonathan sanki havada patladı ve tıpkı betona çarpar gibi denize çakıldı.

Kendine geldiğinde neredeyse akşam olmuştu ve o, ay ışığında, okyanusun üstünde, dalgalara kapılmış sürükleniyordu. Perişan bir hâle gelen kanatları kurşun gibi ağırdı fakat ona asıl ağır gelen şey başarısızlığıydı.

(...)

Gecenin bir vakti, yüz fit yukarıda Martı Jonathan Livingston, bu gerçeğe gözlerini kapadı. Acıları, dertleri hepsi yok oldu.

Kısa kanatlar! Bir şahinin kısa kanatları!

"İşte yanıt bu! İhtiyacım olan tek şey, ufacık kanatlar. Yapmam gereken, kanatlarımı gövdeme yapıştırmak ve sadece kanat uçlarımla uçmak. Kısa kanatlar!"



natlarını gövdesine sımsıkı yapıştırdı, kanat uçlarının açılarını azıcık genişletti ve suya dimdik daldı. Dört yüz fite indiğinde son hızına ulaşmıştı artık bu yükseklikte bir ses du-



Kapkara denizin üstünde iki yüz fite yükseldi. Bir an bile ölümü ya da başarısızlığı düşünmeden kanatlarını vücuduna yapıştırdı. Sadece kanatlarının küçük, ince uçlarını boşlukta rüzgâra bırakarak dimdik bir dalışa geçti.

(...)

Kanat uçlarını belli belirsiz hafifçe döndürerek dalıştan çıktı; ay ışığında, dalgaların üstünde hızla ilerledi.

Rüzgârı yarabilmek için gözlerini kısıtı, mutluuydu. Kontrollü bir uçuşla saatte yüz kırk mil hız yapmıştı. "İki yüz yerine beş yüz fitten daldığımda hızım ne olur, çok merak ediyorum."

(...)

Gün doğumuyla Martı Jonathan, çalışmalarına yeniden başladı. Beş yüz fit yükseklikte, balıkçı tekneleri durgun mavi deniz üstünde ufacık bir nokta, yiyecek bulabilmek için dönüp dolaşan martı sürüsü ise belli belirsiz bir toz bulutu gibi görünüyordu.

O, korkuyu yenmenin gururuyla haz alarak yaşıyordu. Tüm bunları düşünürken kanatlarını gövdesine sımsıkı yapıştırdı, kanat uçlarının açılarını azıcık genişletti ve suya dimdik daldı. Dört yüz fite indiğinde son hızına ulaşmıştı artık bu yükseklikte bir ses duvarı hâline gelen rüzgâr, ona sürekli çarparak daha fazla hızlanmasını engelliyordu. Dimdik, aşağı doğru, saatte iki yüz mil hızla uçuyordu. Bu hızda eğer kanatları açılsa milyonlarca minik martı parçacığına dönüşeceğini biliyor ve bunu göz ardı ediyordu. Yüz fite indiğinde heybetli bir rüzgâr, kanat uçlarını tok bir sesle titretiyordu. Yolunun üstündeki balıkçı teknesinin ve martı kalabalığının bir meteor hızıyla büyüyerek kendisine doğru yaklaştığını fark ettiği anda durmak istedi. Duramıyordu çünkü bu hızda nasıl durabileceğini ya da nasıl dönebileceğini henüz öğrenmemişti.

Martı Jonathan, iki yüz yirmi mil hızla çok güçlü bir çılgılık atarak gözleri kapalı, martı sürüsünün tam ortasına dalıverdi. Neyse ki bu seferlik şansı yaver gitmişti de olay kimsenin ölümüne yol açmamıştı.

(...)

Şimdi başarısını düşünüyordu. Ulaşılabilecek son hız! Bir martı saatte iki yüz kırk mil hız yapıyordu. Bu, martı sürüsünün tarihinde tek büyük andı; bir atılımdı. Bu andan itibaren Martı Jonathan için yepyeni bir dönem başlamıştı. Tek başına çalışmalar yaptığı alana geri dönerek, sekiz yüz fit yükseklikten dalış yaparken yüksek hızda nasıl dönebileceğini de öğrenmeye koyuldu.

Kanat ucundaki tek bir tüyü hafifçe hareket ettirdiğinde, yüksek bir hızda bile, kolaylıkla yumuşak bir kavis çizebileceğini fark etti. Bunu fark etmeden önce Jonathan, bu hızda birden fazla tüyü hareket ettirdiğinde, bir fırlıdak gibi dönebileceğini de öğrenmişti... Jonathan, yeryüzünün akrobatik uçuş yapabilen tek martısıydı.

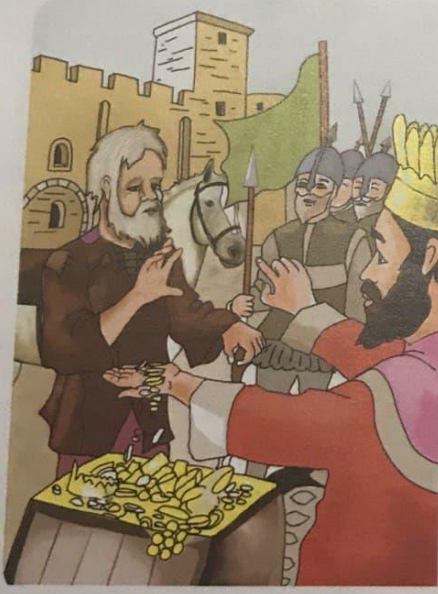
(...)

“Diğer martılar başardığım şeyleri duyduklarında zevkten çılgına dönecekler.” diye düşündü. “Yaşamak için ne çok neden var! Balıkçı teknelerinin etrafında o rutin, sıkıcı dönüp dolaşmadan başka nedenler de var yaşamak için. Cehaletimizi kırabiliriz, becerilerimizi, yeteneklerimizi ve zekâmızı kullanarak kendimizi bulabilir, kendimiz olabiliriz. En önemlisi, özgür olabiliriz! Uçmayı öğrenebiliriz!”

Richard BACH (Çev. Kader Ay DEMİREĞEN)

(Kısaltılmıştır.)

ACELE KARAR VERMEYİN



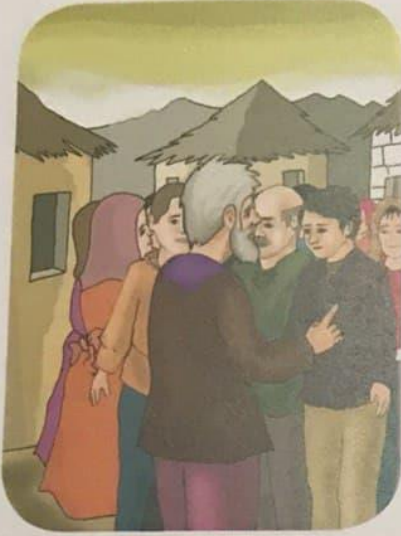
Köyün birinde yaşlı bir adam varmış. Çok fakirmiş ama Kral bile onu kıskanmış. Öyle dillere destan bir beyaz atı varmış ki Kral bu at için ihtiyara neredeyse hazinesinin tamamını teklif etmiş ama adam satmaya yanaşmamış.

"Bu at, bir at değil benim için; bir dost, insan dostunu satar mı?" dermiş hep. Bir sabah kalkmışlar ki at yok. Köylü ihtiyarın başına toplanmış: "Seni ihtiyar, bu atı sana bırakmayacakları, çalacakları belliydi. Kral'a satsaydın ömrünün sonuna kadar beyler gibi yaşardın. Şimdi ne paran var ne de atın." demişler.

İhtiyar: "Karar vermek için acele etmeyin." demiş. "Sadece at kayıp." deyin, "Çünkü gerçek bu. Ondan ötesi sizin yorumunuz ve verdiğiniz karar. Atımın kaybolması, bir talih mi yoksa talihsizlik mi? Bunu henüz bilmiyoruz çünkü bu olay henüz bir başlangıç. Arkasının nasıl geleceğini kimse bilemez." Köylüler ihtiyara kahkahalarla gülmüşler.

Aradan on beş gün geçmeden at, bir gece ansızın dönmüş. Meğer çalınmamış, dağlara gitmiş kendi kendine. Dönerken de vadideki on iki vahşi atı peşine takıp getirmiş. Bunu gören köylüler toplanıp ihtiyardan özür dilemişler. "Babalık!" demişler, "Sen haklı çıktın. Atının kaybolması bir talihsizlik değil âdeti bir devlet kuşu oldu senin için. Şimdi bir at sürün var."

"Karar vermek için yine acele ediyorsunuz." demiş ihtiyar. "Sadece atın geri döndüğünü söyleyin. Bilinen gerçek sadece bu. Ondan ötesinin ne getireceğini henüz bilmiyoruz. Bu daha başlangıç. Birinci cümlemin birinci kelimesini okur okumaz kitap hakkında nasıl fikir yürütebilirsiniz?"



Köylüler bu defa açıkça ihtiyarla dalga geçmemişler ama içlerinden "Bu adam sahiden safmış." diye geçirmişler. Bir hafta geçmeden vahşi atları terbiye etmeye çalışan ihtiyarın tek oğlu, attan düşmüş ve ayağını kırmış. Evin geçimini temin eden oğul, şimdi uzun zaman yatakta kalacaktı. Köylüler yine gelmişler ihtiyara. "Bir kez daha haklı çıktın." demişler. "Tek oğlun, bacağını bu atlar yüzünden uzun süre kullanamayacak oysa sana bakacak başkası da yok. Şimdi eskisinden daha fakir daha zavallı olacaksın." demişler. İhtiyar "Siz erken karar verme hastalığına tutulmuşsunuz." diye cevap vermiş. "O kadar acele etmeyin. Oğlum bacağını kırdı. Gerçek bu. Ötesi sizin verdiğiniz karar ama acaba ne kadar doğru? Hayat böyle küçük parçalar hâlinde gelir ve ondan sonra neler olacağı size asla bildirilmez."

Birkaç hafta sonra düşmanlar, kat kat büyük bir ordu ile saldırmış. Kral son bir ümitte eli silah tutan bütün gençleri askere çağırmış. Köye gelen görevliler, ihtiyarın kırık bacaklı oğlu dışında bütün gençleri askere almışlar. Köyü matem sarmış çünkü savaşın kazanılmasına imkân yokmuş. Giden gençlerin ya öleceğini ya da esir düşeceğini herkes biliyormuş.



Köylüler, yine ihtiyara gelmişler. "Yine haklı olduğun kanıtlandı." demişler. "Oğlunun bacağı kırık ama hiç değilse yanında oysa bizimkiler, belki asla köye dönemeyecekler. Oğlunun bacağının kırılması, talihsizlik değil, şansmış meğer..."

"Siz erken karar vermeye devam edin." demiş ihtiyar. "Oysa ne olacağını kimse bilemez. Bilinen bir tek gerçek var. Benim oğlum yanımda, sizinkiler askerde ama bunların hangisinin talih, hangisinin talihsizlik olduğunu sadece Allah biliyor."

Lao Tzu (Lau Tuzu), öyküsünü şu nasihatle tamamlamış:

"Acele karar vermeyin. Hayatın küçük bir dilimine bakıp tamamı hakkında karar vermekten kaçının. Karar, aklın durması hâlidir. Karar verdiniz mi akıl düşünmeyi dolayısı ile gelişmeyi durdurur. Buna rağmen akıl, insanı daima karara zorlar çünkü gelişme hâlinde olmak tehlikelidir ve insanı huzursuz yapar oysa yolculuk asla sona ermez. Bir yol biterken yenisi başlar. Bir kapı kapanırken başkası açılır.

