



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-DR-2012-0001**

**OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİ KULLANIMININ,
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ, BİLİŞSEL
FARKINDALIK, OKUMAYA YÖNELİK TUTUM
VE KALICILIĞA ETKİSİ**

**HAZIRLAYAN
Ahmet KANMAZ**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU**

AYDIN - 2012

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-DR-2012-0001**

**OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİ KULLANIMININ,
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ, BİLİŞSEL
FARKINDALIK, OKUMAYA YÖNELİK TUTUM
VE KALICILIĞA ETKİSİ**

**HAZIRLAYAN
Ahmet KANMAZ**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU**

AYDIN - 2012

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı öğrencisi Ahmet KANMAZ tarafından hazırlanan *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi* başlıklı tez, 10.02.2012 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı :

(Başkan) Prof. Dr. A Seda SARACALOĞLU

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

Prof. Dr. Şefik YAŞAR

Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK

Yrd. Doç. Dr. Ş. Dilek BELET

Kurumu

Adnan Menderes Ün.

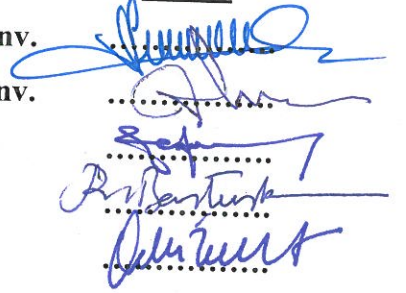
Adnan Menderes Ün.

Anadolu Ün.

Pamukkale Ün.

Anadolu Ün.

İmzası



Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun
.....sayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Selçuk ÇOLAKOĞLU
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Ahmet KANMAZ

İmza

: 

YAZAR ADI-SOYADI: Ahmet KANMAZ

**OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİ KULLANIMININ,
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ, BİLİŞSEL FARKINDALIK,
OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE KALICILIĞA ETKİSİ**

ÖZET

Bu araştırmanın odak noktası öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlardır. Bu sorunu çözmek için de temel ders olan Türkçe dersinden başlanması gerektiği düşünülmüştür. Temel anlamda diğer derslerdeki başarı Türkçe dersindeki başarıyla ilişkilendirilebilmektedir. Çünkü, okuduğunu anlama becerisi her derste etkin olarak kullanılması gereken bir beceridir.

Bu çalışmada, okuduğunu anlama stratejisi temel alınarak yapılan Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına, bilişsel farkındalık becerilerine, okumaya yönelik tutumlarına ve bu değişkenlerin kalıcılıklarına olan etkisi araştırılmıştır. Burada okuduğunu anlama düzeyleri, okumaya yönelik tutum, bilişsel farkındalık ve kalıcılık bağımlı değişken iken, uygulanan okuduğunu anlama stratejisi olan İSOAT stratejisi bağımsız değişkendir ve burada bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenler üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada gruplar bir kontrol ve bir deney grubu desenine göre oluşturulmuştur. Her iki grupta da dersler güvenilirliğin düşmemesi adına sınıf öğretmenlerince yürütülmüştür.

Araştırma 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Denizli İli Merkez İlçesinde yer alan Denizli Ticaret Borsası İlköğretim Okulunun beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda 27 öğrenci; kontrol grubunda 28 öğrenci olmak üzere toplam 55 öğrenci, çalışma grubunda yer almıştır. Gruplar okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği ve SED ölçeği sonuçları dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Araştırma süresince elde edilen veriler, SPSS 13.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma sürecinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, faktör analizi, eşli gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi, kovaryans (ANCOVA) ve tekrarlı (repeated) ANOVA analizi istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. Verilerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları betimsel olarak verildikten sonra, tek yönlü varyans analizi (Anova) kovaryans (ANCOVA) ve tekrarlı anova analizleri (Ancova) ile korelasyon analizleri yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir.

1) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okuduğunu anlama başarı testi ön test puanları kontrol edildiğinde, grupların **son test** puanları arasında deney grubu lehine **anlamlı fark olduğu** bulunmuştur.

2) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okuduğunu anlama başarı testi son ntest puanları kontrol edildiğinde, grupların **kahcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine **anlamlı fark olduğu** bulunmuştur.

3) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği ön test puanları kontrol edildiğinde, grupların **son test** puanları arasında deney grubu lehine **anlamlı fark olduğu** ortaya çıkmıştır.

4) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak öğretim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği son test puanları kontrol edildiğinde, grupların **kahcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine **anlamlı fark olduğu** ortaya çıkmıştır.

5) İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği **son test** puanları arasında deney grubu lehine **anlamlı fark bulunmuştur**.

6) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin son test puanları kontrol edildiğinde, grupların **kahcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anamlı fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İSOAT Stratejisi, Bilişsel farkındalık, tutum, okuduğunu anlama

NAME: Ahmet KANMAZ

**THE EFFECT OF READING COMPREHENSION STRATEGY USAGE ON
READING COMPREHENSION SKILL, METACOGNITION AND
ATTITUDE TOWARDS READING**

ABSTRACT

The focus of this study is the reading comprehension difficulties of the students in learning and teaching process. It would be better to start with Turkish course in order to solve this problem. Basically, the success in other courses is connected with the success in Turkish course because reading comprehension skill is required to be actively used in all courses.

In this study the effect of Turkish instruction based on reading comprehension strategy on students' reading comprehension skills, metacognitive skills, attitudes towards reading and retention of these variables were investigated. While the level of reading comprehension, attitude towards reading, metacognition and retention are the dependent variables, the SQ3R which was the implemented reading comprehension strategy is the independent variable. In this study it was investigated that whether there is an effect of the independent variable on the dependent variables. The pre-test/post-test control group experimental design was used in the study. Groups were created according to one control and one experimental group design. Both groups were trained by their own teachers in order not to decrease the reliability.

The study was carried out with fifth grade students attending Denizli Ticaret Borsasi Elementary School in centre of Denizli in 2010-2011 academic terms. A sample of 55 students (27 of them in the experimental group and 28 of them in the control group) was involved in the study. The groups were created according to the results of reading comprehension achievement test, metacognitive reading comprehension awareness instrument, attitude towards reading instrument and socio-demographic level instrument.

The data obtained from the study were analyzed using SPSS 13.0 statistical programming. In analysing data, frequency, mean, standard deviation, percentage, paired sample t test, independent sample t test, ANOVA, and ANCOVA were used. After the means and the standard deviations were presented descriptively, their correlations were analyzed using One-way analysis of variance (Anova) covariance analysis (Ancova) and Repeated Anova

The findings of this study;

1) When reading comprehension achievement pre-test scores of students in experimental group who was trained by SQ3R reading comprehension strategy and students in control group who was trained based on the current curriculum were controlled, there is a significant difference between the post-test scores of the groups in favor of the experimental group.

2) When reading comprehension achievement post-test scores of students in experimental group who was trained by SQ3R reading comprehension strategy and students in control group who was trained based on the current curriculum were controlled, there is a significant difference between the retention scores of the groups in favor of the experimental group.

3) When metacognitive reading comprehension awareness instrument, pre-test scores of students in experimental group who was trained by SQ3R reading comprehension strategy and students in control group who was trained based on the current curriculum were controlled, there is a significant difference between the post-test scores of the groups in favor of the experimental group.

4) When metacognitive reading comprehension awareness instrument, post-test scores of students in experimental group who was trained by SQ3R reading comprehension strategy and students in control group who was trained based on the current curriculum were controlled, there is a significant difference between the retention scores of the groups in favor of the experimental group.

5) There is a significant difference between the experimental group students who was trained by SQ3R and students in control group who was trained based on the current curriculum. Significant difference was in favor of the experimental group.

6) When attitude towards reading instrument, post-test scores of students in experimental group who was trained by SQ3R reading comprehension strategy and students in control group who was trained based on the current curriculum were controlled, there is no significant difference between the retention scores of the groups in favor of the experimental group.

ÖNSÖZ

Günümüzde, ilköğretim çağından itibaren öğrencilere bilginin doğrudan verilmesi yerine, bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi, en etkin öğrenme yolu olarak ortaya çıkmaktadır. Artık bu süreçte önemli olan, ne öğretildiğinden çok nasıl öğretildiğidir. Bu bağlamda eğitimin amacı, öğrencileri, her konuda bilgili, iyi problem çözebilen, sınavlarda her zaman yüksek bir başarı gösteren bireyler olarak yetiştirmek değil, sorgulayan, gözlemleyen, eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler olarak yetiştirmek olmaktadır. Bu nitelikteki öğrencilerin yetiştirilebilmesi için öncelikle onlara üst düzey zihinsel süreç becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.

Eğitimin temel amaçlarının gerçekleştirebilmesi için öğrencilerin okuduklarını anlaması gerekmektedir. Okuduğunu anlama Türkçe dersinin temel amaçlarından birini oluşturmakla beraber sadece Türkçe dersi için gerçekleştirilmesi gereken bir hedef ya da kazanım değildir. Öğrencilerin her eğitim düzeyinde, farklı derslerde başarılı olmak için okuduklarını anlamaları gerekmektedir. Eğer öğrenci okuduğunu anlamada güçlük çekiyorsa eğitim sürecinde, dolayısıyla mesleki fırsatlarda ciddi sorunlar ile karşı karşıya gelecektir. Bu noktada stratejiye dayalı okuduğunu anlama çalışmalarının bu sorunların üstesinden gelmek için etkin bir yol haritası olacağı umulmaktadır.

Okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretimin birinci kademesinden başlayarak Türkçe öğretiminde uygulanmasıyla, öğretimden istenen verimin alınmasına önemli katkıların sağlanacağı düşünülmektedir. Bu stratejilerin kullanımı yoluyla, öğrencilerin Türkçe dersinde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmesine yönelik daha zengin ve nitelikli öğrenme etkinliklerinin sağlanacağı ve öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin geliştirileceği beklenmektedir. Çünkü bu stratejiyle öğrencilerin okurken üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları gerektiğinden daha anlamlı okumalar gerçekleştirebildikleri belirtilmektedir.

Bu araştırmanın Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama konusundaki eksikliklerini giderme ve okuma alışkanlıklarına ilişkin olumlu tutum oluşturabilmesi için zengin ve nitelikli öğrenme ve öğretme etkinliklerinin uygulamasına katkı sağlayacağı, bu yolla öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirecekleri ve okuduğunu anlama ve becerilerini daha ileri düzeyde geliştirecekleri umulmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkıları olmuştur. Özellikle, bu süreçte değerli eleştiri ve yönlendirmeleriyle katkıda bulunan danışman hocam Sayın Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama katkı sağlayan hocalarım sayın Prof. Dr. Adil Türkoğlu, Sayın Prof. Dr. Şefik Yaşar, sayın Yard. Doç. Dr. Ş.Dilek Belet'e, teşekkür ederim. Ayrıca, çalışmanın her aşamasında görüş ve yardımlarına başvurduğum ve çalışmanın her aşamasında beni destekleyen Sayın Doç. Dr. Ramazan Baştürk'e; ölçeğimin geçerliği konusunda uzman görüşlerine başvurduğum Doç. Dr. Cumali Öksüz, Yard. Doç. Dr. Nuri Karasakaloğlu, Yard. Doç. Dr. Esin Acar'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulamasını gerçekleştirdiğim Denizli Ticaret Borsası İlköğretim Okulu Müdürü Sayın Yaşar Ünsal'a, uygulama sınıfı öğretmeni Sayın Abdullah Çövit'e ve 5-A sınıfı öğrencilerine, araştırma süresince yardımlarını gördüğüm arkadaşlarım sayın Yard. Doç. Dr. Orhan Kumral'a, sayın Arş. Gör. Gülözge Türköz'e, sayın Arş. Gör. Ümran Şahin'e sayın Arş. Gör. Serhat Süral'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu zorlu süreçte, destek ve anlayışı ile yanımda olan sevgili eşim Zeynep KANMAZ'a; hayatımın her aşamasında bana kattıkları ve kararlarımda yanımda oldukları için anne ve babama şükranlarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
BEYAN	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	viii
ÖN SÖZ	x
İÇİNDEKİLER	xii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xix
GRAFİKLER LİSTESİ	xxix
EKLER LİSTESİ	xxxı

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.PROBLEM DURUMU.....	1
1.1.1 Türkçe Öğretimi Programı	4
1.1.1.1 Programın Vizyonu	5
1.1.1.2 Programın Temel Yaklaşımı	5
1.1.1.3 Türkçe Öğretim Programının Özellikleri	6
1.1.1.4 Programın Yapısı	7
1.1.1.5 Türkçe Öğretim Programının Öğrenme Alanları	9
1.1.1.5.1 Dinleme	9
1.1.1.5.1 Konuşma	11
1.1.1.5.1 Yazma	13
1.1.1.5.1 Görsel Okuma ve Görsel Sunu	14
1.1.1.5.1 Okuma	14
1.1.2 Okuma Öğretiminin Önemi	16
1.1.3. Okuduğunu Anlama	18
1.1.4 Bilgiyi İşleme Kuramı	24
1.1.4.1 Bilgiyi İşleme Kuramının Öğeleri.....	28
1.1.4.1.1 Duyusal Kayıt	29

1.1.4.1.2 Kısa Süreli Bellek	30
1.1.4.1.3 Uzun Süreli Bellek	31
1.1.4.2 Bilişsel Süreçler	34
1.1.4.2.1. Dikkat	34
1.1.4.2.2. Algı	34
1.1.4.3.Yürütücü Biliş	36
1.1.5 Okuduğunu Anlama Stratejileri	37
1.1.5.1 İSOAT İnceleme, Soru sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar etme (SQ3R Survey, Questioning, Read, Recite, Review) ...	41
1.1.5.1.1 İSOAT Stratejisinin Yararları	45
1.1.5.1.2 İSOAT stratejisinin Aşamaları	46
1.1.6 Bilişsel Farkındalık	49
1.1.6.1 Bilişsel Farkındalık Becerileri	55
1.1.6.2 Bilişsel Farkındalık ve Okuduğunu Anlama	56
1.1.7 Tutum	59
1.1.7.1. Okumaya Yönelik Tutum	62
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	64
1.2.1. Problem Cümlesi.....	66
1.2.2. Denenceler	66
1.2.3 Sayıtlılar	69
1.2.4 Sınırlılıklar	70

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri İle İlgili Araştırmalar	71
2.1.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	71
2.1.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	74
2.2. Okuduğunu Anlama Başarısı İle İlgili Araştırmalar	78
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	78