Bir hedefe ulaşırsınız ve daha yüksek bir hedefin hemen oracıkta olduğunu görürsünüz."

Lao TZU (Çev. Nazmi DEĞİRMENCİ)



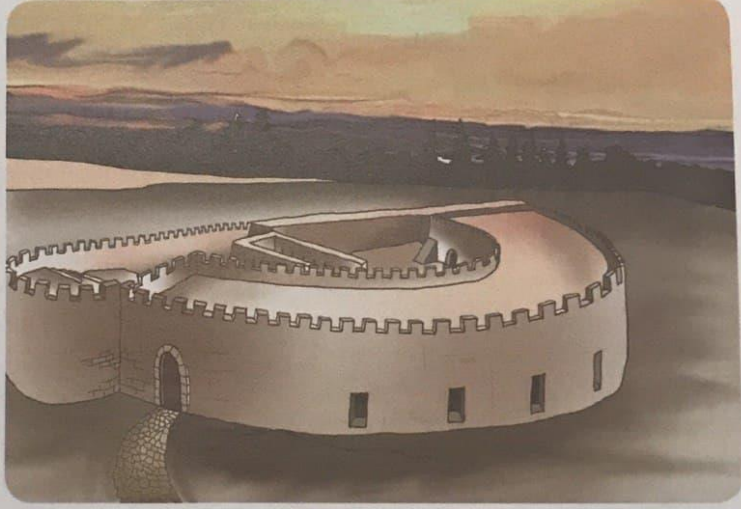
NAMIK KEMAL

Gazeteci, devlet adamı, ünlü yazar ve şairdir. "Vatan şairi" olarak da anılır. Namık adını ona şair Eşref Paşa vermiştir. Özellikle "İntibah" romanı ve "Vatan yahut Silistre" tiyatro oyunu ile tanınır.

Eserlerinden Bazıları:
Âkif Bey, Celâleddin Harzemşah, Cezmi, Gülnihal, Zavallı Çocuk.

VATAN YAHUT SİLİSTRE

Metni okuma
tiyatrosu yöntemine
uygun okuyunuz.



(Zekiye'nin sevdiği İslam Bey, Silistre'ye yardıma giden gönüllülere katılmaya kararlıdır. Bu duruma Zekiye itiraz eder. Onu kararından döndüremeyen Zekiye, erkek kılığına girer ve İslam Bey'i takip ederek kaleyi savunmak üzere askerlerin arasına katılır.)

(...)

PERDE II

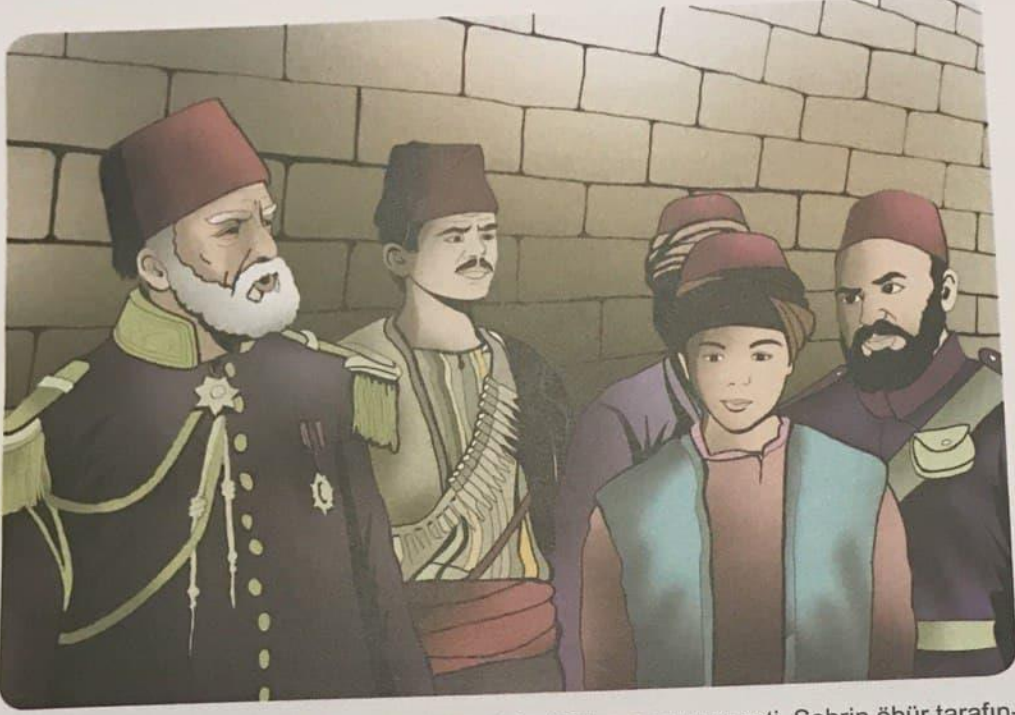
İkinci Meclis

(Perde açılınca Silistre Kalesi'nin bir tabyasında, ötede beride birtakım gönüllüler oturur. Zekiye, erkek giysisiyle içlerinde görünür.)

Gönüllüler, Neferler, Abdullah Çavuş, Zekiye, Miralay Sıtkı Bey.

Sıtkı Bey: Kalede kalmak isteyenler bir tarafa ayrılınsın.

Bir Gönüllü: Hepimiz burada kalmak istiyoruz ki buraya geldik. Birbirimizden niçin ayrılacağız?



Sıtkı Bey: (Hiç kimseye yüz vermeyerek) Ağalar! Düşman suyu geçti. Şehrin öbür tarafında herkes birbirine giriyor. Memleket bir iki güne kadar bütün bütün kuşatmaya uğrayacak gibi görünüyor. Allah zeval vermesin, devlet, kalesini kendi askeriyle de koruyabilir. İçinizden her kim burada bulunmak istemezse Paşa'dan izin var, hemen bugün dışarı çıksın.

Bir Gönüllü: Düşman çok, asker az, bizi daha da azaltmak mı istiyorsunuz?

Abdullah Çavuş: Asker az olmakla kıyamet mi kopar? Azdan az olur, çoktan çok.

Sıtkı Bey: Kıyamet mi kopar? Kıyamet mi kopar? Sen sus da biraz şunlar söylesin.

Abdullah Çavuş: Ay, ben söyleyince kıyamet mi?..

Sıtkı Bey: (Sözünü keserek) Suphanallah! Ağalar... Kuşatmada kurşundan, güllenden başka açlık, susuzluk da var. Kim kendisini kurtarmak isterse...

Bir Gönüllü: (Miralayın karşısına gelerek) Bey! Bey! Biz buraya gönüllü geldik. Gelişimiz bu gün içindi. Siz bir elinizle bize düşmanı gösteriyorsunuz, bir elinizle de kaçmamız için kapıyı! Şehitliği gözüme aldım. Bağdat'tan buraya o niyetle geldim.

Abdullah Çavuş: İşte hepsi de böyle söyleyecek, hepsi de bu niyetle... Ay! Ne darlıyorsunuz? Bir kere de iş benim dediğim gibi çıkarsa kıyamet mi kopar?

Sıtkı Bey: (Hiçbirine yüz vermeyerek gönüllüye) Kardeşim, sözüm sana değil.

Bir Gönüllü: Hangimizedir?

Başka Bir Gönüllü: Hangimizi daha çarpışma başlamadan düşmandan yüz çevirecek kadar alçak sanıyorsunuz?

Sıtkı Bey: Pekâlâ! Hepiniz, bizim gibi vatan yolunda ölmek istiyorsunuz. Çalışmanız Allah'ın katında ziyan olmaz. Hayatınız giderse adınız kalır. İnsan olana öldükten sonra bir

güzel ad bırakmak, belki hiç ölmekten hayırlıdır. (Zekiye'ye seslenir.) Çocuk!

Zekiye: Efendim!

Sıtkı Bey: (Garip bir bakışla yüzüne bakarak) Sen kimsin?

Zekiye: (Telaşla) Âdem!

Sıtkı Bey: (Kendi kendine) Kaleden çıkabilirsin!

Zekiye: Kalede kalamaz mıyım?

Sıtkı Bey: Çocuğum! Ne işe yararsın ki seni alıkoyayım?

Zekiye: Vatan için öleceğim. Başka ne hizmet istersiniz?

Sıtkı Bey: Sen daha silah kullanamazsın.

Zekiye: Ben size canımı sunuyorum. Siz bana yaşımın küçüklüğünü söylüyorsunuz.

Abdullah: (Miralaya yaklaşarak) İçimizde şu zavallı çocuk kalınca kıyamet mi kopar?

Sıtkı Bey: Sen galiba bir vakit olacak ki kale elden giderse "Kıyamet mi kopar?" diyeceksin.

Abdullah: Hayır Bey'im, ben ölmekten kale elden gitmez. Öldükten sonra da söz söyleyemem ya. Nasıl "Kıyamet mi kopar?" derim.

Zekiye: Benden ne istersiniz?

Abdullah: Şu çocuk da kalsa sanki ne olur? Kıyamet mi kopar?

Sıtkı Bey: (Sevecenlikle Zekiye'nin yüzüne bakarak) Çocuk... (Kendi kendine) Bıyıksızı ölmek ister, ak sakallısı ölmek ister. Ne diyeyim, Allah cümlesini vatana bağışlasın.

(...)

Üçüncü Meclis

Öncekiler, İslam Bey.

İslam Bey: (Göğsünde bir kaç yara olduğu hâlde koşarak) Bey! Bey!

Zekiye: Ah!

İslam Bey: Sudan geçtiler.

Zekiye: Kanlı nişanları göğsünde duruyor.

İslam Bey: On bin kadar vardılar. Üç yüz kişi ile karşıladık. Üç saat uğraştık. Üç saatte... Ah, üç saatte... Arkadaşların hepsi toprak oldu, hepsi ahirete gitti lakin en güçsüzü bile iki düşman olsun birlikte götürdü. Bey! Üç yüz kişi idik. On bin süngüye karşı durduk. Gülle arasında sektik. Başımıza dolu gibi kurşun yağdı. Sonunda süngü süngüye geldik. Yedi kişi kaldık... Sağlıkla kalmayaydık. Allah da bilir ki ben onlara kavuşmak istedim... Allah da bilir ki ben herkesin önünde idim... Cephane tükenmiş, kılıcım kırıldı, kollarımdan tutular, kollarımı bir türlü kurtaramadım. Beni zorla kaleye çektiler. Esir oldum. Hiç olmazsa vatandaşlarıma esir olmayaydım! Ah, vatan! Vatan! Senin hayatın tehlikede, ben hâlâ sağ duruyorum. (Zekiye bu sözler arasında yavaş yavaş İslam Bey'e yaklaşır, İslam Bey bayılır, Zekiye'nin kucağına düşer. Herkes çevresine toplanır.)

Sıtkı Bey: Abdullah, buraya gel. Şimdi Bey'i alırsın, doğru benim odama götürürsün. Her hizmetine bakarsın. Cerrah çağırırsın. Hekim getirtirsin. Ben gelinceye kadar bir dakika yanından ayrılmazsın, anladın mı?

Abdullah: İyi amma, ya düşman kavgaya başlarsa ben bulunmayacak mıyım?

Sıtkı Bey: Bulunmadığın vakit kıyamet mi kopar?