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	90
2.3. Bilişsel Farkındalıkla İlgili Araştırmalar	91
2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	91
2.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	96
2.4. Okumaya Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar	99
2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	99
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	103

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli	107
3.2 Çalışma Grubu	113
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi	113
3.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri ve Sosyo-Ekonomik Düzeyleri	115
3.2.2.1. Cinsiyet	115
3.2.2.2. Anne-Babanın Öğrenim Durumu	115
3.2.2.3. Ailedeki Birey Sayısı	116
3.2.2.4. Oturulan Evin Aitlik Durumu	117
3.2.2.5. Oturulan Evin Oda Sayısı	117
3.2.2.6. Oturulan Evin Isınma Düzeni	118
3.2.2.7. Anne-Babanın Mesleği	119
3.2.2.8. Ailenin Toplam Geliri	120
3.2.3. Deney ve Kontrol Grupları Öntest Analizleri	120
3.2.3.1. Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Öntest Analizleri...	121
3.2.3.2. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğine İlişkin Öntest Analizleri	122
3.2.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Öntest Analizleri	123

3.3 Veri Toplama Araçları	125
3.3.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi	126
3.3.2 Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği	131
3.3.2.1 Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Geçerlik-Güvenirlik Analizi.....	135
3.3.3 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	140
3.3.3.1 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlik-Güvenirlik Analizi	142
3.3.4 Kişisel Bilgiler Formu	146
3.4 Pilot Uygulama	146
3.5 Verilerin Analizi	149

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi Denencelerine İlişkin Bulgular	153
4.1.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Sontest Bulguları (1. Denence).....	153
4.1.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (2. Denence)	155
4.2 Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Denencelerine İlişkin Bulgular	158
4.2.1 Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğine İlişkin Sontest Bulguları (3.Denence)	158
4.2.2 Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğine İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (4.Denence)	160
4.2.3. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi Farkındalığına İlişkin Sontest Bulguları (5.Denence)	163
4.2.4. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi Farkındalığına İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (6.Denence)	165

4.2.5. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma	
Sırası Farkındalığına İlişkin Sontest Bulguları (7.Denence)	168
4.2.6. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma	
Sırası Farkındalığına İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (8.Denence)	170
4.2.7. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma	
Sonrası Farkındalığına İlişkin Sontest Bulguları (9.Denence)	173
4.2.8. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma	
Sonrası Farkındalığına İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (10.Denence)	175
4.3 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Denencelerine İlişkin Bulgular	178
4.3.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Sontest	
Bulguları (11. Denence)	178
4.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Kalıcılık Testi	
Bulguları (12. Denence)	181
4.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri	
Alt Boyutuna İlişkin Sontest Bulguları (13. Denence)	184
4.3.4. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri	
Alt Boyutuna İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (14. Denence)	187
4.3.5. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri	
Alt Boyutuna İlişkin Sontest Bulguları (15. Denence)	189
4.3.6. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri	
Alt Boyutuna İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (16. Denence)	193
4.3.7. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla İlgili Genel Görüşler	
Alt Boyutuna İlişkin Sontest Bulguları (17. denence)	195
4.3.8. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla İlgili Genel Görüşler	
Alt Boyutuna İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (18. Denence)	198
4.4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sorularına İlişkin Bulgular	201
4.4.1. Deney Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sorularına	
İlişkin Bulgular	202
4.4.2. Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sorularına	
İlişkin Bulgular	204

4.5. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sorularına	
İlişkin Bulgular	206
4.5.1. Deney Grubu Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı	
Ölçeği Sorularına İlişkin Bulgular	206
4.5.2. Kontrol Grubu Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı	
Ölçeği Sorularına İlişkin Bulgular	208
4.6. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Sorularına İlişkin Bulgular	211
4.6.1. Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Sorularına	
İlişkin Bulgular	211
4.6.2. Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Sorularına	
İlişkin Bulgular	213

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Okuduğunu Anlama Stratejisi ve Okuduğunu Anlama Başarısı	215
5.2. Okuduğunu Anlama Stratejisi ve Bilişsel Farkındalık Becerileri	218
5.3. Okuduğunu Anlama Stratejisi ve Okumaya Yönelik Tutum	222

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	226
6.1.1. Araştırma Denencelerine İlişkin Sonuçlar	226
6.1.1.1. Okuduğunu Anlama Başarısı Denencelerine	
İlişkin Sonuçlar	226
6.1.1.2. Bilişsel Farkındalık Denencelerine	
İlişkin Sonuçlar	226
6.1.1.3. Okumaya Yönelik Tutum Denencelerine	
İlişkin Sonuçlar	228

6.1.2. Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçlar	229
6.1.2.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sorularına İlişkin Sonuçlar	229
6.1.2.2. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sorularına İlişkin Sonuçlar	229
6.1.2.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Sorularına İlişkin Sonuçlar	229
6.2. Öneriler	230
6.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler	230
6.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler	231
KAYNAKÇA	233
EKLER	250
ÖZGEÇMİŞ	404

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.1.	Araştırma Modelinin Deneysel Deseni	108
Çizelge 3.2.	Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü	109
Çizelge 3.3.	Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi İçin Yapılan Ölçmelerin Toplam Aritmetik Ortalama Değerleri ve Sıralaması ...	114
Çizelge 3.4	Deney ve Kontrol Gruplarına ilişkin Toplam Aritmetik Ortalama Değerleri	114
Çizelge 3.5.	Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	115
Çizelge 3.6	Deney ve Kontrol Gruplarının Anne Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	116
Çizelge 3.7.	Deney ve Kontrol Gruplarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı	117
Çizelge 3.8	Deney ve Kontrol Gruplarının Oturulan Evin Aitlik Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	117
Çizelge 3.9.	Deney ve Kontrol Gruplarının Oturulan Evin Oda Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı	118
Çizelge 3.10.	Deney ve Kontrol Gruplarının Oturulan Evin Isınma Düzeni Değişkenine Göre Dağılımı	118
Çizelge 3.11.	Deney ve Kontrol Gruplarının Anne Mesleği Değişkenine Göre Dağılımı	119
Çizelge 3.12.	Deney ve Kontrol Gruplarının Baba Mesleği Değişkenine Göre Dağılımı	119
Çizelge 3.13.	Deney ve Kontrol Gruplarının Ailenin Toplam Geliri Değişkenine Göre Dağılımı	120
Çizelge 3.14.	Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanları Arası t Testi Sonuçları	121
Çizelge 3.15.	Deney ve Kontrol Grubu Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Öntest Toplam Puanları t testi Sonuçları	122

Çizelge 3.16.	Deney ve Kontrol Grubu Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi, okuma Sırası ve Okuma Sonrası Farkındalığı Alt Ölçeklerine İlişkin Öntest Toplam Puanları t testi Sonuçları	123
Çizelge 3.17.	Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Toplam Puanları t testi Sonuçları	124
Çizelge 3.18.	Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri, Okumanın Duyuşsal Etkileri, Okumaya İlişkin Genel Görüşler Alt Boyutlarına İlişkin Öntest Toplam Puanları t testi Sonuçları	124
Çizelge 3.19.	Testler, Ölçeceği Değişkenler, Kimlerin Dolduracağı ve Kullanılacağı Aşamalar	126
Çizelge 3.20.	Okuduğunu Anlama Testini Oluşturan Maddelerin Güçlük Dereceleri (Pj), Standart Sapmaları (Sj) ve Soru Ayırt Etme Dereceleri(rjx) (analiz sonrası maddeler)	130
Çizelge 3.21.	Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları	130
Çizelge 3.22.	Okuduğunu Anlama ile İlgili Kazanımlar ve Kazanımları Ölçen Maddeler	131
Çizelge 3.23.	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğinin Faktör Yükleri	136
Çizelge 3.24.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkisinin Anlamlılık Düzeyleri (pearson korelasyon)	138
Çizelge 3.25.	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğinin Güvenirlik Katsayısı	139
Çizelge 3.26.	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Alt Boyutları İçin Güvenirlik Katsayısı	139
Çizelge 3.27.	Tüm Ölçek İçin Tutum Değerlendirme	142
Çizelge 3.28.	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yükleri	143
Çizelge 3.29.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Alt Boyutları Arasındaki İlişkisinin Anlamlılık Düzeyleri (pearson korelasyon)	145

Çizelge 3.30.	Tutum Ölçeği Güvenirlik Katsayısı	146
Çizelge 3.31	Tutum Ölçeği Alt Boyutlar İçin Güvenirlik Katsayısı	146
Çizelge 3.32.	Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t testi Sonuçları (Pilot Çalışma)	147
Çizelge 3.33.	Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları (Pilot Çalışma)	148
Çizelge 3.34.	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri (Kolmogorov-Smirnov Testi)	150
Çizelge 4.1	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	154
Çizelge 4.2.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları	154
Çizelge 4.3	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	155
Çizelge 4.4.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Kalıcılık Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları	156

Çizelge 4.5	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	158
Çizelge 4.6.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları	159
Çizelge 4.7.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	160
Çizelge 4.8.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları	161
Çizelge 4.9.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi Farkındalığına İlişkin Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	164
Çizelge 4.10.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi Farkındalığına İlişkin Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları	164
Çizelge 4.11.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi Farkındalığına İlişkin Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	166

Çizelge 4.12.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi Farkındalığına İlişkin Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları	166
Çizelge 4.13.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sırası Farkındalığına İlişkin Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	168
Çizelge 4.14.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sırası Farkındalığına İlişkin Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları	169
Çizelge 4.15.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sırası Farkındalığına İlişkin Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	170
Çizelge 4.16.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sırası Farkındalığına İlişkin Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları	171
Çizelge 4.17.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sonrası Farkındalığına İlişkin Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	173

Çizelge 4.18.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sonrası Farkındalığına İlişkin Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları	174
Çizelge 4.19.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sonrası Farkındalığına İlişkin Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	175
Çizelge 4.20.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sonrası Farkındalığına İlişkin Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları	176
Çizelge 4.21.	Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Öntest- Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları	178
Çizelge 4.22.	Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Öntest- Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları	179
Çizelge 4.23.	Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Sontest Toplam Puanları Arası Bağımsız Gruplar t testi Sonuçları	180
Çizelge 4.24.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	181
Çizelge 4.25.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları	182
Çizelge 4.26.	Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları	184

Çizelge 4.27.	Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları	185
Çizelge 4.28.	Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Sontest Toplam Puanları Arası Bağımsız Gruplar t testi Sonuçları .	186
Çizelge 4.29.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	187
Çizelge 4.30.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları	188
Çizelge 4.31.	Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları	190
Çizelge 4.32.	Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları	191
Çizelge 4.33.	Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Sontest Toplam Puanları Arası Bağımsız Gruplar t testi Sonuçları .	191
Çizelge 4.34.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	193

Çizelge 4.35.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları	194
Çizelge 4.36.	Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla İlgili Genel Görüşler Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları	196
Çizelge 4.37.	Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla İlgili Genel Görüşler Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları	197
Çizelge 4.38.	Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla İlgili Genel Görüşler Alt Boyutuna İlişkin Sontest Toplam Puanları Arası Bağımsız Gruplar t testi Sonuçları	197
Çizelge 4.39.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla İlgili Genel Görüşler Alt Boyutuna İlişkin Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri	199
Çizelge 4.40.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla İlgili Genel Görüşler Alt Boyutuna İlişkin Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları	200
Çizelge 4.41.	Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	202
Çizelge 4.42.	Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest Sontest-Kalıcılık Testi Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	203
Çizelge 4.43.	Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Bonferroni Analizi Sonuçları	203

Çizelge 4.44.	Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	204
Çizelge 4.45.	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	205
Çizelge 4.46.	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Bonferroni Analizi Sonuçları	205
Çizelge 4.47.	Deney Grubu Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	207
Çizelge 4.48.	Deney Grubu Öğrencilerinin Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	207
Çizelge 4.49.	Deney Grubu Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Bonferroni Analizi Sonuçları	208
Çizelge 4.50.	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	209
Çizelge 4.51.	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	209
Çizelge 4.52.	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Bonferroni Analizi Sonuçları	210
Çizelge 4.53.	Deney Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	211
Çizelge 4.54.	Deney Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	212
Çizelge 4.55.	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Bonferroni Analizi Sonuçları	212

Çizelge 4.56.	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	213
Çizelge 4.57.	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	214

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1.	Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarına İlişkin Sonuçlar	157
Grafik 4.2.	Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuçlar	163
Grafik 4.3.	Deney Ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi Farkındalığı Puanlarına İlişkin Sonuçlar	167
Grafik 4.4.	Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sırası Farkındalığı Puanlarına İlişkin Sonuçlar	172
Grafik 4.5.	Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sonrası Farkındalığı Puanlarına İlişkin Sonuçlar	177
Grafik 4.6.	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuçlar	183
Grafik 4.7.	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Sonuçlar	189
Grafik 4.8.	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Sonuçlar	195
Grafik 4.9.	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Sonuçlar	201
Grafik 4.10.	Deney Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sonuçları Grafiği	204
Grafik 4.11.	Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sonuçları Grafiği	206
Grafik 4.12.	Deney Grubu Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sonuçları Grafiği	208
Grafik 4.13.	Kontrol Grubu Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sonuçları Grafiği	210

Grafik 4.14.	Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	
	Sonuçları Grafiği	213
Grafik 4.15.	Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	
	Sonuçları Grafiği	214

EKLER LİSTESİ

		Sayfa
EK 1	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	251
EK 2	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği	266
EK 3	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	273
EK 4	Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği	274
EK 5	Deney Grubu Ders Planları	276
EK 6	Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest Puanları	341
EK 7	Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Puanları.....	342
EK 8	Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi Kalıcılık Testi Puanları.....	343
EK 9	Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Öntest Puanları	344
EK 10	Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sontest Puanları	345
EK 11	Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Kalıcılık Testi Puanları	346
EK 12	Deney ve Kontrol Gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanları	347
EK 13	Deney ve Kontrol Gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Sontest Puanları.....	348
EK 14	Deney ve Kontrol Gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanları.....	349
EK 15	Öğrenci Etkinlikleri Örnekleri	350
EK 16	Öğrenci Etkinlik Fotoğrafları	394
EK 17	Özgeçmiş	404

GİRİŞ

Bu araştırmada, okuduğunu anlama stratejilerinin, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi incelenecektir. Bu bölümde problem durumu, amaç, alt amaçlar, önem, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu:

Günümüzde, ilköğretim çağından itibaren öğrencilere bilginin doğrudan verilmesi yerine, bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi, en etkin öğrenme yolu olarak ortaya çıkmaktadır. Artık bu süreçte önemli olan, ne öğretildiğinden çok nasıl öğretildiğidir.