Abdullah: Evet! Öyle ya... Kıyamet mi kopar? Kıyamet kopmaz amma! Her ne ise.. (Ken-

dini toplayarak) Ben de kaleyi kurtarmaya çalışacağıma, böyle kaleler değer bir yiğidi kurtarmaya çalışırsam kıyamet mi kopar? (İslam Bey'i kucaklayıp kaldırmak ister.)

Zekiye: Çekil! İşte canım kucağımda... Onu da sen mi alacaksın! Biliyor musun? Anlıyor musun?

Sıtkı Bey: Ne oldun çocuğum?

Zekiye: (Kendisini şaşırarak ve toplamaya çalışarak İslam Bey'i Abdullah Çavuş'a bırakır ve yavaş yavaş doğrulur.) Kim? Ben mi? Demek ki bilmiyorsunuz... Demek ki... (Bütün bütün kendini toplayarak sahte bir soğukkanlılıkla) Anlamamışsınız, ben Manastırliyım. Şimdiye kadar bu adamın sayesinde yaşadım... Vatan nedir? Biliyorsunuz. Gönül nedir? Bilmez misiniz?

Sıtkı Bey: Git... Git yavrum. Sen de birlikte git. (Gözlerini silerek) Ne kadar senedir ki insanın gözü nasıl yaşarır unutmuştum.

(Zekiye, İslam Bey'in arkasından gider. Öteki beriki yavaş yavaş dağılmaya başlar.)

(...)

PERDE IV

(İslam Bey günler sonra uyandığında başında bekleyen Zekiye'yi tanır. Kale savunması için Sıtkı Bey, İslam Bey, Zekiye ve Abdullah Çavuş'u gönderir ancak düşmanın çekildiğini duyunca gönderdiğine pişman olur. Onların öldüğünü sanır. Yaşadıklarını öğrendiğinde çok sevinir.)



Beşinci Meclis

Sıtkı Bey, İslam Bey, Abdullah Çavuş.

Sıtkı Bey: Gel oğlum! Gel Bey'im! Gel arslanım! Dünyada, ahirette yüzün ak olsun. Vatanını sevenlere ne büyük ibret dersi gösterdin. Vatan aşkı ete kemiğe bürünse elbet sen olurdun. Kahramanlıklarını Abdullah'tan işittim. İşitmeye de gerek yoktu ya! Seni bir kere gören, senin iki sözünü işiten ne olduğunu anlar. Beyim, hele Allah seni bize bağışladı, hele Allah seni vatana bağışladı. Meğer benim tasarım hep boşuna imiş, meğer düşman zaten gidiyormuş. Fakat kim bilirdi? Casus kullanmayı milletimizin şanına yakıştırmadım ki böyle şeyleri araştırmak mümkün olsun. Çektiğin emekleri helal et, umarım ki bana darılmazsın.

İslam Bey: Bey, ne söylüyorsun? Ömrümde beni bu işe memur ettiğinizden büyük iyilik görmedim. Siz bana vatanımın en büyük yararlarından birini emniyet ettiniz, siz bu kalenin kurtulmasını benim çabamdan beklediniz; siz silah altında, düşman karşısında duran bin arslanı esirlikten kurtarmak için düşündüğünüz en büyük çareyi benim elime bıraktınız. Ben üç ay hasta yatmıştım. Bu kaleye hiçbir hizmet etmemiştim. Beni gayrette, vatanseverlikte, vatan aşkında on bin kahramana tercih ettiniz. Kendinize bir tuttunuz. Bir kere gözünüzün önüne getirsenize! Sen gayretin ne demek olduğunu, büyüklüğün ne demek olduğunu, benden çok daha iyi bilirsin! Bey'im! Siz bana demin oğlum demediniz mi? Ben de size baba diyeceğim. Baba sözünden daha büyük, daha kutsal bir şey bulamıyorum ki onunla sesleneyim. Dünyada babamın sayesinde var oldum, gerçekten adam olduğumu senin sayende öğrendim. Ver Bey'im, babacığım, elini öpeyim.



Sıtkı Bey: (İslam Bey'e sarılır, alnını öper. İslam Bey de zorla miralayın elini öper. Biraz duraksamadan sonra) Oğlum, arslanım! Yanınızda bir çocuk vardı, onu göremiyorum.

İslam Bey: (Yapmacık bir telâşla) Çocuk mu? Hangi çocuk? Anladım... (Çevresine bakınarak bir az düşündükten sonra miralaya yaklaşıp) Siz bana oğlum dediniz değil mi? Siz beni evlâtlığa kabul ettiniz değil mi? Gönümde bir sır var, darılmazsanız söyleyelim. Halk yanında sormayın. Yalnız size söyleyebilirim.

Sıtkı Bey: Burada kim var ya? Ha, bizim Abdullah! Sen biraz işine gitsene.

Abdullah Çavuş: (Çıkarken) Ne işim var ki gideyim... Sanki ben burada bulunursam kıyamet mi kopar? (Abdullah çıkar.)

(...)

(İslam Bey, Sıtkı Bey'e çocuğun aslında kız olduğunu, adının da Zekiye olduğunu, kendisini sevdiği için erkek kılığına girerek ardından geldiğini söyler. Sıtkı Bey, İslam Bey ile Zekiye'nin düğününü kalenin kurtarıldığı gün yapmaya karar verir.)

Namık KEMAL

(Kısaltılmıştır.)





CELAL SAHİR EROZAN

1883 yılında İstanbul'da doğdu. Şair, yazar, yayıncı ve politikacı olarak tanınır. Dilin sadeleşmesini savundu. Türk Dil Kurumunun dört kurucusundan biridir.

Eserlerinden Bazıları:
Beyaz Gölgeler, Siyah Kitap.

yöntemine uygun okuyunuz.

O GELİYOR

Yıl, 1919,
Mayısın on dokuzu.
Kızaran ufuklardan kaldırıyor başını
Yeryüzüne can veren
Cana heyecan veren
Al yüzlü doğan güneş!
Takanın burnu nasıl Karadeniz'i yırtar;
Siz de bir anda öyle yırtınız uykunuzu,
Uyanın Samsunlular!
Kurutacak gözlerde umutsuzluk yaşını
Al yüzlü doğan güneş!
Bugün Çaltı Burnu'ndan gülerek doğan güneş!

Yıl, 1919,
Mayısın on dokuzu.
Uyanın Samsunlular!
Uyumak ölüme eş,
Diriltin ruhunuzu.
Ufukta bir gemi var!

Fakat bu gemi niçin böyle yavaş geliyor?
Acaba yolu mu az, yoksa yükü mü ağır?
Bu gemi umut yüklü, inan yüklü, hız yüklü;
İçinde bu vatanın derdiyle yanan bağır,
Kurulacak yarını düşünen baş geliyor.
Bir baş ki gökler gibi bir küme yıldız yüklü!
Bu gemi onun için böyle yavaş geliyor.

Yıl, 1919,
Mayısın on dokuzu.
Ufukta duran gemi gitgide yaklaşıyor.
Sanki harlı bir ateş
Yakıyor ruhumuzu.

Beklemek üzüntüsü her gönülden taşıyor.
Üzülmemek elde mi?
Hız yüklü, inan yüklü, umut yüklü bu gemi!

O umut yayıldıkça ruhlara sıcak sıcak,
O hız doldukça bütün damarlara kan gibi,
Gizli gizli inleyen her yürek canlanacak,
Ateşler püskürecek uyanan volkan gibi!

Gittikçe büyükleşen
Gölgene dikilmekten
Karardı gözlerimiz.
Koş, atıl, gemi, sana engel olmasın deniz!

Ak saçlı dalgaları birer birer kes de gel!
Kuşlar gibi uç da gel, rüzgâr gibi es de gel!

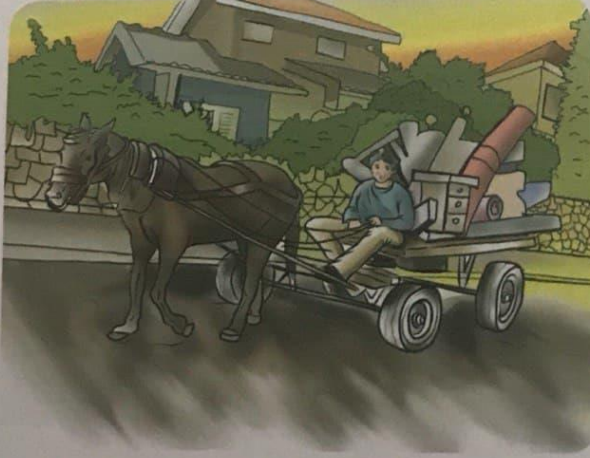
Celal Sahir EROZAN

Metni noktalama
işaretlerine dikkat ederek
sesli okuyunuz.

FAYDALI BİR İŞ GÖRMEK ZEVKİ

Bir iş görme, bir eser vücuda getirme zevki yalnız münevverlere, sanatkârlara mahsus zevklerden değildir. Bizim en iptidai zannettiğimiz insanlar bile bir eser vücuda getirmenin zevkiyle mest olmayı bilirler zaten insanı yeryüzündeki diğer mahluklardan ayıran başlıca fark da galiba budur.

Bilmem size de öyle gelir mi? Evlerde odaların içinde beslenen, kucaklarda dolaşan kedilerle köpeklerin suratlarında pek mahzun bir hâl vardır. Ne yapacaklarını bilmedikleri için yüzünüze âdeta ağlar gibi bakarlar. Onların faydasız, lüzumsuz olduklarını hissettiklerine, bir iş görmeden oturdukları için kederlendiklerine hükmetmek herhâlde yanlış olmayacaktır. Bir de tarlayı sürüp veya akşama kadar düven çevirip de bir kenarda işini görmüş, vazifesini bitirmiş, ortaya bir eser koymuş olmanın huzuruyla geviş getiren öküzün o keyifli, insanın yüzüne "Sanki siz bugün ne yaptınız?" diyen tavırla bakmasını hatırlayınız. Böyle bir manzara karşısında vazifesini yerine getirmiş öküze karşı bir saygı duygusu beslememenin imkânı var mıdır? Yokuşlarda, arkalarına bağlanmış yüklü arabaları, var kuvvetlerini harcayarak düze çıkarmaya çalışan atları, bilmem, siz de benim gibi hayranlıkla seyreder misiniz? Onları seyrederken içimde, arabanın bir ucuna dayanarak onlara yardım etmek arzusu uyanır çünkü bir iş başarmak uğrunda bu derece gönülden gayret sarf etmek hayran olmaya değer bir meziyettir. Atların ne düşündüklerini doğal olarak bilmiyoruz fakat onların arabalarını yokuşlardan düzlere çıkardıkları zaman keyifli keyifli bir koşuşları vardır ki yalnız bu hâllerine bakıp onların da tıpkı insanlar gibi zor bir işi başarmaktan zevk duyduklarına hükmetmek yerinde olur. İnsanların iş görmek bakımından



daha üstün olan tarafları, gördükleri işin mutlaka faydalı olması hususunda besledikleri samimi arzudur.

Geçenlerde pek sevdiğim bir mühendis dostumla bu mevzu etrafında görüşüyorduk. Kendi kırk yıllık tecrübesinden misaller getirerek dedi ki: "En muhtaç insanların bile faydasız bir iş görmeye zorlanamayacaklarını sizler bizim kadar anlayamazsınız.



Ben çok tecrübe etmişimdir. Mesela son derece fakir bir işçiye günde on beş lira verip bir kuyu açtırabilirsiniz. Bu işi kendi mahareti ve gayreti ölçüsünde yapar. Bir müddet sonra aynı işçiye çağırıp evvelce açmış olduğu kuyuyu bu sefer yine on beş lira yevmiye ile doldurmasını söylersiniz. Onu da yapar. Bu işi bitirdikten sonra aynı adamdan bu sefer kuyuyu tekrar açmasını isteyecek olursanız biraz canının sıkıldığını fark edersiniz. Ne çare ki yevmiyeyi almak için bu işe bir kere daha katlanacaktır fakat kuyuyu açtıktan sonra tekrar doldurmasını emrederseniz o muhtaç adam, bütün ihtiyacına rağmen işi bırakır gider. Karnını doyurmak, çoluk çocuğunu geçindirmek

pahasına bile olsa faydasız işe onu devam ettiremezsiniz eğer açıkça reddedip söylene yaptırıldığınız işin bir manasızlık olduğunu kafanıza kakmazsa bir bahane uydurup çeker gider."



Sabah akşam işinize gidip gelirken yollarda bir binayı el birliğiyle yükseltmeye çalışan birçok inşaat işçisi görürsünüz. Bütün bu insanlar faydalı bir iş yaptıkları kadar, bir eser vücuda getirmeye katıldıkları, yapılan çorbada tuzları olduğu için mesutturlar. İnşaat biter, bina meydana çıkar, işçiler hesaplarını görüp başka bir inşaatta vazife alırlar fakat fırsat düşüp evvelce yapmış oldukları

binanın önünden geçerken orada bir duvar örmüş, bir sıva yapmış veya sadece temel toprağı bile çıkarmış olsalar "Bu binayı ben yaptım." diye iftihar ederler. İşin garip olan tarafı da bir binanın hakikaten kimin tarafından yapılmış olduğunun bilinmemesidir. Mal sahibi onun kendi eseri olduğuna inanır. Mühendis veya mimar "Ben yaptım." der. Hâlbuki duvarlarını yükseltmiş olan duvarcılar, betonlarını dökmüş olan beton işçileri; döşemelerini çekmiş, kapılarını, çerçevelerini takmış olan marangozlar, damını örtmüş olan çatı işçileri binaya göğüslerini gere gere kendi eserleri olarak bakmaktadırlar. Bir binaya sadece kırk elli çivi çakmış olan adamın bile kendini o binayı vücuda getirenler arasında saymakta şüphesiz hakkı vardır. Zaten işin garip olduğu kadar güzel olan tarafı da bu değil midir?

Yeryüzünde insanların vücuda getirdikleri en muhteşem ve en ömürlü eserler şehirlerdir ve bir şehrin kimin tarafından yapıldığı da belli değildir. Onlarla milletler iftihar ederler. Herkes onu kendi eseri sayar ve böyle saydığı için de en büyük sevgi ile şehrine, kasabasına ölünceye kadar bağlı kalır. Eski bir filozof, "Eğer şehirler bir kişi tarafından vücuda getirilmiş olsaydı daha güzel olacaktı." demiştir. Belki bu söz doğrudur, belki şehirler bir kişinin eseri olsaydı daha güzel olurdu fakat herhâlde insanlar, asırlar boyunca, nesilden nesile milletin devamlı emeğiyle vücuda gelmiş olan şehirlerini bugün sevdikleri kadar sevmezlerdi.

(...)

İnsanın canı belki boş oturmaktan sıkılır fakat bütün hayatında çalıştığı hâlde bir tek faydalı eser vücuda getirememiş adamın sıkıntısı herhâlde boş oturmuş adamın sıkıntısından bin kere daha ağırdır. Eğer gündelik hayatımızda akşamüstü yorgun argın evimize döndüğümüz zaman biraz olsun gülebiliyor, neşelenebiliyorsak bu neşenin tohumlarını o günkü çalışmalarımızda faydalı bir iş gördüğümüze inanmamızda aramalıyız. Faydalı bir hizmet bütün meşakkatleri unutturur. İnsan kendi kendine kalıp da o müthiş muhasebeye daldığı zaman ancak "Ben de memleketimde, işimde, evimde faydalı olabiliyorum, bu toplulukta benim de bir vazifem var." diyerek teselli bulabilir.

Allah kimseyi böyle bir teselliden mahrum bırakmasın!

Şevket RADO

(Kısaltılmıştır.)

işaretlerine dikkat
ederek sesli okuyunuz.

TÜRKÇENİN GÜZELLİĞİ



M. HALİSTİN KUKUL

Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Fransız Filolojisinden 1967'de mezun oldu. Yazarın şiir, hikâye ve denemeleri çeşitli gazete ve dergilerde yayımlandı. Eserleri birçok resmî ve özel kuruluş tarafından ödüllendirildi. Beş yüz civarında deneme ve makalesi vardır.

Eserlerinden Bazıları:

Kanije Destanı, Boyanmak Zamanı, Şiirlerle Nasreddin Hoca Fıkraları.

Her insan, kendi konuştuğu dilin güzel olduğunu iddia etmektedir. Bir dilin "güzel" olması, kelimelerinin "ince sesli"lerden teşekkül etmesi ve "ahenkli" bir söylenişe sahip olmasına bağlıdır. Bunun için yabancılar, bir yandan "etimolojiye" önem verirken diğer taraftan da "fonetiğe" ağırlık vermektedirler.

Türkçe, güzel bir dildir. Türkçe ve Türkçeleşmiş kelimeleriyle Türkçemiz güzeldir. Kelimelerin mana zenginliği ve söylenişindeki incelik ile kuruluşları bunu ispatlamaya kâfidir.

Türkçede "ince" kelimesi incedir. "Güzel" kelimesi güzeldir, zariftir, hoştur. "Sevgi" kelimesi sevicecek kadar yumuşak ve sevimlidir. Dilimizdeki "kalın" kelimesi kalın olmasına rağmen manasındaki ifadenin müzikal değerini verir.

"Gül" kelimesi güldürür, "çiçek" kelimesi gül gibi gönlümüzde açar, "gönül" kelimesi güneş gibi rahatlatır, "güneş" kelimesi pırlı pırlı okşayıcı, göz kırpicidir. "Göz" kelimesi açık, net ve incedir.

Türkçe belki de tabiatı kendi bünyesine alabilen ve güzel kullanabilen yegâne dildir. "Çirkin" kelimesi bile güzeldir. "ç, r, k, n" sessizlerini bağlayan "i"ler kelimeyi yumuşatmakta ve sevimlileştirmektedir. Hiçbir dilde "vızıldamak" arı sesine bu kadar yakın değildir. Su sesini en güzel biçimde "çağlamak" verir. Kuş sesi "cıldamak" hangi dilde tabiatı bu derece dilin içinde taklide muktedir. "Ulumak" kelimesi, uluyan hayvanın sesine hangi dilde bu derece uygun düşer. "Böğürmek"teki "r, k" sessizlerini yumuşatan "ö, ü, e" seslileri aslına ne kadar yakındır. "Hışırta" kelimesindeki "ş" harfi yaprakların birbirine sürtülmesini hangi dilde bu şekilde verebilir? Kaba görünen "gürültü" kelimesine dikkat edilirse sert olan "t" haricinde hep ince seslilerden örülmüş olan bu kelimenin çok güzel olduğunu görürüz. Gürültüyü elbette sevenimiz yoktur amma "gürültü" kelimesine çirkin demek de hangimizin haddine.

Yerine “mersi”yi aldığımız “teşekkür” kelimesindeki güzelliği ve olgunluğu sezmeyenimiz var mı? “Küçük” ve “büyük” kelimelerindeki “ü”ler dilde böyle bir örgü ve işleniş içerisinde bulunabilir. Yerine “triko”yu aldığımız “örgü” kelimesini, triko ile güzellik müسابkasına sokmaya akıl sahibi hangi insan cesaret edebilir? Saç örgüsü, tel örgü ifadelerini triko verebilir mi?

“Ses” ve “nefes” kelimelerindeki kadife yumuşaklığı, üfle-yiş ve rehavet, tazelik hatta cazibe... Vakvaklamak, miyavlamak, havlamak, melemek... Bu seslerin tabii hâllerindeki güzelliğe sahip. “Deniz” kelimesi ne kadar tatlı, dalgasız ve engindir. “Gökkuşağı” bir renk ve ritim harikasıdır.

“Sekreter” mi güzeldir yoksa “kâtip” mi? “Kâtip”i niçin attık, bilen var mı? “Ev, mesken, hane” yerine “konut”u niçin oturttuk bilen var mı? Hele “mesken evleri” diyenlere ne demeli bilmiyorum. İkisi de Türkçe olmayan fakat Türkçeleşmiş kelimeler olan “şehir” yerine “kent” mi desek daha güzel olur. “Eskişehir”e “Eskikent” uyar mı? Türkçe kelimeleri tek ele almak lazım elbette. O zaman onun ne kadar güzel bir dil olduğunu daha geniş biçimde görmemiz mümkün olabilir. “Türkçe” kelimesi bile güzelliğine doyum olmayan bir güzellik, incelik ve ahenge sahiptir.

Dilimiz Türkçe, asırlardan beri şairlerimiz, yazarlarımız ve milletimizin severek kullandığı bir zevk ve ahenk abidesi, muazzam ve muhteşem bir karakter ölçüsü, nezaket, kibarlık ve sezgi hazinesidir.

M. Halistin KUKUL

YIRMI BEŞ KURUŞ (SERBEST OKUMA METNİ)

Hakan Bey, oğlu Ali'yi karşısına almış konuşuyordu. Sözün bir yerinde ona şöyle dedi:

– Bak Ali, şu çerçevenin içinde duran yirmi beş kuruşu görüyor musun? Ona iyice bak ve söyleyeceklerimi çok dikkatli dinle.

Ali için yirmi beş kuruş neredeyse antika sayılabilecek bir para idi. Yine de gözü, bu büroya geldikçe zaman zaman çerçeve içindeki bu yirmi beş kuruşa takılır, orada niçin bulunduğunu merak ederdi ama bu güne kadar ne o, babasına bu konuda bir şey sormuş ne de babası ona bir şey söylemişti. Babasının bu konuya bugün başlamasının özel bir anlamı vardı. Ali, bu yıl ilkokulu bitiriyordu. Babası ticaretle uğraşan zengin bir tüccardı. Ali, gelecekte babasının işini üstlenecekti. Bu yüzden babası, onun bu yaz tatilinde burada çalışmasını istemiş, Ali de bu teklifi seve seve kabul etmişti.



Ali, söz yirmi beş kuruştan açılınca çok sevindi. Böylece o paranın sırrını bugün öğrenmiş olacaktı. Babası konuşmasına şöyle devam etti:

– Senin yaşında belki senden biraz daha küçük bir çocuktum. Arkadaşlarımla okulun bahçesinde top oynuyorduk. Heyecanımız son sınırdıydı. Nihayet maç bitti. Yenik takımındaki arkadaşlar, acele ile ceketlerini giyip oradan uzaklaştılar. Arkadaşlarımızdan sonra biz de ceketlerimizi giymek için sahanın kenarına geldik. Giyinirken bir de ne görelim: Yerde bir yirmi beş kuruş durmuyor mu? Hepimiz heyecanlandık çünkü o zaman için bu büyük bir para sayılırdı. Bu kadar parayla neler neler alınamazdı ki... Paranın çokluğu gözümüzü döndürmüştü. Bu parayla ne yapacağımızı düşünmeye başladık. Paranın sahibini düşünmemiz gerekmez miydi? Gerekirdi elbette. Bu, bize ait bir para değildi. Büyük bir ihtimalle ya az önce buraya gelen öğretmenimizden düşmüştü ya da kim bilir başka birinindi. Sonunda karar verdik. Parayı bozdurup aramızda paylaşacaktık. Parayı elime aldım. İşte o anda, babamın: "Sana ait olmayan bir şeye elini uzatma. Sonra o şey bir gün senin elini yakar." sözü aklıma geldi. Para şimdi avucumun içindeydi ama sanki ateş parçası var gibiydi elimde. Kendi kendime kızdım, nasıl böyle bir hataya düştüm diye. Tereddüt geçirdiğimi gören arkadaşlar, dayanamayıp sordular:



– Ne oldu, diye. Kendimi toplayarak onlara şöyle dedim:

– Arkadaşlar, bir hata yapıyoruz. Bu para bizim değil. Onu paylaşamayız. Hemen sahibini bulmalıyız.