"Sen bana balık verirsen bugün doyarım ama yarın yine açım. Yine sana ya da bir başkasına muhtacım ama balık tutmayı öğretirsen bugün, yarın ve ileride yemeğimi kendim yakalayabilirim."

Konfüçyüs

Bu bağlamda eğitimin amacı, öğrencileri, her konuda bilgili, iyi problem çözebilen, sınavlarda her zaman yüksek bir başarı gösteren bireyler olarak yetiştirmek değil, sorgulayan, gözlemleyen, eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler olarak yetiştirmek olmaktadır. Bu nitelikteki öğrencilerin yetiştirilebilmesi için öncelikle onlara üst düzey zihinsel süreç becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Öğrencilere bilgi veren ve daha sonra unutup unutulmadığını kontrol eden bir süreç bilginin üretilmesi yerine tüketilmesine yol açan bir yaklaşımdır. Geleneksel yapıdaki yöntemlere dayalı olarak ortaya çıkan bu öğrenme-öğretme süreci, artık terk edilmek zorundadır. Bu yapıdaki yöntemlere dayalı olarak kalıcı bir bilginin ortaya çıkması çok olası değildir. Çünkü bu yöntemlerde, bilginin öğrencilere doğrudan aktarılması ve bilginin öğrenciler tarafından daha sonra olduğu gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi, öğretim yolu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme etkinliklerine yer verilmemektedir. Düşünme becerileri gelişmeyen öğrencilerin en çok kullandıkları zihinsel etkinlikleri de uzun süreli bellekte depoladıkları bilgiyi kısa süreli belleğe geri çağırmasıdır. Bu geri çağırma sürecinde öğrencilerin kullanmış oldukları strateji ezber stratejisidir. Ezber stratejisi, bilgiyi işleme kuramında da ifade edildiği gibi, bilginin uzun süreli belleğe

gönderilmesi sürecinde kullanılan üç temel strateji arasında (anlamlandırma, ezber, örgütleme) en az kalıcılığa sahip bilginin ortaya çıkmasını sağlayan stratejidir. Bunun sonucu olarak bu öğrenciler uzun süreli bellekte yer alan bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını dahi bilememektedirler. Eğitim alanındaki bu paradigmlar yerini post-pozitivist paradigmalara bırakmaktadır. Post-pozitivist paradigmlar, yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak da, öğrencileri öğrenme sürecine katılan, planlama yapabilen, düşünme becerilerini geliştiren, sorgulayan, kendini ve süreci kontrol edebilen, kendini ve yaptıklarını değerlendiren bireyler olmalarını sağlayan bir yapı içermektedir.

Eğitim alanında ortaya çıkan bu temel felsefi değişimin bir sonucu olarak öğrenme kavramı da içerik olarak değişim gösterme eğilimindedir. Öğrenmenin davranışçı kuramcılarının ifade ettiği gibi **“insan davranışlarında yaşantı yoluyla meydana gelen kalıcı izli değişikliklerdir”** şeklinde ifade edilmesi günümüzdeki öğrenme sürecini tam olarak karşılayan bir tanım değildir. Çünkü bireyin öğrenmesinin sağlanabilmesi için mutlaka bir yaşantı geçirmesi bir zorunluluk değildir. Çünkü günümüzde, öğrenme süreci öğrenci merkezli olarak düzenlenmekte ve bu sürece öğrencinin zihinsel becerilerini kullanarak aktif olarak katılımı sağlanmaktadır. Bu noktada öğrenmeyi **“bireyin çevresindeki bilgileri kendi zihinsel becerilerini kullanarak içselleştirmesi süreci”** olarak açıklamak daha doğru olacaktır. Buna yönelik olarak öğrencilerin düşünme ve öğrenme becerilerini geliştiren etkinliklere yer vermek, bunları yaparken etkin olarak strateji kullanma becerilerini geliştirmek önemlidir. Çünkü özellikle okuma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlamaktadır.

Eğitimin temel amaçlarının gerçekleştirebilmesi için öğrencilerin okuduklarını anlaması gerekmektedir. Okuduğunu anlama Türkçe dersinin temel amaçlarından birini oluşturmakla beraber sadece Türkçe dersi için gerçekleştirilmesi gereken bir hedef ya da kazanım değildir. Öğrencilerin her eğitim düzeyinde, farklı derslerde başarılı olmak için okuduklarını anlamaları gerekmektedir. Eğer öğrenci okuduğunu anlamada güçlük çekiyorsa eğitim sürecinde, dolayısıyla mesleki fırsatlarda ciddi sorunlar ile karşı karşıya gelecektir. Okuduğunu anlama becerisine önem verilmesinin bir nedeni de, okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin diğer derslerde başarılı olma oranının düşmesidir. Yapılan çeşitli araştırmalar (Sertsöz, 2003; Akay, 2004, Dönmez-Yazıcı

2006) okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinin farklı disiplinlerde de öğrencinin akademik başarısını artırdığını göstermiştir. Okuduğunu anlamada yetersiz olanların, diğer ders konularına ilgi duyabilmesi, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi ve dolayısıyla başarılı olması beklenemez.

2005 yılında yapılandırılan ilköğretim programında, Türkçe dersinin genel amaçları okuma, okuduğunu anlama, görsel okuma ve görsel sunu, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, değerlendirmeye yönelik becerilerinin kazandırılmasıdır. Bu becerilerin öğrencilerin okuduğunu anlama ve düşünme becerilerini geliştirecek çalışmalarla kazandırılmasına yönelik etkinlikler yoğun olarak yer almaktadır. Ayrıca okuma ve okuduğunu anlama boyutları için programda, öğrencilerin amaç belirleme, tahmin etme, ön bilgilerini harekete geçirme, bilgileri örgütleme, okuduğunu anlama stratejisi kullanma gibi bilişsel farkındalığı ve okuduğunu anlamayı geliştirici nitelikte strateji temelli yönler de vardır (MEB, 2005:53).

İnsanlar, dünyaya geldiklerinden itibaren çevrelerinden aldıkları uyarıları anlama çabası içine girmektedirler. Okul çağında ise okuma, yazma ve benzeri becerileri kazanmaya başlarlar. Sonra bu süreçte okumayı öğrenme kadar okuduğunu anlama becerisi de önem kazanır. Daha sonraları ise daha da karmaşık yapıları ve ayrıca resim, şekil, grafik ve benzeri materyalleri okumaya ve anlamaya çabalarlar. Burada tüm bu faaliyetlerin odağında bulunan bilişsel farkındalık becerileri öğrencilerin sahip olması gereken bir yeterlilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü yapılan araştırmalarda, öğrenmeyi öğrenme, düşünme ve okuduğunu anlama beceri düzeylerinin düşük olduğu gözlenmektedir (Gelen, 1999: 36).

Okullarımızda birçok öğrencinin, okuduğunu anlama konusunda yaşadığı sıkıntılar sebebi ile akademik başarısızlığa uğradığı, öğrenme sürecinde de eğitim dışı faktörlerden etiketlenmekte olduğu gözlemlenebilir bir bulgudur. Gelişmiş ülkelerde ilköğretim döneminde, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı yüzdeleri %70 düzeyinde iken bizde bu oran %40 düzeyindedir (Güleryüz, 1999:16). Okuduğunu anlama süreci tamamen bilişsel bir süreçtir. Öğrencilerin bu bilişsel süreçlerinin iyi belirlenip bu konudaki eksikliklerine ilişkin strateji temelli destekleyici çalışmaların yapılması, okuduğunu anlama ile ilgili eksikliklerini azaltarak başarı düzeylerini artırmaya yönelik önemli bir adım olacaktır.

Bu bağlamda okuduğunu anlamamanın önemi dikkate alınarak, öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarına yardım edecek stratejiler geliştirilmelidir. Okuduğunu anlama becerileri; bireyin “okuma” etkinliğiyle sağladığı bilgi girdilerinin zihinsel işlemlere tabi tutularak, okunan metnin iletisinin anlaşılmasındaki süreçlerin tümü olarak ifade edilebilir (Karasakaloğlu, 2006; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2007).

Okuduğunu anlama becerisi, etkili bir okuduğunu anlama eğitim süreci sonucunda kazandırılmaktadır. Okuduğunu anlama öğretimi, öğrencilere gerekli okuma stratejilerinin öğretimini, bu stratejilerin uygulanmasını ve uygulamayı alışkanlık edinmeleri için gerekli alıştırmaların yapılmasını desteklemeyi içeren, uzun süreli ve karmaşık bir süreçtir (Pressley ve Block, 2002:390). Okuduğunu anlayan kişiler, anlamı derinleştirmek ve zenginleştirmek için çeşitli okuduğunu anlama stratejileri kullanırlar. Bu kişiler, kendi düşünme süreçlerinin farkındadırlar. Okuma sürecinde, okuduğunu anlama konusunda bir sorunla karşılaştıklarında, uygun anlama stratejilerini seçer ve uygularlar (Baker ve Brown, 1984:353). Bu nedenle öğrencilere gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun; stratejilerin öğretimini içeren okuduğunu anlama öğretimine ilişkin çalışmalar vermek gerekmektedir. Bu sayede daha anlamlı okuma süreçlerinin ortaya çıkabileceği kaçınılmaz bir gerçektir.

Araştırma problemi çerçevesinde alanyazın taranarak; Türkçe Öğretim Programı, okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, bilişsel farkındalık ve okumaya yönelik tutum ile ilgili konulara yer verilmiştir. Bu tez çalışması, 2005 İlköğretim Türkçe Programı üzerine yapılandırılan bir çalışma olduğu için öncelikle ilk bölümde Türkçe Programı’nın vizyonu, programın temel yaklaşımı, programın özellikleri, programın genel amaçları, programın temel becerileri ve okuma-okuduğunu anlama alanıyla ilgili kısa bir bölüm ele alınmıştır.

1.1.1 2005 Türkçe Öğretim Programı

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi, bilgiyi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi

ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir. Bu gelişim sürecinde öğrencilerin;

- Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve temel becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2005:13).

1.1.1.1 Programın Vizyonu

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır.

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla;

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir (MEB, 2005:14).

1.1.1.2 Programın Temel Yaklaşımı

Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan

yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2005:14).

Yapılandırmacılıkta öğrenen ile öğretene arasındaki ilişki herhangi bir konuyla ilgili beceriler kazanılınca bitmez. Bu sürecin ardından hemen yeni bir konu ve yeni beceriler gündeme gelir. Bu zincirleme öğretim sürecine bağlı olarak öğrenme süreci dinamik bir hal alır. “Öğrenmesini bilmeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır” anlayışı yerine “nasıl öğrenebildiğini çok iyi bilen öğrenciler yetiştirme” anlayışı bu programla birlikte önem kazanmıştır.

1.1.1.3 Türkçe Öğretim Programının Özellikleri

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Öğretim Programının özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1) Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar; yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim olarak sıralanabilir.
- 2) Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- 3) Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla, metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- 4) Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.
- 5) Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

- 6) Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- 7) Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış, programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
- 8) Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.
- 9) Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- 10) Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir. Türkçe Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme, girişimcilik gibi becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir (MEB, 2005:14-15).

1.1.1.4 Programın Yapısı

Türkçe (1-5) Öğretim Programının yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır.

Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,

3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2005:16).

2. Temel Beceriler

Türkçe (1-5) Öğretim Programı içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıdaki temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Bu programla ulaşılması beklenen temel beceriler;

- _ Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- _ Eleştirel düşünme
- _ Yaratıcı düşünme
- _ İletişim
- _ Problem çözme
- _ Araştırma
- _ Bilgi teknolojilerini kullanma
- _ Girişimcilik
- _ Karar verme
- _ Kişisel ve sosyal değerlere önem verme olarak sıralanmaktadır. (MEB, 2005:17).

1.1.1.5 Türkçe Öğretim Programının Öğrenme Alanları

Türkçe Öğretim Programı; **dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma, görsel sunu ve okuma**dan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları program hazırlık sürecinde hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (MEB, 2005:17).

1.1.1.5.1 Dinleme

Dinleme seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. İşitme, dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Dinleme süreci ses ve sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Ardından bunlar kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (MEB, 2005:17).

Dinleme sürecinde dikkat yoğunlaştırma önemli bir aşama olmakta ve bütün süreci etkilemektedir. Özellikle işitilenlerin seçilmesi, işlenmesi ve anlamlandırılmasında belirleyici olmaktadır. Dikkat yoğunlaştırma öğrencinin dinleme amacıyla da doğrudan bağlantılıdır. Öğrencinin dinleme amacını, yöntemini belirlemesi; dinleme sürecini denetim altına almasını ve dikkatini yoğunlaştırmasını sağlamaktadır (MEB, 2005:17).

Çocuklar dil edinme sürecine dinleme ile başlarlar. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturur. Çocuklar, hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapısını geliştirmesi kolay olmaktadır. İlköğretim çağındaki çocuklar, aynı süre içerisinde konuştukları kelime sayılarının daha fazlasını dinleyebilmektedir. Böylece öğrenciler çevrelerinden çeşitli bilgiler edinmekte ve zihinsel yapılarını geliştirmektedirler. Dinleyerek öğrenen

öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayatları boyunca kullanırlar. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalı; öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır (MEB, 2005:18).

Öğrencilere dinleme alanında kazandırılacakların başında zihinsel hazırlık gelmektedir. Öğrencinin dinleme amacını belirlemesi, buna uygun yöntem seçmesi ve dinlemeye dikkatini yoğunlaştırması gerekmektedir. Bu çalışmalar öğrencinin dinlediklerini anlamasını, yorumlamasını, zihninde yapılandırmasını; hem de zihinsel becerilerini geliştirmesini kolaylaştırıcı olmaktadır. Ayrıca, öğrencilere çeşitli sorular sorulmakta ve öğrencilerin dinleme amacı ile yöntemini belirlemesine yardımcı olunmaktadır (MEB, 2005:18).

Öğrencilerin dinlediklerini iyi anlaması ve beyinde yapılandırması için çeşitli zihinsel ve temel becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilere dinlediklerini zihninde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi çalışmalar yaptırılmalıdır (MEB, 2005:18).

Programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir (MEB, 2005:18).

1.1.1.5.2 Konuşma

Konuşma, dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma işlemidir. Konuşma, evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel bir beceridir. Bu beceriyle duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır.

Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılabilecek bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirmedir. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır. Aktarma işlemi beden dili ile desteklenmektedir. Bilgilerin beyinde dikkatlice seçilerek zihinsel işlemlerden geçirilmesi; hem aktarma sürecini hem de aktarma işleminde kullanılan cümle ve kelimelerin iyi seçilmesini kolaylaştırmaktadır. Böylece konuşma süreci denetim altına alınmış olmaktadır. Konuşma sürecinde bilgilerin doğru aktarılması; düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimine doğrudan bağlıdır. Zihinsel becerilerin gelişmemiş olması; aktarılabilecek bilgilerin düzeni ile kelimelerin seçimini olumsuz etkilemektedir. Böyle bir durumda verilmek istenen mesajlar aktarılamamakta, etkili ve güzel konuşma yapılamamaktadır (MEB, 2005:19).

Konuşma, dinleme ile doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce yakın çevrelerindeki kişilerin konuşmalarını taklit ederler. Daha sonra hem bireysel hem de toplumsal deneyimleriyle konuşma becerilerini geliştirirler. Öğrencilerin, ilköğretim düzeyinde konulara ve durumlara uygun açık, etkili ve güzel konuşma becerilerini edinmeleri gerekmektedir. Öğrenciler kendilerini ifade etmek, iletişim kurmak, öğrenmek ve zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla konuşma becerilerinden yararlanmaktadırlar. Konuşma öğrencilerin, iş birliği yapmaları, tartışmaları, ortak karar vermeleri ve sorun çözmeleri açısından da önemli bir alandır. Öğretmen, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıfta problem çözme, iş birliği yapma gibi konuşma ağırlıklı öğrenme etkinliklerine daha fazla yer vermelidir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin hayat

boyu kullanabilecekleri konuşma becerilerini kazanmalarında belirleyici olmaktadır (MEB, 2005:19).

Konuşma alanında öğrencilere kazandırılacak temel becerilerin başında dilin doğru ve akıcı kullanımı gelmektedir. Planlı, doğru ve akıcı konuşma becerisinin temelinde etkin dinleme, doğru telâffuz etme ile vurgu ve tonlamalar vardır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla telâffuz, vurgu ve tonlama çalışmalarına gereken önem verilmelidir (MEB, 2005:19)..

Konuşma alanında öğrencilere zihinsel hazırlık yaptırma ile zihinsel becerilerini geliştirme çalışmalarına da gereken ağırlık verilmelidir. Konuşma öncesi çeşitli sorular sorma ve örnekler verme yoluyla konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırlarını belirleme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar öğrencinin konuşmaya zihinsel olarak hazırlanmasını sağlamaktadır. Ardından düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, konuşmalarında karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme yapma gibi anlama ve zihinsel becerilerini geliştirici çalışmalar üzerinde durulmalıdır. Bu çalışmalarda öğrencilerin, zihinsel işlemleri yapmaları ve bilgiyi yapılandırmaları kontrol edilmelidir (MEB, 2005:19).

Öğrencilerin günlük hayatta, farklı durumların gerektirdiği konuşmaları yapabilmeleri; duygu, düşünce ve bilgilerini kendilerine güvenerek aktarabilmeleri ve doğru değerlendirmeler yapabilmeleri konuşma becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Programda öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşmak, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi, yöntem ve teknikler de verilmektedir (MEB, 2005:19).

1.1.1.5.3 Yazma

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkilidir (MEB, 2005:21).

Yazma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgidan çok becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma, çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazının amacını belirlemeyi ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2005:21).

Yazma çalışmalarında, öğrencilerin kendileri ile yakın çevrelerinden hareket edilmektedir. Bu Program, öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (MEB, 2005:21).

1.1.1.5.4 Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Türkçe Öğretim Programı'nda, görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı **şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar** gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır (MEB, 2005:21).

1.1.1.5.5 Okuma

Okuma; zihin gelişimine en büyük katkısı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Okuma, bir yazıyı meydana getiren harf veya işaretleri seslendirmek ve bunların ifade ettiği düşünceleri anlamaktır. Okuma, ruhsal bir çalışma ile harekete geçirilmiş ve okuyucu amaçlarıyla bir düzen içinde bütünleştirilen, karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçişiyle oluşan, birtakım alt faktörler tarafından desteklenen simgesel anlamlandırmanın görsel-işitsel-söze dayalı işlem becerisidir (Robeck, 1974: 34, akt. Yılmaz, 1993: 22).

Tinker' e göre (akt. Staiger, 1973:15) okuma, geçmiş deneyimlerle oluşturulmuş anlamların hatırlanması ve okuyucunun halen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı görevi yapan basılı ya da yazılı işaretlerin tanınmasını içermektedir.

William Gephart (Akt. Staiger, 1973:15) okumayı, yazar tarafından görsel uyarıcı şeklinde kodlanan anlamın okuyucunun aklında da anlam ifade etmesi şeklinde gerçekleşen bir etkileşim olarak tanımlamaktadır. Bu etkileşimin üç temel unsuru, okunacak materyal, okuyucunun sahip olduğu önbilgiler, fiziksel ve entelektüel yeterlilikler şeklinde sıralanmaktadır.

Okuma eylemi, aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı yapan çok düzeyli bir zihinsel işlemdir. Ayrıca okuma kavramı çeşitli açılardan tanımlanabilir ve her tanımda ortaya çıkacak sonuç, okuma sürecinin tamamen zihinsel bir işlem olduğudur (Bamberger (1990:1).

Dökmen'e (1994: 15) göre okumak, kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma, bir algısal etkinliktir, bir düşünme sürecidir.

Kantemir'e göre (1995: 22) okuma, yazılı işaretleri anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte yaptığı faaliyettir.

Okuma, basılı veya yazılı metinleri duyu organları vasıtasıyla algılama, bunları anlamlandırma ve yorumlama işidir (Gürses, 1996: 101).

Okumak, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmektir (TDK, 1998:1675).

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenmeyi, araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı, eleştirel düşünebilmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. İlköğretim Türkçe Programı'nda okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006: 6-7).

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler anlaşılmakta ve ilgi duyulan, gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (Çiftçi, 2007:98).

Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanınması oldukça önemlidir. Kelime tanıma, öğrencinin belleğini kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Kelimelerin doğru tanınmaması; cümlelerin, paragrafların ve giderek bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencinin söz varlığı geliştirilmelidir. Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması

açısından da önemlidir. Öğrencilerin okula başlar başlamaz okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe okumayla ilgili beklentiler de yükselmektedir. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır. (Çiftçi, 2007:98). Bu bilgiyi destekler nitelikte bir araştırma sonucunu incelediğimizde, Tekin (1980: 20) okuduğunu anlamanın akademik başarıya etkisini “Okuduğunu anlamanın etkisi sabit tutulduğunda, fen bilimleri ve edebiyat alanlarındaki öğrenci başarıları istatistiksel olarak birbirinden bağımsızdır. Bu, okuduğunu anlama gücünün, edebiyat ve fen alanlarındaki başarıyı belirleyen ortak öge olduğunu kanıtlar” şeklinde açıklamaktadır. Diğer taraftan okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilânlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak; televizyonda izlenen bir programı anlamak; vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir (Çiftçi, 2007:98).

Uygulanmakta olan ilköğretim programında ailenin yerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu noktada okuma sürecinin etkili olarak yönetilebilmesi için sadece okulda değil, aile içerisinde de öğrencileri okumaya özendirici bir takım uygulamalar yapılması gerekmektedir. Örneğin istenilen bir davranışın ortaya konulmasının ardından çocuğa ödül olarak kitap verilebilir. Daha sonra da bu kitapla ilgili okuduğunu anlama çalışmaları aileyle birlikte yapılabilir. Ayrıca ailenin kitap okuma konusunda çocuğa örnek olması okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu konuda öğretmenin aileye rehberliği büyük önem taşımaktadır.

1.1.2 Okuma Öğretiminin Önemi

Okuma süreci, öğrenme öğretme süreçlerinin en temel ögesi olarak kabul edilebilir. Öğrenme öğretme süreci devam ettikçe okuma, öğrencinin bilgiyi edinmesi ve bağımsız olarak öğrenmesine dönük en önemli başlangıç becerisidir. Üst aşamadaki eğitim öğretim süreçlerinde ise okuma temel öğrenme aracı haline gelmektedir (Aunola, vd. 2008:551). Ayrıca öğrencilerin, nitelikli okuma becerisi kazanması, beraberinde anlama becerisini de getirecektir.

Okuma okul programlarının omurgası niteliğini taşır. Hemen her derste okumanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının çok gelişmesine karşın yine

de okuma, okul hayatında yerini ve değerini korumakta, öğrenim geniş ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okuyamayan ya da okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerinde başarı göstereceği söylenmez (Özdemir, 1967:67).

İlköğretim basamağında Türkçe öğretiminin en temel sorumluluklarından birisi okuma becerisi ve alışkanlığını öğrencilere kazandırmaktır. Bu nedenle özellikle okullarda Türkçe öğretimine gereken önem verilmelidir. Çünkü yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz aktarabilen, sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözmeyi becerebilen bireylerin yetiştirilmesi ile bireylere okuma beceri ve alışkanlığı kazandırılması arasında güçlü bir ilişki vardır (Sever, 2004:76).

Okumanın çocuğun öğretim sürecindeki önemi Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe programında da önemle vurgulanmaktadır. “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.” (MEB, 2006: 6-7). Okuma, öğrenme sürecinin ve öğretim çalışmalarının en etkili ve en önemli araçlarından biridir. Okuma becerileri ve alışkanlığı yönünden yetersiz olan öğrenciler hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde önemli sorunlarla karşılaşmaktadır.

Demirel’e göre (1996:17) okuma eğitiminin temel amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

Anlamak İçin Okuma Becerisi Kazanabilme: Yazılı bir materyalin ana fikir ve özel gerçeklik ya da örnekleri içeren birbiriyle ilişkili iki temel ögesi vardır. Okuyucu alt başlıklar ve özet cümlelerden faydalanarak ana fikri bulur. Gerçekler ve örnekler ise, ana fikrin desteklenmesi ve açıklanmasına yardım ederek okuyucunun okunan materyale ilişkin genel bir bakış açısı oluşturmasını sağlar.

Eleştirel Olarak Değerlendirme Becerisi Kazanabilme: Okuma, eleştirel anlamayı da içerir. Eleştirel anlama için okumak, neden-sonuç ilişkilerinin araştırılmasını, fikirlerin değerlendirilmesini, materyalde verilen temel tartışma konusunun denenmesi için sorular sorulmasını ve materyaldeki sayıtlıların araştırılmasını kapsar.

Uygulama Becerisini Geliştirebilme: Okurun, belli bir amaca yönelik olarak okuduğu materyallerden edindiği bilgiler doğrultusunda yazılı ya da sözlü olarak bilgilerin aktarılmasını içerir.

Okumayı Zevkli Bir Alışkanlık Biçimine Getirebilme: Okuma bireylerin yaşamlarını ve bakış açılarını daha geniş kılar ve alternatif gerçekleri anlamalarına yardımcı olur. Bu bağlamda okuma zevkli bir alışkanlık durumuna getirildiğinde bireyler bilgisizlik ve yanlış inançlardan korunur.

Sözcük Dağarcığını Geliştirebilme: Yaşam boyu öğrenen bireylerin, kelime dağarcıkları da sürekli artar. Kelime dağarcığı arttıkça okunan materyalin anlaşılması, daha çok okudukça da kelime dağarcığının artması birbirine bağlı iki etken olarak görülmektedir.

Okuma toplumsal hayatın gerekliliklerinden biri durumundadır. Bireyin entelektüel gelişiminin temeli olan okuma, çağımızda toplumsal bir güç niteliğine bürünmüştür. Okuma ile değişimin bilincine varabilen bireyin doğru seçim yapması, bir ülkede demokratik yapının yaşatılması açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak okuma becerisi tek başına yeterli bir etkinlik değildir. Okuma becerisi mutlaka anlamlı okuma olarak ortaya çıkmalıdır.

1.1.3. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama sürecini ele alırken iki farklı süreç olan okuma ve anlama süreçlerinin aslında bir neden sonuç ilişkisiyle birbirini tamamladığını ifade edebiliriz. Çünkü anlam kazanmamış bir okuma tam olarak gerçekleştirilmiş bir okuma eylemi olarak nitelendirilemez. Okuma süreci anlama ile sonuçlanırsa ancak o zaman gerçek bir değer taşır.

Okuma eyleminin temel amacı anlamayı sağlamaktır. Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir. Anlama bireyin yazılı ve basılı işaretlerin temsil ettiği anlamı kavramasıyla mümkün olmaktadır. Bu etkinlik, bir dizi zihinsel işlemi gerektirmektedir. Okumada en önemli husus anlamadır ve anlam kelimelerde saklıdır. İyi bir okuma faaliyeti ancak bize verilmek istenen mesajın doğru anlaşılmasıyla gerçekleştirilir. Bir yazıdaki kelimeleri anlama olmadan sadece seslendirmek okuma değildir (Luma, 2002: 9).

Anlama becerisi okuma sürecinin önemli bir parçasıdır. Anlamadan gerçekleştirilen okumaya "mekanik okuma" denir. Okuma, anlama sayesinde mekanik

bir eylem olmaktan çıkıp zihinsel bir etkinlik haline dönüşür. Anlamli okumanin etkili oldugunun kaniti uc temel noktada belli olur. İlk olarak, ogrenme, kısa zamanda ve az caba ile olur. Ikinci olarak, hafizada tutulan ogrenme icerikleri, zamanin gecmesiyle unutulmaya karshi direnclidir. Cunku anlasildiği için uzun süreli bellege daha iyi kodlanmiştir. Üçüncü ve son olarak ise hatırlama ve yararlanma zamanı geldiğinde, hafızadaki ogrenme iceriklerine kolayca erişilir (Schoot vd, 2008:213).

Okuma-anlama becerisi okulda verilecek tüm sistematik bilgilerin anahtarıdır. Okuma öğretiminde en önemli yaklaşım anlamayı geliştirmektir. Okumayı öğrenme çocuk için çok önemlidir. Okuma zihinsel bir faaliyettir. Anlama olmadan hiçbir değeri yoktur. Okumada amaç anlamadır. Anlama yazıda veya konuşmada bize verilmek istenen mesajları tüm yönleriyle algılamaktır. Okuma ve dinleme temel olarak anlama sürecinden oluşmaktadır. Bu sebeple okuma eğitimi anlama etkinliği ile tamamlamak, bütünlemek gerekir. Okuduğunu anlayan öğrencilerin öğrenme düzeylerinde belirgin artışlar gözlenmektedir (Luma, 2002: 19).