– Arkadaşlarım itiraz edecek oldular fakat benden çok çekinirlerdi. Bu yüzden fazla bir şey diyemediler, gönülsüzce de olsa teklifimi kabul ettiler.

Paranın sahibi büyük bir ihtimalle öğretmenimizdi. Ona bu parayı yarın vermeyi kararlaştırdık çünkü nasıl vereceğimizi, ona bu konuda ne diyeceğimizi bilmiyorduk.

O gece bu para bende kaldı. Ne anneme ne de babama bu konuda bir şey söyleyebilirdim ama bütün gece kâbuslar gördüm. Avucumdaki para kızıl bir kor ateşe dönüyor ve avucumu yakıyordu.

Sabah oldu, okulun yolunu tuttum. Arkadaşlarım benden önce gelmişlerdi meğerse onlar, o gece fikir değiştirmişler. Parayı paylaşmayı istiyorlardı aksi hâlde öğretmene o parayı benim kendisinden çaldığımı söyleyeceklerdi. Birlik içinde hareket etmek onlara güç vermişti. Hırsız damgası çok ağırdı. Üstelik öğretmenim ve ailemin gözünden düşecektim. Bu hak etmediğim bir ceza olacaktı ama görünen gerçek bu idi.

Arkadaşlarımı bir köşeye çektim, onlara dedim ki:

– Bu para bizim değil, onu sahibine vermeliyiz.

Olmaz, diye itiraz ettiler sonra üzerime çullanıp parayı benim elimden aldılar.

O sırada zil çaldı, sınıfa girdik. Öğretmenimiz, derse girdi. Sanki gözleri hep üzerimizdeydi ama bize hiçbir şey söylemedi. Ben de bir şey söylemedim. Teneffüse çıktığımızda arkadaşlarımız:

– Gördün mü? Eğer para öğretmenin olsaydı kaybettiğini söyler, bulan olup olmadığını mutlaka sorardı, dediler.

Parayı öğretmenimize vermeliydik daha doğrusu bunu sadece ben düşünüyordum. Tartışmaya başladık. O sırada nöbetçi öğretmenin yanımıza gelmekte olduğunu görünce tartışmayı kesip tekrar sınıfa girdik. İkinci dersti bu. Öğretmen bu defa asık suratla girdi içeri. Sırayla hepimizin yüzüne baktı bir bir. Sonra konuşmaya başladı:

– Dün okulun bahçesinde para düşürmüşüm. Göreniniz ya da bulanınız var mı?

– Sınıfta çıt çıkmıyordu. Herkes birbirinin yüzüne bakıyor, ne diyeceğini, ne yapacağını kimse bilmiyordu.

Bakışlarım Mahmut'un üzerine çevrildi. Şimdi ne yapacaktı acaba? Bu parayı babam verdi derse inandırıcı olmazdı çünkü o zamanlar bize bu kadar harçlık verilmezdi. Bu, büyüklerin taşıyabileceği miktarda bir para idi.

Mahmut, elini kaldırıp söz istedi:

– Öğretmenim, dedi. Paranız bende ama parayı bana Hakan verdi.

Öğretmenin bakışları benim üzerime çevrildi. Ne yapacaktım şimdi? İftiraya uğramıştım. Bütün arkadaşlarımın gözünde hırsız durumuna düşmüştüm ama öğretmenim beni çok severdi. Böyle bir şeye inanması zordu. Yine de korkuyor, ne diyeceğini merakla bekliyordum.

– Arkadaşın doğruyu mu söylüyor Hakan, dedi öğretmenim.

– Hayır, yalan söylüyor, dedim. Öğretmenimiz kızarak:

– Bunu birazdan anlarız, dedi. Mahmut'la beni odasına götürdü. Öğretmenin bütün ısrarlarına rağmen Mahmut parayı yerden benim aldığımı ve kendisine verdiğimi söylüyordu. O kadar inandırıcı konuşuyordu ki öğretmenimiz benim yalan söylediğimi düşünmeye başladı.

Buna dayanamazdım. Haksızlıktı bu ama ne yapabilirdim ki... İşte o sırada babamın:

– Hakkını aramayı bil eğer haklıysan mutlaka kazanırsın, sözlerini hatırladım.

Böylece cesaretimi yeniden kazandım. Ben haklıydım. Gerçek, er ya da geç ortaya çıkacaktı. Son bir ümitte olayı bir daha başından sonuna kadar anlattım. Bana inanmıyorsa diğer arkadaşlarla konuşmasını söyledim öğretmene.

Öğretmenimiz, diğerlerini odaya çağırdı. Bizi dışarı çıkardı. İşte o dakikalar bir türlü geçmek bilmiyordu. Bir süre sonra kapı tekrar açıldı. Öğretmen, Mahmut'la beni içeri aldı. Öğretmenimiz Mahmut'a:

– Arkadaşların parayı yerde Hakan'ın bulduğunu, bana vermek istediğini ama senin ondan zorla aldığını söylediler. Gerçeği öğrendim artık, dedi.

Mahmut, böylece suçunu itiraf etti. Ben temize çıkmıştım ama işin ilginç tarafı arkadaşları da Mahmut gibi konuşmuşlar fakat öğretmenimiz onların yalan söylediğini anlamış. Böyle basit bir planla suçunu Mahmut'a itiraf ettirmişti. O, gerçeği söyleyince öbürleri de iftira edememişlerdi. Şimdi odada hepsi ağlıyordu.



Bir süre sonra öğretmenimiz de sınıfa geldi:

– Çocuklar, meseleyi öğrendik. Suçlu Mahmut ve arkadaşlarıymış. Hakan parayı gerçekten bana vermek istemiş. Bu parayı Hakan'a veriyorum armağan olarak. Dürüstlüğünün bedeli budur işte. Şimdi bu konuyu unutup derse dönelim.

İşte bu yirmi beş kuruşun hikâyesi budur oğlum. Ben, o günden sonra, iyilik ve doğruluğa daha çok önem vermeye başladım. Derken okulum bitti, ticarete başladım. Ticaret hayatım boyunca hep dürüst kalmaya dikkat ettim. Belki yanılır, bir hata yaparım diye beni uyarması için o yirmi beş kuruşu çerçeveletip buraya astım. Onu gördükçe hep yıllar öncesindeki o olayı hatırlarım.

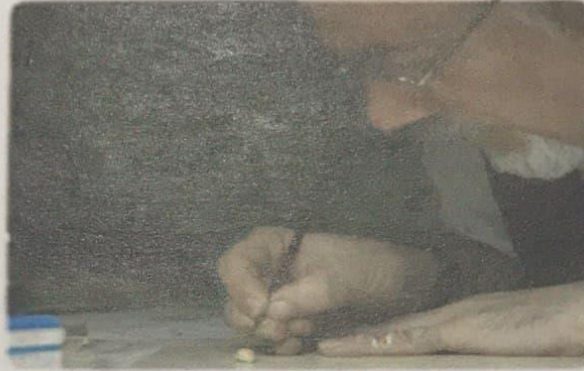
Büyüyünce işlerim sana kalacak. Bu yirmi beş kuruşa sen de sahip çık. Onu benim sana verdiğim bir anı olarak sakla...

Mustafa ÖZÇELİK

(Kısaltılmıştır.)

MİKRO MİNYATÜR

Metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sessiz okuyunuz.



İnsanlığın ta en başından bu yana var olan sanat, kimilerine göre “güzel” olanı ortaya çıkarma gayesiyle insanın kendini ifade etme biçimi olmuştur. Kimilerine göre ise “ilahî aşka” ulaşma vasıtasıdır sanat. Hangi gaye ile olursa olsun, işi “güzel”e varabilmektir sanatçının.

Dünyaca ünlü minyatür sanatçılarımızdan Hasan Kale, “güzel” arayışı ile düştüğü yolda kendini ifade etmek için çok farklı bir anlatım biçimi bulmuş. Onu diğer minyatür sanatçılarından ayıran çok önemli bir özelliği var: Sıra dışı objelerin üzerine, çıplak gözle görülemeyecek kadar küçük minyatürler çiziyor.

Bu sıra dışı obje bazen kırık bir pirinç veya ince bir kum tanesi bazen de bir kibrit çöpü olabiliyor. Sanatçı, 200’ün üzerinde objeye yaptığı mikro çizimlerinde mikroskop veya büyüteç kullanmıyor. Sanatseverlere büyüteçsiz bakmalarını tavsiye etmiyor ama tüm çizimlerini, 1-2 numaralı normal minyatür fırçalarıyla ve çıplak gözle vücuda getiriyor.



üretmeyi tercih etmiş.

Kale, minyatürde ustalaşıp en ince çizgileri çizebildiğini gördükten sonra, “Daha ne kadar küçük yapabilirim?” sorusunu sormuş kendine ve bu yolda ilerlemeyi seçmiş. Sanatçı, “Eserlerimi gelecek yüzyıllara bırakacaksam bunu, yüzlerce yıl öncesinde yapılan eserleri taklit ederek değil kendimden, günümüze ait bir şeyler katarak yapabilirim.” düşüncesiyle klasiğin dışında eserler

Yaptığı mikro minyatür eserlerle vermek istediği asıl mesajın, "bir şeye yüzeysel olarak bakmak ile yakından bakmanın yaratacağı farkı ortaya koymak" olduğunu söylüyor Hasan Kale. Hayatı anlamlandırmaya çalışanlar için önemli bir anahtar sunuyor mikro eserleriyle.

Çivi, toplu iğne, kibrit çöpüne, makarnanın neredeyse tüm çeşitlerine ve her türünden bakliyat ürünlerine, balık pulundan patlamış mısır tanesine kadar pek çok farklı obje üzerinde mikro çizimler yapmış. İlk bakışta farklı duygular hissettiren objelere çizdiği mikro minyatürlere büyüteçle baktığınızda âdeta başka bir boyuta ulaşıyorsunuz ayrıca İstanbul silüetlerinin ağırlıkta olduğu görülüyor çizimlerinde.

Hasan Kale'nin mikro çizimlerine bakarken doğal olarak büyüteç kullanmak zorundasınız zira çıplak gözle, objenin üzerinde birtakım çizgiler olduğunu fark ediyorsunuz fakat resmedilenin ne olduğunu hakkıyla anlayamıyorsunuz. Büyüteci elinize aldığınızda bambaşka bir pencere açılıyor gözlerinizin önüne. Kale'nin minyatürlerine büyüteçle bakmak şaşırtıcı değil elbette. Asıl ilginç olanı, bizim büyüteç yardımıyla ancak seçebildiğimiz minyatürleri, sanatçının çıplak gözle çiziyor olması. Normal minyatür fırçalarıyla bu kadar mikro düzeyde çalışmak bir hayli zor olmalı, diye düşünüyoruz.