Anlama, metnin anlamını bulma, metnin üzerinde düşünme, sebeplerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Bu tanıma göre anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır. Anlama sürecinde bütün bu zihin faaliyetleri önceki bilgilerle birleşmekte ve okunan metin okuyucunun deneyimleri ışığında incelenmektedir (Güneş 2004: 60). Okuma etkinliği öğretim programlarının temelini oluşturmaktadır. Ayrıca anlama sürecinin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için metnin özelliği, öğrencinin ve öğretmenin yeterliliği gibi unsurlar da oldukça etkilidir Tekin (1980: 20).

Kavcar ve Oğuzkan, (1987:43) ise okuduğunu anlamayı; yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma, kavrama, aktarılmak istenen bilgi, duygu, ve düşüncelerin olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranılması olarak ifade etmektedir. Okullardaki öğretim sürecinde öğrencilerin okuduklarını anlama güçleri ile öğrenme materyallerinin çoğunun okumaya dayalı olması, okumanın öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olduğunu ispat eder.

Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneği ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan

kuşku yoktur. İlkokul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün daha sonraki yıllarda gerçekleşen okul öğrenmelerinin çoğunu etkilemesi beklenir. Okullarda kullanılan öğrenme araçlarının dile dayalı ve okunması gereken kaynaklar olması, bunun bir sebebidir. İyi bir okuma alışkanlığı edinilmemiş olması sebebi ile okullarda bocalayan öğrencilerin sayısı tahmin edilenin çok üstündedir (Bloom 1979:49).

Bazı araştırmacılar, okuduğunu anlama süreci üzerinde bilişsel farkındalık sürecinin etkili olduğunu savunmaktadırlar. Bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip okuyucuların okuma öncesinde; önceki bilgilerini harekete geçirdikleri, amaçlarını ve uygun öğrenme stratejileri belirledikleri gözlenirken, buna karşın bilişsel ve üstbilişsel becerilere yeteri kadar sahip olmayan bireylerin doğrudan okumaya başladıkları, niçin okuduklarını bilmedikleri ve nasıl okuyacağı hakkında sistematik bir yol belirlemediklerini ifade etmektedir.

Zayıf bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip olan bireylerin okuma boyunca kolayca dikkatlerinin dağıldığı, endişeli oldukları, metni tahmin etmeden ve düşünmeden okumaya geçtikleri, anlamadığında ne yapacağını bilemedikleri, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kuramadıkları görülmektedir. Buna karşın iyi okuyucuların yani bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip olanların okumaya dikkatlerini verdikleri, metni okuma öncesinde tahmin edebildikleri, okuma stratejileri kullandıkları, içeriği analiz edebildikleri, anahtar kelimeleri belirleyebildikleri, yeni ve eski bilgileri organize ettikleri ve anlamayı kontrol ederek ne öğrendiklerini bildikleri görülmüştür. (Wilson,1999:6).

Okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında etkili olan bazı unsurlar bulunmaktadır. Okuma etkinliğinin yerine getirilmesini sağlayan beyin ve göz gibi organların görevlerini sağlıklı bir şekilde yapması, okuduğunu anlamayı geliştiren stratejilerinin kullanılması ve okuma etkinliğinin günlük hayattaki öneminin ve gerekliliğinin farkına varılması, bu unsurlar arasında sayılabilir.

Bazı araştırmacılar da okuduğunu anlama becerisi için bazı önkoşullar olduğunu öne sürmüşlerdir

Moffet ve Wagler'e göre (1976: 127-129) okuduğunu anlama süreci ancak aşağıdaki koşullar sağlandığında ortaya çıkabilir.

Odaklanma: Dikkat yeteneği, metinde birbirini takip eden her bir kelimenin anlamına odaklanmayla ilgilidir. Bu beceriyi geliştirebilmek için öğretmen, sınıftaki

öğrencilerden oluşan küçük gruplar oluşturup karşılıklı bir tartışma ortamı yaratabilir. Ayrıca bunun dışında metni dramatize etme, canlandırma ve metinle ilgili hazırlıksız sorular sorma gibi etkinlikler düzenleyebilir.

Yeniden Yapılandırma: Metinden öğrenilen bilgilerle metnin konusu hakkında önceden sahip olunan bilgilerin ilişkilendirilerek zihinde birleştirilmesidir. Bilginin yeniden yapılandırılması, o andaki dikkate ve daha sonra bilgiyi yeniden elde etmek için gösterilen çabaya bağlıdır.

Zihinde Canlandırma: Bu aşamada okunanların anlamları üzerinde düşünülür ve bu okunanlar zihinde canlandırılmaya çalışılır. Düşünme oluşumu doğrudan doğruya okunanlara odaklanma ile ilgilidir.

Çıkarımlarda Bulunma: Bu aşamada, bir metindeki sebep-sonuç ilişkileri, unsurlar, yaşananlar gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi gerçekleşir.

Anlama Nüfuz Etme: Bu aşama diğerlerine göre daha karmaşık zihinsel etkinlikleri içermektedir. Çıkarımda bulunma ile birlikte bu aşamada yapısal ipuçları, ton, vurgu ve metnin odak noktası da kullanılır. Bütün bunlar metnin kelime seçimini ve yapısını ilgilendirmektedir.

Bireyin ihtiyaçları doğrultusunda hayatını sürdürebilmesi için öncelikle sürekli bir öğrenme halinde olması kaçınılmazdır. Hem sosyal hem de bireysel yaşam insanı buna mecbur kılmaktadır. Öğrenmenin temelinde ise okur-yazar olmak tek başına yeterli değildir. Okumak, anlamak, yorumlamak, öğrendiklerini kullanabilmek gerekmektedir.

Cooter ve Flynt'e (1996:71), göre okuduğunu anlama üç temel düzeyde gerçekleşmektedir; Bunlar metnin okunmasının ardından öğrenciye yöneltilecek üç tip soruya verilen yanıtlar ile ortaya çıkabilir. Bu soru tipleri şu şekilde tanımlanmaktadır:

a) Açık Metin Düzeyi: Bu metin düzeyinde daha çok hatırlamaya ve doğrudan bulmaya dayanan bilgi düzeyinde öğrenmeler gerçekleşir.

b) Örtülü Metin Düzeyi: Öğrenci, metinde verilen bilgileri yorumlar. Öğrenciden yazarın sözlerinden bir çıkarımda bulunması istenmelidir ancak sorulara verilen yanıtlar değerlendirilirken metinde var olan bilgilere dayandırılmış olmasına dikkat edilmelidir. Bu süreçte öznel yargılara çok yer verilmemelidir

c) Şema Temelli Düzey: Öğrencinin, okuduğu metni, kendinde var olan bilgi, deneyim ve değerlerden yararlanarak, onlarla karşılaştırarak anlamlandırması söz

konusudur. Öznel yargılar bu aşamada tamamen devreye girmektedir. Sorulara verilecek yanıtlar öğrencilerin yaşantılarına, algılamasına ve değerlerine göre farklılıklar gösterebilir.

Bu bilgiler ışığında Gürses (1996:41), İyi ve zayıf okuyucunun anlama davranışlarını şu şekilde sınıflandırmıştır:

OKUMA ÖNCESİNDE	İyi Okuyucunun Anlama Davranışları	Zayıf Okuyucunun Anlama Davranışları
	Eski bilgileri harekete geçirir.	Doğrudan okumaya baslar.
	Dersin ve etkinliğin amacını anlar.	Niçin okuduğunu bilmez.
	Uygun stratejileri belirler.	Nasıl okuyacağı hakkında bilgisi yoktur.
OKUMA SIRASINDA	Dikkatini verir.	Kolayca dikkati dağılır.
	Metnin içeriğini önceden tahmin eder ve söyler.	Doğrudan okuduğu için düşünmez.
	Okuduğunu anlamadığında ne yapması gerektiğini bilir.	Okuduğunu anlamadığında ne yapacağını bilmez.
	Yeni kelimeleri belirler.	Önemli kelimeleri tanıyamaz.
	Metnin yapısına bakarak okuduğunu daha iyi anlar.	Metnin anlatım düzenini anlayamaz.
	Yeni bilgileri zihninde düzenler ve eski bilgilerle bütünleştirir.	Yeni ve eski bilgiler arasında ilişki ve bütünlük aramaz.
	Okuduğunu anlama ve anlamama durumunu kendi kontrol eder.	Anlamadığının farkında olmaz.
OKUMA SONRASINDA	Okuduğundan anladıklarını çeşitli şekillerde anlatabilir.	Okuma ve düşünme sürecini sonlandırır.
	Anlamak için başvurduğu yolların, başarısını nasıl etkilediğini değerlendirir.	Sonuçta başarı eksikliği hisseder.
	Önemli fikirleri özetler ve ana fikri çıkarır.	
	Konuyla ilgili ek bilgileri araştırır.	

(Gürses, 1996: 41)

Tüm bu bilgiler ışığında ortaya çıkan önemli bir sonuç, okuduğunu anlama, sadece bir metinden bilgi ve anlam çıkarma süreci değil aynı zamanda, öznel yargıları da ortaya çıkarmayı gerektiren bir beceridir. Bu yüzden anlama becerisi öğrencinin sahip olduğu bilgisi üzerinde metni stratejik olarak etkili bir şekilde okumayı gerektirir.

Irwin (1991:6, Akt; Gelen, 2003: 62-63) okuduğunu anlama süreçlerini tüm boyutları ile kapsamlı bir şekilde tanımlamıştır:

1) Mikro Süreçler: Üniteyi küçük parça ya da cümlelere ayırarak anlamayı içerir. Burada bir dizi ipucu niteliğindeki kelime ya da cümlelerin (örneğin anahtar kelimeler) kendi ifadelerimizle bir düzen içerisinde bize bir şey anlatması önemlidir. Böylece tüm metni bir bütün olarak parçalarıyla birlikte anımsayabiliriz. Burada önemsiz bilgileri ayıklama işimizi kolaylaştırır.

2) Bütünleyici Süreçler:

a) İpuçlarının Anlaşılması: Bazı yerlerde bir isim, isim öbekleri ya da fiiller yerine “o, bu, böyle olunca vb.” dolaylı anlatımlar kullanılabilir. Bunların bir bütün olarak ele alınması ve açıkça kavranması önemlidir.

b) İlişkilerin Anlaşılması: Bazı okuma parçalarında bir cümle kendinden önceki ya da sonraki cümle ile tamamlayıcı olabilir. Okuyucu burada bu ilişkiyi görmelidir. Örneğin “Çay içeceğim. Çünkü canım çok istiyor.” Burada her iki cümle birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcıdır.

c) Destekleyici İpuçlarının Bulunması: Bir parça ya da olaya “ne, kim, nerede, kimle, niçin, amaç ne idi, sonuç ne idi” gibi sondaj soruları ile destekleyici bilgilerin ortaya çıkarılması ve bir cümle ya da olaydan birçok şey anlaşılmasını içerir.

3. Makro Süreçler: Elde edilen bilgilerin bir düzen içinde hatırlanması ve özet olarak zihinde belirmesi, makro anlama süreçlerini gerektirir.

a) Organize Etme: Karışık içeriği anlamak ve hatırlamak zordur. Bu nedenle bu içeriği belirlemek, “olayı sırası ile bilmek, bunların içerisindeki tutarlılık, olay, sonuç ve dönüt” gibi basamaklar bilgileri organize etmede kullanılabilir. Burada olayın ya da bilginin anahtar kelime haritası yapılabilir.

4. Ayrıntıları Belirleme Süreci: Bu süreçler bizim ne bildiğimizi, ne yapmak istediğimizi, öğrendiklerimizi ortaya koymamızı sağlar. Bu süreçler içerisinde, önceden tahmin etme ve şema (harita) çıkarma, üst düzey düşünme süreçleri için önemli adımlardır. Bu haritada olay, kişi, nesne vb. boyutlar kullanılabilir. Önemsiz kısımlar atılır. Bu bireysel öğrenme, düşünme ve hatırlamayı geliştirir. Öğrencinin daha önceki ön bilgileri de birleştirilerek, bu bilgileri zihninde canlandırması, renklendirmesi, seslendirmesi, hissetmesi vb. sağlanır. Böylece bilgi, ayrıntılarıyla bütün olarak, tüm hatlarıyla ve tutumlarla birlikte kolayca öğrenilir, uygulanabilir ve hatırlanabilir.

Tüm bu yönleriyle ele alındığında okuduğunu anlama süreci bilişsel bir öğrenme sürecidir. Bu süreç içinde yer alan ve araştırmada kullanılan İSOAT (İnceleme-Sorgulama-Okuma-Anlatma-Tekrar Etme) okuduğunu anlama stratejisi bilgiyi işleme kuramı üzerine yapılandırılmış bir stratejidir.

Okuduğunu anlama sürecinde İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin aşamalarından olan inceleme ve soru sorma etkinlikleri, dikkati okuma materyali üzerine çekmekte ve ön bilgileri harekete geçirmektedir. Anlatma ve tekrar etme süreçleri de bilgiyi anlamlandırarak kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişini sağlamakla birlikte, bilginin kolay bir biçimde geri getirilmesine de (hatırlanmasına) yardım eden önemli etkinliklerdendir (Senemoğlu, 2007:65).

Bu noktada araştırmada temel öğrenme yolu olarak kullanılan İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin dayandırıldığı temel öğrenme kuramının kısa süreli ve uzun süreli bellek süreçlerini de kapsayan Bilgiyi İşleme Kuramı olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca okuma ve okuduğunu anlama süreçlerini öğrenme kuramları açısından değerlendirdiğimizde bu süreçler üzerinde de Bilgiyi İşleme Kuramı etkin olarak kullanılmaktadır.

1.1.4 Bilgiyi İşleme Kuramı:

Davranışçı öğrenme kuramları gözlenebilir davranışlar üzerinde odaklanmışlardır. Özellikle bazıları, bir uyarıcıya karşı gösterilecek tepkinin, pekiştirme yoluyla güçlendirilebileceği, pekiştirme tarifelerini kullanarak davranışın şekillendirilebileceğini savunmuş ve kanıtlamışlardır. Ancak; bazı durumlarda davranışların ilkelerinin yeterli olmadığı, bazı olayları açıklayamadığı gözlenmiştir.

Örneğin; 2. Dünya Savaşı sırasında aynı şekilde eğitim almış iki radar operatöründen biri ekrandaki uçağı görüp hemen önlem alırken, diğerinin uçağı fark etmesi ve önlem alması gecikmiştir. Bu durumu davranışçı öğrenme yaklaşımıyla açıklamak güçtür. Çünkü her iki operatör de eğitimleri sırasında aynı uyarıcılarla karşılaşmışlar, aynı tepkiyi göstermişler ve aynı şekilde pekiştirilmişlerdir, ancak savaş sırasında performansları farklı olmuştur (Eggen, Kauchak:1992:72).

Bazı durumların davranışçı öğrenme ilkeleriyle açıklanamaması, psikologları insan öğrenmesini yeniden tanımlamaya yöneltmiş; böylece bilişsel öğrenme kuramları ağırlık kazanmaya başlamıştır.

Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bu zihinsel süreçler, tanıdığımız bir insanın adını hatırlamaktan, karmaşık bir problemin çözümüne kadar çok çeşitli durumlarda kullanılmaktadır. Bu nedenle de bilişsel öğrenme kuramlarının etkisi gün geçtikçe artarak sürmektedir.

Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Bu zihinsel yapılarındaki değişme, bireyin davranışlarında değişmeyi ya da yeni davranışlar kazanmasını sağlamaktadır (Eggen, Kauchak:1992:73).

Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin kafasının içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmektedirler. Buna göre modern bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin kafasının içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalışmaktadırlar. Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri de Bilgiyi İşleme Kuramıdır.

Bilgiyi işleme kuramı, insan öğrenmesinde öğrenme sürecini bilgisayara benzetmektedir. İnsan zihni bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir. Bir başka söylemle, süreç bilgiyi bir araya getirir, kodlar, bilgiyi korur ya da depolar ve gerektiği zaman geri getirir. Tüm süreç bilgisayarda “program” bireylerde ise “yürütücü kontrol” tarafından denetlenmektedir (Woolfolk, 1997:87).

Bilgisayar, yapılması çok güç durumlarda üstün performans gösterir ve karmaşık problemleri büyük bir hızla çözer. Ancak insanın zihinsel yetenekleri bilgisayardan çok daha yetkindir. Örneğin; küçük bir çocuk, karşısındaki insanın duygularını anlayabilir ya da bir yetişkin daha önce hiç karşılaşmadığı bir problemi çözebilir. Bilgisayarların yetkin bellekleri ve büyük hızları olmasına karşın, insan zihninin bilgiyi anlama ve işleme yeteneğine ulaşması pek olası görünmemektedir (Woolfolk, 1997:88).

Bilgiyi işleme kuramı bazı temel sayıtlılara dayanır. Bu sayıtlılar;

- 1) Bazı öğrenme süreçleri insana özgüdür. Çünkü insan diğer türlerde olmayan, dili kullanmak gibi yeteneklere sahiptir. Bu nedenle bilgi işleme süreci araştırmaları, insanlarla yapılmakta ve araştırma sonuçları diğer türlere genellenememektedir.

- 2) Zihinsel olaylar araştırmanın odağıdır. Öğrenme zihinsel süreçleri gerektirir. Bireyler aynı durum hakkında farklı düşünürler ve farklı yollarla öğrenirler.
- 3) Öğrenme, önceki bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurma sürecidir Bilgi örgütlenir.
- 4) Öğrenme ile ilgili çalışmalar nesnel ve bilimsel olmalıdır.
- 5) Öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılır (Ormrod, 1990:151).

Bu sayıtlılar doğrultusunda ortaya çıkan bazı temel sorular vardır. Bilgiyi işleme kuramı temel olarak bu dört soruyu yanıtlamaya çalışır (Senemoğlu, 2007: 266). Bu sorular;

1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?

İnsan belleğini, hem duyularımız yoluyla edindiğimiz bilgiyi depolamak hem de gerektiğinde bunları "bulup getirmek" için çalışan bir sistem olarak düşünebiliriz, insan belleği konusunda bilgi edinmenin bir yolu, görsel ve işitsel uyarıların hangi işlemler yoluyla bellekte tutulduğunu ve daha sonra nasıl anımsandığı incelemektir. Bilgi işleme kuramına göre bellek, farklı yapısal birimlere sahip, ancak birbirine bağlı parçalardan oluşan ve birbirinden farklı süreçleri içeren bir sistemdir. Belleğin farklı yapısal birimlerden oluşması, anıların özelliklerinin ve düzenlenişlerinin birbirinden farklı olması anlamına gelir. Kimi zaman, bir telefon numarasını, sonradan anımsamak için kendi kendimize ne kadar tekrar edersek edelim aklımızda tutamayız. Başka şeylerse çok daha akılda kalıcı olabilir. Sanki, farklı türden anılar belleğimizin farklı yerlerinde saklanıyor gibidir. Anılarımızın kalıcılıkları da, sanki bu farklı depoların yapısını gösterir (Senemoğlu, 2007:263).

1960'lı yılların sonlarında Atkinson ve Shiffrin, belleğin bilgi işleme kuramını ortaya koymuşlardır. Buna göre. belleğin yapısı, üç farklı depolamadan oluşmaktadır. Bunlar, duyuşal kayıt, uzun süreli depolama ve kısa süreli depolama olarak adlandırılıyor. "Depo" olarak adlandırılan bu bölümlerin her biri, farklı bilişsel "kod"ları

oluşturur. Bu üç deponun kapasiteleri, kayıtları tutma süreleri ve işlem özellikleri birbirinden farklıdır. Farklı bölgelerde depolanmış anıların değiştirilmesi ve bir yerden bir yere aktarılması için kullanılan bilişsel işlemlerse "süreç"leri oluşturur (Senemoğlu, 2007:266).

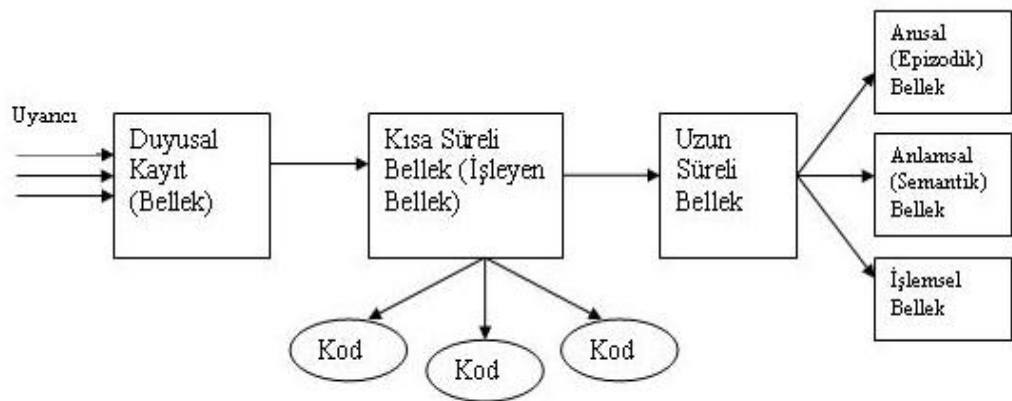
Belleğin bilgi işleme kuramı, son otuz yılda pek çok değişikliğe uğramış olsa da, hâlâ belleğin açıklanması konusunda önem taşımaktadır. 1970'li ve 80'li yıllar boyunca bilişsel psikologlar bellekle ilgili kuramlarını geliştirmeyi sürdürmüşlerdir. Duyusal kayıttaki bilgilerin, gelen uyarının türüne ve kişinin seçtiği stratejiye göre farklı hızlarda değerlendirildiği anlaşılmıştır. Kısa ve uzun süreli depolamanın içeriği konusunda da daha ayrıntılı bilgiler elde edildi. Önceleri psikologlar, kayıtların içeriğinin, depolamanın yapısını etkilediğini düşünmüşlerdir. Daha sonra, gelen uyarıların bellek sistemindeki herhangi bir noktada çok farklı yollarla kodlanabileceği anlaşılmıştır. Bugün, kısa süreli depolamayla uzun süreli depolama arasında kesin bir ayrım yapılmamaktadır.. Belleğin, gelen uyarıların nasıl kaydedildiği, nasıl depolandığı ve nasıl "bulunup getirildiği" konularında da çok esnek olduğu ortaya çıkmıştır (Woolfolk, 1997:89).

Hepimiz her gün pek çok şeyi unuturuz. Öğle yemeğinde ne yediğimizi, telefon numaralarını, herhangi bir toplantıda tanıştığımız birinin adını vb. Aslında bir şeyleri unutuyor olmak her zaman çok önemli olmasa da, hatırlamaya çalıştığımız şeyleri unutmuş olmak bizi rahatsız eder. Böyle zamanlarda çoğumuz, belleğimiz üzerinde ne kadar az kontrol sahibi olduğumuzu fark edip şaşırırız. Kimi zaman aklımızda tutmaya çalıştığımız kimi şeyleri unuturuz. Kimi zaman da, hiç aklımızda yokken, hatırlamaya çalışsak da, bir şey birdenbire aklımıza geliverir; kokular, sesler, başımızdan geçmiş bir olay, bir yüz, bir manzara...

Bir şeyi hatırladığımız zaman, o şeyi hatırladığımızın farkında oluruz. Aslında bu duygu, her zaman o şeyi anımsamanın önemli bir bölümü olmayabilir. Otomobil kullanmayı ele alalım: Otomobil kullanırken çoğu zaman trafik işaretlerinin anlamlarını ya da yapacağımız işlerin sırasını hatırlarken, bunun bilincinde olmayız. Kimi zaman da biz bilinçli olarak deneyimlerimiz arasına koymamış olsak bile kimi bilgiler belleğimizde kaydedilir. Peki, insanlar bilgileri (ya da uyarıları) belleklerinde tutmak ve daha sonradan, gerektiği zaman bunları bulup geri getirmek için ne yaparlar? Bilgi

işleme kuramına göre, insanlar anılarını "çalıştırmak" için, üç tür bellek işlemi yapar. Bunlar, kaydetme, depolama, ve bulup getirmedir (Eggen, Kauchak:1992:77).

Öğrenme ya da bilgiyi işleme süreci doğrudan gözlenemediğinden, bu süreci somutlaştırmak ve daha kolay anlamamızı sağlamak üzere bir model geliştirilmiştir. Şekil 1’de görülen bilgiyi işleme modeli pek çok kuramcının ve yazarın ortak olarak birleştiği öğeler dikkate alınarak oluşturulmuştur (Gagne, 1985; Kail ve Pellegrino, 1985; Slavin, 1986; Gagne ve Driscoll, 1988; Egen ve Kauchak, 1992, Entwistle, 1993).



Şema: Bilgiyi İşleme Kuramı

1.1.4.1 Bilgiyi İşleme Kuramının Öğeleri

Öğrenme ya da bilgiyi işleme süreci doğrudan gözlenemediğinden bu süreci somutlaştırmak ve daha kolay anlamamızı sağlamak üzere bir model geliştirilmiştir. Model, öğrenenin merkezi sinir sistemi öğrenmenin merkezî sinir sisteminde var olduğu kabul edilen yapıları göstermektedir.

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmeye etki eden iki temel unsur vardır. Bunlardan biri bilginin depolandığı belleklerden oluşan bilgi depoları, diğeri ise bu belleklere bilginin işlenmesini, bir depodan başka bir depoya aktarılmasını sağlayan, içsel bilişsel etkinlikleri kapsayan, saklanmasını ve hatırlamasını sağlayan bilişsel süreçlerdir.

Öğrenmeyi sağlayan süreçler;

1. Çevredeki uyarıcının alıcılar (duyu organları)yoluyla alınması,
2. Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi(duyusal kayıt),

3. Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyuşsal kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi
4. Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarının yapılması(kısa süreli bellek),
5. Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için işleyen bellekte(kısa süreli bellek) anlamlı kodlamanın yapılması,
6. Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması,
7. Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi,
8. Bilginin işleyen bellekten yani kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi,
9. Tepki üreticinin bilgiyi vericilere(kaslara)göndermesi,
10. Öğrenenin çevresinde performansını göstermesi,
11. Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi, düzenlenmesi (Gagne, Briggs ve Wager, Akt, Senemoğlu, 2007:267).

Öğrenenin çevresindeki olaylar, bu öğrenme süreçlerini büyük ölçüde etkiler. Çevrede ki uyarıcılar, özellikle üçüncü maddede sözü edilen bilginin seçiminde ve bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilmesinde büyük rol oynar. Çevredeki uygun olan olaylar ve uyarıcılar bu içsel süreçleri zenginleştirebileceği gibi uyarıcı yoksunluğu ya da uyarıcı kargaşası içsel süreçleri sınırlandırabilir (Senemoğlu, 2007:268).

Bireyin dış dünyadan duyu organları yoluyla aldığı uyarıcılar yani bilgiler üç farklı aşamadan geçerek depolanırlar. Bilginin depolanmasını sağlayan bu bellekler işlevlerine göre ve bilgiyi saklama kapasitelerine göre duyuşsal, kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere üç çeşittir.

1.1.4.1.1. Duyusal Kayıt

Bilgiyi edinmenin ilk aşaması duyuşsal kayıttır. Bu aşamada çevredeki uyarıcılar, uyarıcının özelliğine göre, beş duyu organımızdan biri tarafından alınarak sinirleri uyarır. Bu sırada uyarıcının izi yaklaşık 1-3 saniye duyuşsal belleğe kayıt olur. Örneğin bir kitabın sayfalarını hızla çevirdiğimiz zaman sayfalardaki yazılar gözümüzde izler bırakır. Bu süreç duyuşsal kayıt olarak adlandırılmaktadır. Tüm duyu organlarının

organik bir bozukluk olmadığı durumlarda duyuşsal kayıt yapma yeteneği vardır. Duyu organlarımız sürekli çalıştıkları için duyulara çok sayıda uyarıcı kayıt edilir. Diğer bir anlatımla duyuşsal kaydın kapasitesi çok geniştir. Duyularımız bir kameranın kayıt ettiği tüm uyarıcıları, hatta dokunma ve tatma duyuları da işin içine girdiğinde daha fazlasını kaybeder. Ancak çekilen filmler ya da fotoğraflar uzun süre incelenebilmesine karşın, duyuşsal kayıta gelen bilgiler çok kısa zamanda silinir. Bu nedenle duyuşsal kayıt anlık bellek olarak ta isimlendirilir (Senemoğlu, 2007:269).