Klasik minyatürde kendisini ispat ettikten sonra mikro çizimleri ilk hangi obje üzerinde çalıştığını merak ediyoruz Hasan Kale'nin. "Fasulyeydi sanırım çünkü ilk kez yapıyordum, pirinç tanesi gözümü korkuttu ilk anda. Çok net hatırlamıyorum ne çizdiğimi ama büyük ihtimalle İstanbul'dur yine." diye anlatıyor sanatçı ilk mikro çalışmasını.

Fırça gezdirdiği mikro objeler üzerine resmettiği şeylerin bir kültürü anlattığını söylüyor sanatçı. "Dünyanın neresinden olursa olsun çizimle-



rimi gören biri, 'Bu İstanbul'dur veya Galata Kulesi, Kızkulesi, Topkapı Sarayı'dır.' der. Küçük çizim yaparken o değeri küçültmeye çalışmıyoruz biz. Aksine büyötmeye çalışıyoruz yani işin başka bir boyutu var." diye konuşuyor.

Minyatür sanatçıları, tezhip sanatçıları, yapmak istedikleri çizimi boyamadan önce, kurşun kalemle taslağını oluşturur. Mikro minyatür için böyle bir şeyin mümkün olmadığına değinen Kale, "Yapmak istediğim çizimi direkt uygulamak zorundayım. Bir kırık



pirinç tanesine çalışacaksam eğer, önce taslağını çizme lüksüm yok, zaten kurşun kalemin ucu pirinç kadar. Bu nedenle hata yapma lüksüm de yok. Yani iğneyle kuyu kazmak gibi bir şey.” sözleriyle yaptığı işin ne denli meşakkatli bir iş olduğunu anlamamızı sağlıyor.

Hasan Kale, profesyonel uğraşından da anlaşıldığı üzere uçlarda gezen bir sanatçı... Hep “Daha küçük neyin üzerine çalışabilirim?” diye kafa yorarken saç teli üzerinde karar kılmış. Okurken “Yok artık bu kadarı olmaz!” dediğinizi duyar gibiyiz ancak bizler düşüncesini bile kolay kolay kabul edemezken Kale, projeyi kafasında tasarlamış bile. Diğer objeler üzerinde çıplak gözle çalışan sanatçı, bu kez mikroskop altında sergileyecek sanatsal dehasını. Deha demekte bir beis görmüyoruz zira incecik saç teline İstanbul panoraması çizmek dâhiliğe dayalı bir cesaret ister.

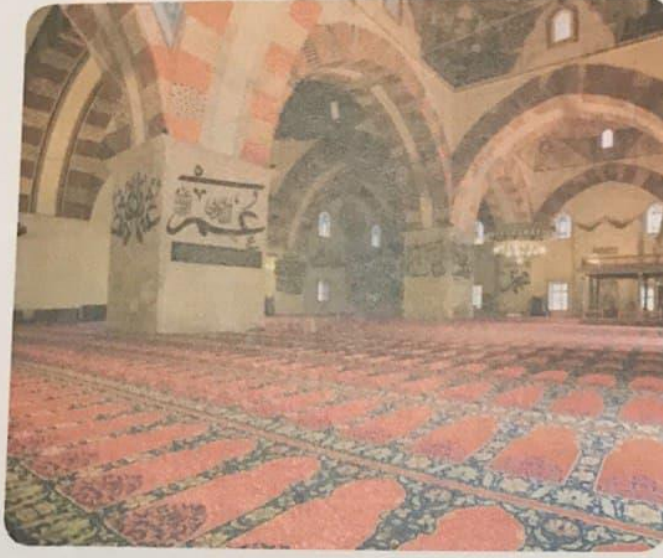
Duru ÖZÇELİK
(Kısaltılmıştır.)

SELİMİYE CAMİİ



Mimar Sinan'ın 80 yaşında yaptığı ve “ustalık eserim” dediği anıtsal yapı Osmanlı-Türk sanatı ve dünya mimarlık tarihinin başyapıtlarındandır. Edirne ve Osmanlı İmparatorluğu'nun simgesi olan cami, kentin merkezinde, eskiden Sarıbayır ve Kavak Meydanı denilen yerdedir. 1569-1575'te Sultan II. Selim'in emriyle yaptırılmıştır.

Çok uzaklardan dört minaresi ile göze çarpan yapı, kurulduğu yerin seçimiyle Mimar Sinan'ın aynı zamanda usta bir şehircilik uzmanı olduğunu da göstermektedir. Kesme taştan yapılan cami, iç bölümüyle 1.620 m²lik, tümüyle 2.475 m²lik bir alanı kaplar. Mimarlık tarihinde en geniş mekâna kurulmuş yapı olarak nitelenen Selimiye Camii, yerden yüksekliği 43.28 m olan, 31.30 m çapındaki kubbesiyle ilgi çeker. Ayasofya'ninkinden daha küçük olan kubbe, 6 m genişliğindeki kemerlerle birbirine bağlanan 8 büyük payeye oturur. Köşelerde dört, mihrap yerinde bir yarım kubbe, merkezî kubbeyi destekler. Yapıyı kubbe



kasnağında 32 küçük pencereyle yüzlerdeki üst üste 6 dizide çok sayıda pencere aydınlatmaktadır. Mimar Sinan'ın yaptığı 8 dayanaklı cami planının en başarılı örneğidir.

Cami, mimari özelliklerinin erişilmezliği yanında taş, mermer, çini, ahşap sedef gibi süsleme özellikleriyle de son derece önemlidir. Mihrap ve minberi mermer işçiliğinin başyapıtlarındandır. Yapının çini süslemelerinin, Osmanlı ve dünya sanatında ayrı bir yeri vardır. XVI. yy. çiniliğinin en güzel örnekleri olan bu çiniler, sır altı tekniğinde olup İznik'te yapılmıştır.

Taş Dehaya Ulaştı, Deha Taş Kesildi!

Selimiye, varlığı ile Türk tarihinde Edirne'ye güç katarak simgesel bir nitelik kazandırmıştır. Yalnız zamanımızın araştırmacıları değil, eski yazarlar da Selimiye'nin bir başyapıt olduğu konusunda birleşirler. Ernst Diez (Ernist Diiz) bu cami için şunları söyler: "Selimiye mekân, büyüklük, yükseklik, topluluk ve ışık etkisi bakımından yer yüzündeki bütün yapılardan üstündür."

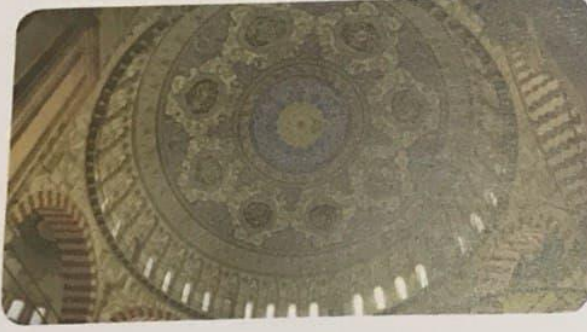


Selimiye Avlusu

Avlu yaklaşık birbirine eş iki dikdörtgen alandan oluşur. Avluya giren kapıların en görkemlisi batı yönüne açılır. Buradaki kapıdan girildiğinde beyaz mermerden çatısız ve çanak şeklinde bir şadırvanla karşılaşılır. Bu on altıgen şadırvan, Osmanlı Mimarisi Klasik Dönemi'nin en güzel tasarımlarından biridir. Şadırvanla avluda 18 kubbe 16 sütun bulunur. Selimiye'nin dış avlusu camiyi üç taraftan çevirir.

Selimiye'nin Kubbesi

Selimiye'nin kubbesi, sanayi öncesi mimaride tek kubbeli mekân yapılarının gelişmesini en son noktaya ulaştıran bir "doruk nokta" olarak kabul edilir. Osmanlı mimarisinin olduğu kadar kubbeli yapı geleneğinin de en büyük aşamasıdır.



Ters Lale Motifi

Müezzinler Mahfeli'nin kuzeydoğu yönünde, köşedeki mermer ayağında, bir küçük ters lale motifi bulunur. Yaygın söylenceye göre bu lale, cami arsasının sahibi olan ve burada lale yetiştiren kişinin, arsaya cami yapımı için çıkardığı güçlük ve ters tutumunu sembolize etmektedir. Bazılarına göre ise caminin yapımında çalışan kör bir ustanın ürünü olan bu lale için halk arasında, başka inançlar da vardır. Örneğin Allah ve lale sözcüklerinde aynı harfler bulunması nedeniyle bu çiçeğe mistik bir anlam kazandırılmış ve kutsal sayılmıştır ayrıca eski harflerle yazılmış lale sözcüğü tersten okunduğunda Osmanlıların kutsal alameti olan "hilal" okunur.



Bir başka söylence de Mimar Sinan'ın o günlerde hastalanan ve ölen torunu Fatma ile ilgilidir. Buna göre zaten kalın boğumuyla yeteri kadar bozulmuş lale motifi, Sinan'ın

torunuyla ilgilendiği ve moralinin bozuk olduğu günlerde bir kalfa tarafından kondurulmuştur. Selimiye'deki ters lale motifi, günümüzde de en çok merak edilen cami öğelerinden biridir ve farklı söylenceleri olma özelliğini sürdürmektedir. Ters lale dâhil Selimiye çinilerinde 101 ayrı lale motifi kullanılmıştır.

Kandiller ve Pencereler

Caminin minarelerinden sonra yapılan bezemesinde en önemli ve ilgi çeken öğelerin pencereler ve örtüden inen kandiller olduğu kabul edilir. Bazı pencerelerin üstünde eski yazımızla "Allah göklerin ve yerin nurudur." yazar.



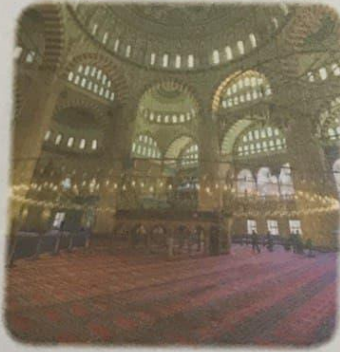
Selimiye Çinilerinin Türk Çini Sanatındaki Yeri

Selimiye çinileri İznik'in en parlak döneminin üretimi olup 1572 tarihli bir fermanla buradan sipariş edilmiştir. Camiyi yaptıran padişah II. Selim, pencerelere kadar çini olmasını, pencerelerin üstüne Fatıha Suresi'nin çini ile yazılmasını emretmiştir. Türk çini sanatının en parlak yıllarındaki bu uygulamada görülen ölçülü kullanıma rağmen çini panoların kalite ve deseni ile uygulanan bezeme programı günümüzün yegâne örnekleri durumundadır. Selimiye Camii çinileri, başka yapılarda rastlanmayan özgün ve Osmanlı mimarisi ile Türk çini sanatı içinde çok özel bir yere sahiptir.



Cami İçi Şaheserler

Selimiye'de mimari gibi diğer Osmanlı sanatları da gelişmenin en yüksek noktalarına varmıştır. Mermerden yapılmış minber, işçiliğindeki incelik, yükseklik, büyüklük ve güzellik bakımından bu grubun diğer şaheserlerini gölgede bırakır.