Duyu organlarımıza gelen uyarıcılar, alındığı duygu organına bağlı olarak farklı biçimlerde depolanırlar. Örneğin görme duyusuyla alınan uyarıcı fotoğraf gibi imaj biçiminde, işitme duyusu ile alınan uyarıcı ise ses örüntüleri biçiminde kayıt olur. Bilginin duyuşsal kayıta korunma süresi duyu organına göre farklılık gösterir. Örneğin görme duyusu ile alınan bilginin bellekte kalma süresi bir saniyeden azdır. İşitme duyusuyla alınan bilgiler ise 2-3 saniye kalabilirler. Ayrıca uyarıcının şiddeti de (görüntünün parlaklığı, sesin yüksekliği vb.) uyarıcının duyuşsal kayıta kalma süresini uzatır. Ancak hangi duyu olursa olsun süre oldukça kısadır (Senemoğlu, 2007:269).

Sınıf ortamında da öğrencilerin duyularına gelen çok sayıda uyarıcı vardır. Bunlar ğretmenin ders anlatan sesi, oturduğumuz yerin sertliği, ayağımızın değdiği yerin soğukluğu, yanımızdaki arkadaşlar ve diğer öğrenciler, duvardaki resimler, pencereden gördüklerimiz biçimindedir. Sınıfta otururken bu uyarıcıların büyük bir kısmı duyu organlarımız tarafından alınarak duyuşsal belleğe kaydedilir. Ancak birçoğunun farkında olamayız. Çünkü ğrenme dikkat etme süreciyle başlar. Bunlardan sadece bir kısmı bilinçli hale gelir. Bilinçli hale gelen uyarıcılar dikkat ettiklerimizdir. Duyulara kaydolan bilgilerin bilinçli ve anlamlı bir hale dönüşmesi için kısa süreli belleğe geçmesi gerekir. Uyarıcılardan hangilerinin kısa süreli belleğe geçeceğini ise tanıma, dikkat ve algı süreçleri belirler.

1.1.4.1.2 Kısa Süreli Bellek

Kısa süreli bellek, duyuşsal belleğe gelen bilgilerin davranışa dönüşmesini ya da uzun süreli belleğe kodlanmasını sağlar. Bu belleğin kapasitesi oldukça sınırlıdır. Araştırmalar kısa süreli belleğin kapasitesinin 5-9 yeni bilgi birikimi (sayı, harf, obje, isim vb.) ile sınırlı olduğunu göstermektedir. Yani insan yeni öğrendiği bilgilerden en

fazla 9 tanesini aklında tutabilmektedir. Bu belleğin bilgiyi koruma süresi ise yaklaşık 25-30 saniyedir (Senemoğlu, 2007:271).

Örneğin telefon rehberinde tuttuğumuz bir numara, telefonda çevirinceye kadar kısa süreli bellekte tutulur. Telefon numarasını çevirmek için, vakit kaybettiğimizde ya da araya başka bir uyarıcı (arkadaşımızın sorusu, telefonda alışık olmadığımız bir sinyal vb.) girdiğinde, numarayı unuturuz ve yeniden bakmak zorunda kalırız. Kısa süreli bellekte bilgiyi korumak için tekrar etmek gerekir. Araya başka bir uyarıcı girmezse tekrar edilen bilgi daha uzun süreli bellekte korunur. Kısa süreli bellekte bilgiler etkindir. Bilgiler bu bellekte korunduğu kısa süre içinde ya davranışa dönüştürülür ya da uzun süreli belleğe kodlanır. Kodlama ve unutma süreçleri kısa süreli belleğin boşalarak yeni bilgiler gelmesini sağlar. Böylece kısa sürekli bellek sürekli çalışır ve öğrenmede süreklilik sağlanır. Bu işlevinden ötürü kısa süreli belleğe çalışan bellek de denir.

Kısa süreli belleğin kapasitesi ve bilginin korunma süresi sınırlı olmakla birlikte çok önemli işlevleri vardır. Öğrenmeyi ve hatırlamayı doğrudan etkileyen bu işlevlerin başlıcaları şunlardır:

- 1) Duyusal kayda gelen yeni bilgi ile uzun süreli bellekte saklı bulunan eski bilgileri karşılaştırır ve eşleştirir.
- 2) Uzun süreli bellekteki örgütlenmiş bilgilerle, yeni gelen bilgileri bütünleştirir.
- 3) Yeni gelen bilgilerin sesli ya da sessiz tekrarlar yoluyla kısa süreli bellekte kalmasını sağlar.
- 4) Uzun süreli bellekteki bilgileri etkin hale getirip örgütleyerek, davranışa dönüştürür (Senemoğlu, 2007:273).

1.1.4.1.3. Uzun Süreli Bellek

Uzun süreli bellek yeni gelen bilgilerin daha önceden sahip olunan bilgilerle bütünleştirilerek saklandığı yerdir. Uzun süreli belleğin kapasitesinin sınırları belli değildir. Bu nedenle sınırsız olarak da kabul edilmektedir. Bilgilerin burada kalma süresi de çok uzundur. Kısa süreli bellekte etkin olan bilgiler uzun süreli bellekte etkin değildir. Bu nedenle kısa süreli bellekteki bilgiler anında hatırlanırken, uzun süreli bellekteki bilgilerin hatırlanması için belli bir süre geçmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2007:274).

Uzun süreli bellekteki bilgilerin hatırlanma süresi, bilginin belleğe depolanma biçimine göre değişir. İyi örgütlenmiş bilgiler çabuk hatırlanırken, diğerleri daha uzun zamanda hatırlanır. Örneğin çok iyi tanıdığımız bir kişinin adını hemen hatırlarız. Ancak hakkında az bilgiye sahip olduğumuz birisinin adını hatırlamakta güçlük çekeriz. Hatta bazen “dilimin ucunda ama söyleyemiyorum” ifadesini kullanırız.

Bu nedenle bilgilerin uzun süreli bellekte örgütlenerek depolanma biçimi çok önemlidir. Kısa süreli bellekteki bilgilerin uzun süreli belleğe geçmesi için bireyin bir çaba göstermesi gerekmektedir. Uzun süreli bellekte yeni gelen çok sayıda bilgiyi düzenlemek için bilgisayardaki dosya ve dizinlerin işlevini gören şemalar vardır. Şema, birçok önerme, durum ya da olayı benzerlik ve farklılıklarına göre düzenleyen bilişsel yapıdır. Kısa süreli belleğe gelen bilgiler uzun süreli bellekte ki bu şemalarla karşılaştırılıp anlamlı hale gelir (Eggen, Kauchak:1992:82).

Şema kavramı ilk kez Piaget tarafından geliştirilmiştir. Piaget’ye göre insanlar çok basit şemalarla doğarlar, yaşantıları yoluyla bu şemaları geliştirir ve yeni şemalar oluştururlar. Birey yeni bir durumla karşılaştığında, bu durumu belleğinde var olan şemalarla açıklamaya çalışır. Buna “özümleme” denir. Yeni gelen bilgi var olan şemaya uymazsa, bilişsel bir dengesizlik durumu meydana gelir. Birey dengesizlikten kurtulmak için yeni bir şema ya da bilişsel yapı oluşturur. Böylece zihindeki bilişsel yapılar zenginleşir (Senemoğlu, 2007:275).

İnsanların belleğinde geçirdikleri yaşantılara göre çok sayıda şema vardır. Örneğin hemen hemen herkesin belleğinde yaşadığı şehirle ilgili hem görsel hem de sembolik biçimde örgütlenmiş bir şema vardır. Bir arkadaşımız bize evinin adresini verdiği zaman, hemen hangi semtte oturduğunu, o semtte bildiğiniz semt ve görüntüleri, o semtte bildiğimiz yer ve sokakları hatırlarız ve bu bilgiler yardımıyla yeni adresi belleğimize depolarız. Böylece yaşadığımız şehirle ilgili şemamız biraz daha genişler.

Bireyin şemalarındaki hatalar, yeni gelen bilgileri yanlış öğrenmelerine neden olabilir. Örneğin kuşların en önemli özelliğinin uçmak olduğu biçiminde bir önermeye sahip olan kuşu devekuşunu kuş olarak algılamakta güçlük çekebilir. Bilişsel psikologlar bir işin uzmanı ile acemisi arasındaki farkı, sahip oldukları şemalarla açıklamaktadırlar. Penelope Comeaux’da (1987:47) deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmalarında, deneyimli öğretmenlerin deneyimsizlere göre sınıf yönetimi ve öğretim etkinlikleri hakkında daha çok bilgiye

sahip olduklarını, bu nedenle bir sorunla karşılaştıklarında daha etkili davrandıklarını bulmuştur. Araştırmacılar, deneyimli öğretmenlerin başarısını, sahip oldukları öğretmenlikle ilgili şemaların zenginliği ile açıklamışlardır.

Bilişsel psikologlar, uzun süreli belleğe depolanan bilgilerin türü ve örgütleniş biçimlerine göre üç türlü bellek tanımlamaktadırlar. Bunlar: Anlamsal bellek, anısal bellek ve işlemsel bellektir.

Anlamsal bellek (semantic memory) bilginin anlamlı hale gelmesini sağlar. Bu bellekte birbiriyle ilintili bilgiler bir araya gelerek önermeler ağını oluşturur. Kavramlar ve ilkelerle ilgili şemalar bu bellekte yer alır. Çevremizdeki olaylara çoğunlukla bu bellekteki şemalar yardımı ile anlam veririz. Birbiri ile ilintili olan önermeler bir araya gelerek şemalarımızı genişletir. Örneğin çocukluktan itibaren bir hayvanlar şeması oluşturmuşuzdur. Yeni bir hayvan türü ile karşılaştığımız zaman, bu şemanın yardımı ile gördüğümüzün bir hayvan olduğunu anlarız. Okul öğrenmelerinde yeni bilgilere anlam verilmesinde bu bellek çok önemli rol oynar. Bu nedenle birçok eğitimci okul öğrenmelerinde kavram ve ilkelerin öğretimine öncelik vermektedir (Eggen, Kauchak:1992:83).

Anısal bellek (episodik memory) ise, yaşadığımız olayların depolandığı yerdir. İnsanlar katıldıkları bir düğünün nerede olduğunu, gelin ve damadın isimlerin, yapılan ikramı, düğüne katılanların kıyafetlerini, orada yapılan konuşmaları bir bütün olarak hatırlarlar. Benzer biçimde yaz tatilinde gittikleri yeri, yaptıkları etkinlikleri, tüm detayları ile anlatabilirler. Bu tür bilgilerin saklandığı yer anısal bellek olarak tanımlanmaktadır. Anısal bellek anlamlı belleğe göre daha güçlüdür. Bilgileri kodlanması içinde fazla bir çabaya ihtiyaç yoktur (Senemoğlu, 2007:279).

İşlemsel bellek (procedural memory), belli bir işin yapılması için gerekli işlem basamaklarının sırasıyla saklandığı yerdir. Yüzme, basketbol oynama, araba kullanma gibi belli işlem sırası takip edilerek gerçekleştirilen işler için gerekli eylemler ve kurallar bu bellekte depolanır. Örneğin lokantaya giden bir kişi belleğinde ki lokantada yemek yeme ile ilgili şemaları kullanarak davranışta bulunur. Garsonu çağırır, yemeği ısmarlar, yemek yedikten sonra parasını öder. Garsonların servis yaptığı lokantalarda yemek yemeği öğrenmiş bir kişi, ilk kez kendi kendine servis yapılan bir yerde yemek yemeğe gidince bir masaya oturup garsonun gelmesini bekleyebilir. Çünkü mevcut şemasında lokantada kendi kendine hizmet yoktur. Ancak daha sonra etrafını

gözleyerek kendisinin yemeği taşıması gerektiğini anlayarak sıraya girer. Bu şekilde var olan şeması genişler. Bir daha benzer bir yere gittiği zaman doğru davranışta bulunur. Bu bellek de anısal bellek gibi güçlüdür. Bu bellekteki bilgiler kolay unutulmaz ve daha çabuk hatırlanır (Eggen, Kauchak:1992:85).

1.1.4.2 Bilişsel Süreçler:

Bilgiyi işleme kuramının iki temel yapısından birincisi bellek türleriydi, bir diğeri ise bilişsel süreçlerdir.

Bilginin Duyusal Kayıttan Kısa Süreli Belleğe Aktarılması

Duyusal kayıta gelen bilginin kısa süreli belleğe aktarılması iki süreçle gerçekleşmektedir; Dikkat ve Algı (Seçici algı)

1.1.4.2.1. Dikkat

Duyusal kayıta sınırsız sayıda bilgi gelmektedir. Gelen bilgilerin seçilmesi, ayıklanması gerekmektedir. İşte bunu gerçekleştiren süreç dikkattir.

Madem duyusal kayıta gelen bilgilerin yalnızca dikkat ettiklerimiz kısa süreli belleğe geçebiliyorsa o halde denilebilir ki, dikkat öğrenme için ilk koşuldur. Dikkat edilmezse öğrenme mümkün olmayacaktır. Bu nedenle öğrencilerin ders içerisinde dikkatlerini mümkün olduğunca etkin tutabilmek öğrenme ve öğretme süreçleri açısından oldukça önemlidir (Senemoğlu, 2007:288).

Bir öğretmen, öğrencilerin dikkatini dersine çekebilmek ve bu dikkati mümkün olduğunca etkin tutabilmek için aşağıdakilerden yararlanabilir (Senemoğlu, 2007:289-291).

1.1.4.2.2. Algı

Algı; genel olarak çevreden gelen uyarıcıların anlamlandırılması olarak tanımlanabilir. Dikkatin hemen sonrasında gelen süreç algıdır. Bir bakıma algı, hem çevreden gelen uyarıcılara dayandığı için nesneldir hem de bireyin kendisine özgü bir anlamlandırması söz konusu olduğu için de öznelidir.

Algısal bir ortamda ilk olarak bir uyarıcıyı seçeriz. Yani ona dikkat ederiz. Dikkat ettikten sonra da o uyarıcıyı anlamlandırmaya başlarız. Aynı ortamda olup da aynı uyarıcıya dikkat eden herkes aynı şeyi duyumsayacak ancak aynı şeyi algılamayacaktır. O halde algısal süreçleri bir takım faktörler etkilemektedir. Bunlar;

Bireyin ön bilgileri;

Bireyin beklentileri

İhtiyaçlar olarak ifade edilebilir.