Mihrap kısmının sol tarafındaki hünkâr mahfili, göz alıcı zengin çinilerle hemen dikkat çeker. Burada sonradan kesilip yerlerine konmuş gibi görünen meyve vermiş iki elma ağacı, bütün Osmanlı çinilerinde tek orijinal dekor olarak karşımıza çıkmaktadır. Elma fidanının kökü karanfil, lale ve sümbüllerle zenginleştirilmiştir. Bahar açmış erik fidanı da birkaç defa tekrarlanarak hünkâr mahfilinde taze bir bahar havası estirilmiştir. Selimiye Camii avlusunun kuzeydoğu ve kuzeybatı köşelerindeki minarelerin üçer merdiveni vardır. Birinci merdivenle birinci ve üçüncü şerefelere, ikinci

merdivenle ikinci ve üçüncü şerefelere, üçüncü merdivenle ise doğrudan doğruya üçüncü şerefeye çıkılır ve bu sırada çıkanlar birbirlerini görmezler. Güneydoğu ve güneybatı köşelerindeki minarelerin şerefelerine tek merdivenle ulaşılır. Koca Sinan, Selimiye ve Edirne için şunları söyler: "Kalfalığımı İstanbul'daki Şehzade Camii'nde yaptım. Ustalığımı da Süleymaniye Camii'nde tamamladım fakat bütün gücümü bu Sultan Selim Han Camii'ne sarf edip uzmanlığımı gösterdim ve anlattım. Öyle büyük bir cami yaptım ki Edirne içinde bütün halkın beğenisine layıktır."

Ahmet USAL

(Kısaltılmıştır)

1. ETKİNLİK

BİR BABA / BİR ZİHNİYET (SERBEST OKUMA METNİ)



On beş sene oluyor. Gayet kıbar giyinmiş, saçları ağarmış, elli altmış yaşlarında bir zat kapımı çaldı. Daha çok Şişli muhitinde şöhret yapmış, alafranga, tatsız tuzsuz kitaplar yazarak oldukça tanınmıştı. Hâlâ bazı gazetelerde yazılarına rastlarım. Her cümlesine birkaç Fransızca kelime sıkıştırarak:

— Sizden çok mühim bir ricada bulunacağım, dedi. Sizin de bir evladınız var, beni bir baba olarak dinlemenizi istirham edeceğim. Allah rızası için bana yardım ediniz.

On altı yaşında bir oğlum var, lisede derslerini yüzüstü bıraktı, kendini resme verdi, bir seneden beri resim ve Akademi diye tutturdu. Ortayı bitirdi ama lisede karşımıza bu resim çıktı. İlle de Akademiye yazılmak istiyor, bugünlerde size gelip danışacak, yardımınızı dileycek. Kendisine bu yolda istidadı olmadığını söylerseniz bizi abat edersiniz. Onu resimden soğutursanız tekrar liseye dönecek, mektebini bitirecektir; valvarım, bütün aile size minnettar kalacak.

Saçlarını sanat yolunda ağartmadığını her hâliyle belli eden bu alafranga bay, yanlış kapı çalmıştı. Milyon başına çekirdekten yetişmiş bir iki ressam düşen bu memlekette resim hocalığı yapan kimsenin resme merak salmış bir çocuğu işinden soğutması ne demekti? Evladının canla başla bir işe sarıldığını gören bir baba sevinecek yerde onu bu işten soğutmak için ne acayip yollara düşmüştü! Bir ara sanat sevgisinin köksüz olduğu kadar evladına karşı duyduğu sevginin de pek derinlere gitmediğini düşündüm, sonra:

— Müsaade ederseniz evvela çocuğun resimlerini görelim, dedim.

Muhterem pederi bir korkudur aldı:

— Ya yaptığı resimleri beğenirseniz?

— Hele bir görelim.

Resimleri gördüm. Yaşına göre hiç de fena değildi. Çocuğun rastgele de olsa renklerle oynamaktan sevinç duyduğu, yaptığı işlerde belli oluyordu. Bu işe kendisini pazarlık etmeden tamamıyla verirse iyi bir ressam olacağını, hiç kimseyi dinlemeden Akademiye yazılmasını söyledim.

Sen misin söyleyen? Çocuk Akademiye yazıldı ama arkasından muhterem peder küplere binerek geldi. Lise diyordu, yüksek tahsil diyordu, hayat şartları diyordu, geçim diyordu ve ille de barem diyordu. Şu kadar sene hocalıktan sonra elime geçen parayı son kuruşuna kadar hesaplıyor, acı acı gülüyordu. Bereket versin, o günlerde Akademi yüksek tahsil programını kabul etti, öğretim süresi altı seneye çıkarılarak resim bölümü de fakültelerimiz ayarında talebe yetiştirmeyi sağlamış oldu. O günlerde bu havadis çıkmasaydı muhterem pederin yüreğine inecekti. Çocuk, Akademinin orta kısmını bitirir bitirmez soluğu Paris'te aldı. Aradan seneler geçti. Geçenlerde muhterem pedere yolda rastladım. Sevincinden gözleri parlıyordu:

— Bizim delikanlı, dedi, Paris'te aldı yürüdü. Gazetelerde, dergilerde sergisi hakkında çok güzel yazılar çıkıyor. Bir baba için bundan daha büyük bir zevk olamaz, ne dersiniz monşer?

Ne diyebilirdim...

(...)

Bu muhterem peder hikâyesini size durup dururken anlatmadım. Bu zat bizim yarı aydınlarımızın resim sanatı karşısında takındıkları tavrın sahici bir karikatürüdür. On sekiz senelik hocalık hayatımda buna benzer irili ufaklı vakalara şahit oldum ama hiçbir ana babanın bir gün gelip de:

— Bizim çocuğumuz ressam olmak istiyor. Onun bu arzusunu geliştirmek için ne yapalım, dediğine rastlamadım. Yalnız şu son iki üç sene içerisinde iyi yetişmiş resim öğretmenlerinin elinde birdenbire donanma fişekleri gibi fışkıran çocuk resimleri gördük. İlkokul sıralarında 7 ile 12 yaş arasında insanı büyüleyecek kadar güzel resimler yapan çocuklar çıktı. Milletlerarası tertiplenen sergilerde bizim çocukların işleri büyük bir ilgi uyandırdı. Çeşitli çevrelerde çocuk resimlerine karşı bir sevgidir başladı. Şimdilik milletçe sevinebileceğimiz en güzel resim havadisi budur.



Üç dört gün evvel postadan şişman bir zarf çıktı. Zarfın içinden beş altı tane çocuk karaması, kâğıdın ortasında bir üçgen, üçgenin ortasında bir palabıyık, kenarlarından iki ince çizgi sarkmış, çizgilerin ucunda da kuş pençesini andıran birkaç nokta. Yer yer suluboya ile beneklenen bu çizgiler peşinden bir de mektup:

"Size dört yaşındaki çocuğumun resimlerini gönderiyorum, istidadı var mı, yok mu, bildirmenizi dilerim. Yoksa şimdiden müziğe çalışmasını sağlamayı tasarlıyorum..." vb.



Ne mutlu, çocuk denecek yaşta bir meslek koluna seve seve katılabilenlere!.. Ne mutlu zihinleri çeşitli konularla bulanmadan bir tek sanat tasasıyla yoğurulanlara çünkü en sahici, en gerçek çiraklık çağımız çocukluk çağımızdır. Çocukluğa rastlayan çiraklık çağında usta tam manasıyla, bütün heybetiyle usta kesilir. Çırağın iyisi tartışmayı aklından bile geçirmeden ustanın öğüdünü dinleyendir. Kalfanın iyisi usta tecrübesini tamamıyla benimseyen, ustayı aratmayandır. Ustanın iyisi de kendisinden evvelki ustaların işine kendi dağarcığından bir şeyler katabilen, mesleğini aldığı yerden bir adım daha ileri ulaştırandır.

Bedri Rahmi EYÜBOĞLU

(Kısaltılmıştır.)

Ek 8. Öğrenci öğrenme günlüğü örnekleri

Adı-Soyadı: *...* Tarih: *...*

Metnin adı: *Acele Karar Vermeyin*

OKUMA ÖNCESİ: ÖN İNCELEME

Beyin Fırtınası: Ön bilgileri ile metinle bağlantı kur.

Acele karar vermek bizi yanlış yapmaya itebilir. Kararları hemen vermemeliyiz.

Tahmin Etme: Metinden ne öğrenebileceğini tahmin et.

Acele karar vermenin zararları

OKUMA SIRASI:

1. Bölüm:

Bilinmeyen Kelimeler	Tanımlar
<i>devlet kusu</i>	<i>talih</i>

Bölüm Özeti: *Acele karar verirsek yanlış yapabiliriz*

2. Bölüm

Bilinmeyen Kelimeler	Tanımlar
<i>...</i>	<i>...</i>
<i>...</i>	<i>...</i>
<i>...</i>	<i>...</i>
<i>...</i>	<i>...</i>

Bölüm Özeti: *...*

3. Bölüm

Bilinmeyen Kelimeler	Tanımlar
...	...
...	...
...	...
...	...

Bölüm Özeti:

OKUMA SONRASI: ÖZETLEME

Sorular: Soruları yaz ve sorularını cevapla.

- 1-) Kral yaşlı adamı neden kıskanırmış?
Yaşlı adamın güzel bir
atı olduğu için
- 2-) Köylüler yaşlı adamdan
neden hep özür dilemişler?
Çünkü onunla dalga geçmişler
- 3-) Acele karar verdiniz mi? Sonra
ne oldu?

Gözden Geçirme: Metinle ilgili iki ya da üç önemli cümle yaz. Bu cümleleri metinden doğrula.

1. Bir olay ile ilgili hemen konuş-
mamalıyız, biraz beklemeliyiz.
Çünkü yanlış yapabiliriz.

Adı-Soyadı:

Tarih:

Metnin adı: Bir Baba Bir Zihniyet

OKUMA ÖNCESİ: ÖN İNCELEME

Beyin Fırtınası: Ön bilgileri ile metinle bağlantı kur.

Babaların zihniyeti bize göre farklı olabilir.

Tahmin Etme: Metinden ne öğrenebileceğini tahmin et.

Babalarımızın zihniyetlerini takip edebiliriz.

OKUMA SIRASI:

1.Bölüm:

Bilinmeyen Kelimeler	Tanımlar
muhit	yer
obaf	mutlu
istidat	istek

Bölüm Özeti: Öğlunun serim okumasını istemeyen bir babanın yazardan istekleri var.

2.Bölüm

Bilinmeyen Kelimeler	Tanımlar

Bölüm Özeti:

3. Bölüm

Bilinmeyen Kelimeler	Tanımlar

Bölüm Özeti:.....

OKUMA SONRASI: ÖZETLEME

Sorular: Soruları yaz ve sorularını cevapla

1-1 Metindeki olay kaç sene önce olmuştur?

Cevap: On beş sene önce olmuştur.

2-1 Metindeki kişinin oğlu kaç yaşındadır?

Cevap: On altı.

3-1 Metindeki kişi oğlunun neden resim okumasını istemiyor?

Cevap: Hayat şartlarının zor olmasından dolayı.

Gözden Geçirme: Metinle ilgili iki ya da üç önemli cümle yaz. Bu cümleleri metinden doğrula.

Yeteneği olan kişilere imkan verilirse o kişiler başarılı olur.

Adı-Soyadı:

Tarih:

Metnin adı: Selimiye Camii

OKUMA ÖNCESİ: ÖN İNCELEME

Beyin Fırtınası: Ön bilgileri ile metinle bağlantı kur.

Selimiye Camisi çok büyük bir camidir.
Televizyonlarda o caminin çok büyük
ve önemli olduğunu duymuştun.

Tahmin Etme: Metinden ne öğrenebileceğini tahmin et.

Selimiye Camisi hakkında özel
bilgiler öğrenebiliriz.

OKUMA SIRASI:

1.Bölüm:

Bilinmeyen Kelimeler	Tanımlar
paye	bölüm
bagım	bagöz gibi şekil

Bölüm Özeti:

2.Bölüm

Bilinmeyen Kelimeler	Tanımlar

Bölüm Özeti:

Selimiye'nin kubbesi, Selimiye
kader yapılmış en önemli
yapılardır.

3. Bölüm

Bilinmeyen Kelimeler	Tanımlar

Bölüm Özeti:.....

OKUMA SONRASI: ÖZETLEME

Sorular: Soruları yaz ve sorularını cevapla

1-) Selimiye Camii kimin tarafından yapıldı?

Cevap: II. Selim

2-) Camide yer alan çiniler hangi yüzyıl çinçiliğinin en güzel örneklerindendir?

Cevap: XVI yy

3-) Mimar Sinan'ın en son eserinin bu kadar büyük bir şaheser olmasının sebebi ne olabilir?

Cevap: Ölümünden sonra dünyaya güzel bir eser bırakmak

Gözden Geçirme: Metinle ilgili iki ya da üç önemli cümle yaz. Bu cümleleri metinden doğrula.

1) Selimiye Camii, Mimar Sinan'ın en önemli eseridir. Ayrıca o zamana kadar yapılmış eserler içinde de önemli bir yeri vardır.

Adı-Soyadı: ...

Tarih:

Metnin adı: Sonhalar (öykü)

OKUMA ÖNCESİ: ÖN İNCELEME

Beyin Fırtınası: Ön bilgileri ile metinle bağlantı kur.

Kızların ölecek kadınlar ve kızları ölüyen insanlar

Tahmin Etme: Metinden ne öğrenebileceğini tahmin et.

Kızları alarak sınıya tükenebileceklerdir
ve çocukların buna engel olma çabası.

OKUMA SIRASI:

1.Bölüm:

Bilinmeyen Kelimeler	Tanımlar
Mahzun	Zavallı
Soluk	zayıf, yorgun
Hüviyet	görev, izin
Bedik	eskiden

Bölüm Özeti: Köyde başka soluk kadınlar başlamıştır

2.Bölüm

Bilinmeyen Kelimeler	Tanımlar
okse	değnek
Zahire	ün, bğd, orfının sını ad
Tirse	yeşil ile mori arasında bir renk

Bölüm Özeti: Köyde başka çocukların kızıları başlamıştır

3. Bölüm

Bilinmeyen Kelimeler	Tanımlar
Müjrip	Neden

Bölüm Özeti: çocukların çimleri sökməsi ve yazının kısı çıkması,

OKUMA SONRASI: ÖZETLEME

Sorular: Soruları yaz ve sorularını cevapla

Kostandır : Kindir

Zahiri Tüccarı

Metinden çıkarılan ders Nedir

Kuslara sahip olmamız

eğer siz kus olursanız orada tekrar gelir misiniz

Gözden Geçirme: Metinle ilgili iki ya da üç önemli cümle yaz. Bu cümleleri metinden doğrula.

Kusuz bir ada: boş bir adaya
benzer

Kötü bir insan olmak bize birşey kazandırmak

Ek 9. Örnek ders plânı

Stratejiyi uygulamaya başlamadan önce dikkat edilmesi gerekenler

Stratejiyi uygulamadan önce stratejinin özünü oluşturan işbirlikli öğrenmenin bazı ilkelerine dikkat etmek gereklidir. İşbirlikli öğrenmede dikkat edilmesi gereken hususlardan en önemlisi heterojen gruplar kurmaktır. Grup kurma sürecinde öğretmen etkin rol oynayıp grupları kurmalıdır çünkü bu süreçte grupları öğrenciler kurarsa grupların heterojenliğinin tehlikeye girmesi söz konusu olabilir. Burada keskin kurallar olmamakla birlikte bazı özel durumlarda öğretmenler değişiklikler yapabilir. Kurulacak olan gruplar başarı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey vb. ölçütlere bakılarak oluşturulmalıdır. Gruplardaki bütün öğrencilerin başarılı ya da başarısız olması ya da bütün öğrencilerin kız ya da erkek olması işbirlikli öğrenmeye zarar verebilir. Öğretmen kendi sınıfındaki öğrencileri gruplara ayırmak için bir başarı testi de yapabilir ya da başarı seviyelerini ve birçok özelliklerini bildiği için öğrencileri direkt gruplara da ayırabilir. Gruplar dört öğrenciden oluşabilir. Bunun nedeni stratejide dört temel görevin bulunmasıdır. Bunlar: Lider, kelime uzmanı, öz uzmanı, soru uzmanıdır. Bazı özel durumlarda bu sayı çok az miktarda artabilir.

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere, verilen görevlerin her metin ya da konudan sonra değişeceği belirtilmelidir. Aksi takdirde bir göreve alışan bir öğrenci diğer uygulamalarda hep aynı görevi isteyecek ve stratejinin farklı görevlerini yapmamış olacaktır. Gruplar belirlendikten sonra hangi öğrencinin hangi görevi alacağı kura yoluyla ya da öğrenci istekleriyle belirlenebilir. Kura yoluyla belirlenmesi süreç için daha sağlıklı olmaktadır çünkü bir görevi grup içinde birden fazla öğrenci isteyebilir. Bu gibi durumlar öğrencilerin strateji hakkında olumsuz düşüncelere sahip olmalarına neden olabilmekte ve stratejiden alınacak verimi de düşürebilmektedir. Öğretmenin bu stratejiyi uygularken öğrencilerin görev dağılımlarında rehber olması ve metin ya da konu değiştikçe görevlerin grup içinde değişimlerini de takip etmesi gerekmektedir. İşbirlikçi Stratejik Okuma stratejisinin kullanılacağı ilk metin ya da konuda öğretmen öğrencilere yardım etmeli ve onlara görevlerini hatırlatmalıdır.

SINIF DÜZEYİ: 8**METİN ADI:** Martı (Jonathan Livingston)**KAZANIMLAR:**

T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

T.8.3.13. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.

T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.

T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.

SÜRE: 3-4 ders saati**GİRİŞ**

Stratejiye başlamadan önce öğrencilerin süreçte yapması gerekenler öğretmen tarafından özetlenir. Bu özetlemenin sonunda gruptaki görevlerin belirlenmesi için öğretmen kura çeker ya da grup içinde kuralların çekilmesine yardımcı olur. Kura çekimiyle görevler belirlendikten sonra öğrenciler görevleri hakkındaki bilgileri ipucu kartlarına bakarak hatırlarlar. Görevler belirlenip öğrencilerin görevlerini anlamaları sağlandığında stratejiye geçilebilir ve öğrenciler öğrenme günlüklerini çıkarabilir.

(Bu süreç için takriben 5-6 dakika verilir fakat strateji öğrenciler tarafından tam olarak özümseğinde bu süreç için ayrılan zaman azalabilir.)

OKUMA ÖNCESİ - ÖN İZLEME

Bu bölüm okumaya başlamadan önceki bölümü ifade etmektedir. Öğretmen bu bölümde okunacak metin hakkında ön bilgilerin edinileceğini, metnin konusu ile ilgili tahminlerin yapılacağını ve metinde yer alan konu ile daha önceki konular ile bağlantı kurulacağını öğrencilere belirtmelidir. Bu bilgilendirmeden sonra öğretmen öğrencilerden parçanın başlığına, parçada yer alan görsellere ya da dikkatlerini çeken kelime ya da cümlelere göz gezdirmelerini ve bu işlem bittikten sonra da metnin konusu ile ilgili tahminlerini öğrenme günlüklerine yazmalarını ister.

Bu süreç için takriben 3-4 dakika verilmelidir. Öğrenciler tahminlerini öğrenme günlüklerine yazdıktan sonra öğretmen metnin konusu ile ilgili bilgiler verir ve bu bilgilerden yola çıkarak öğrencilerin konu ile ilgili önceki öğrenmelerini ortaya

çıkarmak için beyin fırtınası yapmalarına ve ön bilgilerini yine öğrenme günlüklerine yazmalarına müsaade eder. Bu süreç içinde öğrenciler konu ile ilgili ön bilgilerini birbirleri ile paylaşır.

Bu süreç içinde 5-6 dakika verilmelidir.

Bu paylaşım bittikten sonra öğretmen öğrencilere metni okuma amaçlarını sorar ve cevapları öğrenme günlüklerine yazmalarını ister. Amaçlar öğrenme günlüklerine yazıldıktan sonra da öğretmen okuma amacını açıklar ve böylelikle ön izleme bölümü sona erer.

OKUMA SIRASI - BİLİLEN BİLİNMEYEN

Gruplar metni okumaya başlarlar. Okuma esnasında grup içindeki herhangi bir öğrencinin bilmediği bir kelime varsa lider okumayı durdurur ve o kelimeyi bulmak için kelime uzmanının yardımcı olmasını ister. Kelime uzmanı düzenleme stratejilerini kullanarak kelimeyi bilmeyen öğrencinin kelimeyi öğrenmesine yardımcı olur. Kelime öğrenildikten sonra okumaya devam edilir. Başka bilinmeyen kelimeler olursa lider aynı prosedürü takip eder. Uzun metinlerde metin bölümlere de ayrılabilir.

OKUMA SIRASI - ANA FİKRİ ÖĞRENME

Ana fikir öğrenmede öğrencilerin metnin uzunluğuna göre metni bölmeleri istenir ve bölümler hakkında özetlemeler istenir. (Metin iki bölüme ayrılmışsa iki bölümün de özetlemesi, üç bölüme ayrılmışsa üç bölümün özetlemesi yapılmalıdır.) Gruptaki özet uzmanı, öğrencilere özetlemelerin nasıl olacağını yönelik bilgiler verir. Öğrenciler farklı bölümlerin özetlemelerinden hareketle metni özetlemeye çalışır, buldukları özetleri öğrenme günlüklerine yazar ve birbirleriyle paylaşırlar. Bu paylaşım sürecinde ilk olarak grup içi paylaşımlar yapılmalı ve grubun içinden bir özet seçilmelidir. Sonra farklı grupların özetleri de değerlendirilir.

Bu süreç için de 25-30 dakika yeterlidir.

OKUMA SONRASI – ÖZETLEME

Bu bölümde metni okuma sona ermiş ve metnin anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilecektir. İlk olarak öğrencilerin metin hakkında sorular ve bu soruların cevaplarını öğrenme günlüklerine yazmaları istenir. Öğrencilerin ne tip sorular hazırlayacağı noktasında gruptaki soru uzmanı grup üyelerine yardımcı olmalıdır. Soru ve cevaplar öğrenme günlüklerine yazıldıktan sonra grup üyeleri hazırladıkları soruları birbirlerine

sorar. Öğretmen grupları bu süreçte takip eder ve gruplardan beğendiği soruları diğer gruplarla da paylaşımlarını ister.

Bu süreç için de 25-30 dakika önerilir.

Stratejinin sonunda ise öğretmen bütün sınıfın birlikte olacağı bir grup tartışması başlatır. Bu tartışmanın içinde neler öğrenildiği, en dikkat çekici şeyin ne olduğu ve daha önceki metinlere göre ne gibi benzerlik olduğu gibi noktaların üzerinde durulmalıdır.

Bu süreç için de 15-20 dakika önerilir.