Bilginin Kısa Süreli Bellekte Saklanması

Kısa süreli bellekte sınırlı sayıda bilginin kısa bir süreliğine tutulabildiği belirtilmişti. O halde burada gerçekleştirebileceğimiz temelde iki süreç bulunmaktadır (Senemoğlu, 2007:293).

Sürekli Tekrar

Bizler bilgileri kısa süreli belleğimizde ortalama olarak 20 saniye süreyle tutmaktayız ancak sürekli tekrar yoluyla bu süreyi daha da uzatmak mümkündür. Sözelimi arkadaşımızdan aldığımız telefon numarasını tekrarlayarak yolun karşısındaki telefon bayisine gidene kadar kısa süreli belleğimizde tutabiliriz. Ancak burada bilginin ezberlenmesinden yani uzun süreli belleğe aktarılmasından bahsetmiyoruz. Bilgi kullanıldıktan sonra silinecektir.

Gruplama

Küçük birimlerin bir araya getirilerek daha büyük birimler haline getirilmesi söz konusudur. Örneğin; telefon numaralarının gruplanmasıyla aslında yedi birimlik bilginin üç birimlik bilgi haline dönüştürülmesi gibi.

Açık yada Örtük Tekrar

Bu tür tekrar ile bilgiyi uzun süreli belleğe gönderip uzun süreli olarak depolamak amacıyla kullanacağız. Ancak bilgileri bu şekilde uzun süreli belleğe göndermek çok da etkili değildir. Çünkü bilgi bu şekilde anlamlandırılmamakta, içselleştirilmemektedir. Bilgi sadece ezberlenmektedir.

Açık tekrar, sesli bir şekilde yapılan tekrardır. Örtük tekrar, zihinden yapılan sessiz tekrardır. Örtük ve açık tekrar arasında manidar bir fark yoktur

Kodlama / Anlamlandırma

Bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında en etkili yoldur. Tekrarın aksine burada bilgi anlamlandırılmakta, içselleştirilmektedir. Böylece öğrenme daha kalıcı olmaktadır. Kütüphane benzetmesini kullanacak olursak, kodlama yaparken yeni gelen bilgiye ait dosyayı alıp uygun bir rafta, uygun bir klasörün içine yerleştiriyoruz. Böylelikle o bilgiyi tekrar ihtiyacımız olduğunda kolayca arayıp buluyoruz. Bu durum aynı zamanda bilginin uzun süreli bellekten getirilmesinde de oldukça etkilidir.

Örgütlenme

Örgütlemeye, temel olan bilginin uygun yapılar, biçimler içinde gruplanması, organize edilmesidir. Örneğin; öğrenme psikolojisi kuramlarını davranışçı kuramlar ve bilişsel kuramlar olarak ikiye ayırmak, alışveriş listesini, gıda maddeleri, temizlik maddeleri şeklinde gruplandırmak gibi.

Bilgiyi Uzun Süreli Bellekten Geri Getirme (Hatırlama)

Uzun süreli belleğe yerleştirilen bilgiler, aranıp bulunmakta ve kısa süreli belleğe geri getirilmektedir. Bu süreç hatırlama olarak adlandırılır. Uzun süreli bellekteki bilgilerin hiçbir zaman kaybolmadığı daha önce belirtilmişti. Unutma bilgiyi tam geri getirememektir.

Bilgiyi geri getirme yolları:

- Bilgiyi öğrendiğimiz anı ve çevreyi hatırlamak
- Öğrendiğimiz bilgiyle kapsamlı olan bağlantıları bulmaya çalışmak
- Zihinsel olarak zamanda geriye giderek çağrışım bağlarını yeniden oluşturmak (Senemoğlu, 2007:324).

1.1.4.3 Yürütücü Biliş

Yürütücü biliş; genel olarak bireyin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisidir. Diğer bir deyişle, yürütücü biliş, bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır.

Biliş ile yürütücü biliş arasındaki fark ise, biliş; herhangi bir şeyin farkında olma onu anlatma iken, yürütücü biliş, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir.

Yürütücü biliş bilgisi ise; aşağıdaki türden soruları kendi kendimize sorabilme ve cevaplayabilme özelliğimizi kapsar.

Bu konu hakkında ne biliyorum?

Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?

Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım?

Plandaki aksaklığı gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?

Hata yaptığım takdirde hatamı nasıl bulmalıyım?

Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? (Senemoğlu, 2007:336).

Yürütücü biliş becerileri ya da bilgisi, öğrenme sırasında etkin olarak, öğrenmeyi izleme becerileridir. Yürütücü biliş becerilerinin beş-yedi yaş civarında gelişmeye başladığı gözlenmektedir. Yürütücü biliş bilgisinin depolandığı şemaya da yürütücü bellek şeması adı verilmektedir (Senemoğlu, 2007:336).

Bu araştırmanın temel amacı okuduğunu anlama stratejilerinden İSOAT stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu nedenle bu bölümde okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

1.1.5 Okuduğunu Anlama Stratejileri

Araştırmalar, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin, öğrencinin metni anlama düzeyini geliştirdiğini gösterse de birçok sınıf içi öğretim etkinliği, bireysel okunan hikâye ya da metinlerin anlama düzeyinin ölçümü üzerine yoğunlaşmıştır. Oysa okuma öğretiminde büyük bir öneme sahip strateji kullanımı okurların anlamı kavramadaki başarısızlıklarının farkına varmalarını, ne yapmaları gerektiğine karar vermelerini ve başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici, önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlamaktadır (Baker ve Brown, 1980, Akt. Kuzu, 2004:56). Öğrencilerin etkili birer okur olabilmeleri için onlara okudukları her materyalde kullanabilecekleri okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi gerekmektedir.

Okuma öğretiminde büyük bir öneme sahip strateji kullanımı okurların anlamı kavramadaki başarısızlıklarının farkına varmalarını, ne yapmaları gerektiğine karar vermelerini ve başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici, önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlamaktadır (Baker ve Brown, 1980:5. Akt. Kuzu, 2004: 60).

Routman (2003) okuduğunu anlama stratejilerini “anlamayı kolaylaştırmak ve genişletmek için kullanılan plan ya da araçlar” şeklinde betimlemektedir (Akt. Hardebeck, 2006:17). Bilinçli okuyucular okuma süreçlerini takip etmektedirler. Okudukları metnin, algıladıkları anlamın ve amaçlarının farkındadırlar. Başarılı öğrencilerin okumaları hakkında konuştukları, bu yüzden de stratejilerinin amaçlı ve anlamayı kolaylaştırıcı olduğu gözlemlenmiştir (Presley, 2002, Akt. Çöğmen, 2008:8).

Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir. İyi bir okuyucu okuma öncesinde bir amaca sahiptir, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer.

Okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlayabilir, okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ilgili ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırır, kendi ön bilgileriyle karşılaştırır, yazarla kendi düşünceleri arasında kritikler, çözümlemeler, yorumlamalar yapar. Okuma boyunca metnin temel özelliklerini gözlemler. Okuma esnasında metinde karşılaştığı problemleri tanımlar. Anlaşılmayan sözcükler, cümleler, paragraflar için tekrarlı okumalar yapar, farklı etkinliklerle karanlık noktaları aydınlatmaya çalışır. Okuma boyunca okuduğu metni değerlendirir, metin hakkında kararlar verir, metnin iyi ya da kötü yazıldığı konusunda düşünce ileri sürer, okuyucuların ilgisini çekecek nitelikte bir eser olup olmadığını belirlemeye çalışır. Okuma sonrasında iyi bir okuyucu seçici tekrarlı okumalarla metnin genel anlamını, düşüncelerini özetlemeye çalışır. Metinle ilgili yansımalar yapar. Metinden gelecekte nasıl yararlanılabileceğini, metnin kendisine neler kazandırdığını düşünür (Epçayan, 2009:212).

Okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlamayı geliştiren yapılandırmacı süreçlerin etkin bir parçasıdır. Etkin okuyucular, anlamı yapılandırmak için tüm okuma sürecinde anlama stratejilerini kullanırlar. Diğer yandan etkin öğretmenler de metin sürecini geliştirici stratejileri kullanmada ve okuma amacına dayalı stratejilerin kullanımını anlamada öğrencilerine yardım ederler. Anlamı yapılandırma, öğrencinin okuyabileceği, ön bilgilerini, problem çözme ve tahmin etme becerilerini kullanarak yanıtlayabileceği metinlerle etkileşim içinde olmayı gerektirir. Okuma süreci, rüzgarın toprak üzerinde etkili esmesine benzer. Rüzgar toprağın üzerindeki kiri ve tozu yalnızca toprak izin verdiği kadar kaldırır. Okunan bir metnin anlaşılması ve yorumlanması da ancak okuyucunun ön öğrenmeleri ve deneyimleri el verdiği ölçüde gerçekleşir (Pressley, 2001: 158, Akt. Epçayan:212).

Literatürde yer alan okuduğunu anlama stratejilerine baktığımızda bu stratejiler okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrasında ve okuma sürecinin tümünde işe koşulan stratejiler olarak öne çıkmaktadır. Bir stratejinin etkili olabilmesi için okuma sürecinin tümüne işe koşulmasında yarar vardır. Bu sayede öğrenci aktif olarak okuduğunu anlama sürecinin içinde olabilecektir. Bu yönüyle araştırmada kullanılan strateji okuma sürecinin tümünde işe koşulan etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır.

Bu süreçte kullanılan okuduğunu anlamayı artıran stratejiler dört ana başlıkta toplanabilir.

Stratejinin İşe Koşulduğu Zaman	Stratejiler
Okuma Öncesinde İşe Koşulan Stratejiler	*Okuma amacını açıklama *Öğrenciye parçanın başlığına, basım tarihine, yazara bakarak ve parçayı tarayarak konusunu tahmin etmesine yardım etme *Başlığa Bak – İncele – Anahtar Sözcüklere Bak – Okuma Parçasına Tekrar Bak – Öykü /Kavram Haritası Hazırla (TELLS) *Öğretim öncesi sözcük bilgisi *Kavram haritaları ve öykü haritası aracılığıyla kavramları - Önceden öğretme
Okuma Sırasında İşe Koşulan Stratejiler	*Akıcı ve sürükleyici okumayı sağlama *Öyküleyici metinler için öykü haritasını dikkate alma *Açıklayıcı okuma parçaları için taslaklar ve çalışma rehberi kullanma *Açıklayıcı metinler için stratejik not almayı uygulama
Okuma Sonrasında İşe Koşulan Stratejiler	*Her türlü metin için özetleme yapma *Soru- cevap ilişkisini kullanma
Okuma Sürecinin Tümünde İşe Koşulan Stratejiler	*Stratejik Not Alma *Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) *Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching) *Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L) *İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading) *Kavram Haritaları Ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map And Graphic Organizers) *Ön-inceleme, Soru sorma, Okuma, Ezberden anlatma, Yansıtma, gözden geçirme (PQ4R, (Preview, Questioning, Read, Recite, Reflect, Review) *Özetle, Problemi Belirle, Özetle, Tahmin Et (STOP, Summarize, Trubleshoot, Organize, Predict) *<u>İnceleme, Soru sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar (SQ3R Survey, Questioning, Read, Recite, Review)</u>

(Daly, Chafouleas, Skinner, C.H. 2005: 112)

Okuma öncesinde öğrenciler kendilerini okumaya hazırlamaktadırlar. Okuma hedeflerini belirlemek, metne bir bütün olarak bakmayı ve bir okuma planı yapmayı sağlamaktadır. Metinden genel bir anlam çıkarmak amacı ile başlıklara, koyu veya italik yazılmış yazılara dikkat ederek metni tarama, hedefe yönelmeyi ve metin hakkında yordama yapmayı kolaylaştırabilir. Metin ile ilgili öğretmenin verdiği herhangi bir kavram üzerinden beyin fırtınasının yapılması ise önceki bilgilerin hatırlanmasına ve metin ile ilgili okuma öncesi sorular üretilmesine neden olmaktadır (Swennumson, 1992:70).

Okuma sırasında öğrenciler, okuma öncesi belirledikleri hedefe yoğunlaşmaktadır. Metinde bu hedefe ilişkin bilgileri taramak metni daha iyi anlamalarını kolaylaştırıcı bir etkidir. Önceki bilgilerle yeni öğrenilenler arasında bağ kurmak okuma sırasında izlenebilecek bir başka anlama stratejisidir. Geçmiş deneyimler ya da daha önce okunanlarla yeni öğrenilenler arasında ilişkiler kurmak anlamayı güçlendirici bir stratejidir. Okuma sırasında metinle ilgili tahminlerde bulunmak metnin daha dikkatli okunmasını sağlamaktadır. Not alma ise okuyucunun kendi cümleleri ile öğrendiği bilgileri yeniden ifade etmesini sağlamaktadır. Bu durumda öğrenci not alırken önemli bilgi ile önemsizi birbirinden ayırt etmeye, öğrendiklerini düzenlemeye ve öğrendikleri ile ilgili anahtar sözcükler bulmaya yönelmektedir. Okuma sırasında anlamada güçlük çekilen yerlerin tespit edilmesi ya da bilinmeyen sözcüklerin bulunması okuyucunun farkındalığını artırır. Kaldı ki tüm bu stratejiler okuyucunun okuma sürecini yönlendirmesi, izlemesini kolaylaştırıcı; dolayısıyla da anlamayı güçlendirmeye yardımcı olan stratejilerdir. Okuma sırasında okunanların resimleştirilmesi bilginin somutlaştırılmasını sağlayacağından anlamayı kuvvetlendirecektir (Epçaçan, 2009:213).

Okuma sonrasında uygulanan stratejiler ise şöyle açıklanabilir. Öğrenciler özet yaparken okuduklarını bütün halinde yeniden ifade etmektedirler. Bu, bilgilerin hatırla tutulmasını kolaylaştırıcı bir stratejidir. Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için okuma sonrası soruları cevaplamak etkili bir anlama stratejisi olarak kullanılmaktadır. Okuma sonrası eski bilgilerle yenileri arasında ilişkilerin kuvvetlendirilmesi ve sentezlenmesi metni okuduktan sonra da üzerinde düşünülmesini sağlamaktadır. Resim çizme stratejisinin ise öğrencilerin okudukları metni hatırla tutma

düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur (Nist ve Holschuh, 2000; Quiococho,1997; Rich ve Blake, 1994, Güngör, 2004, Akt, Çöğmen, 2008:11).

Okuduğunu anlama süreci ile ilgili stratejileri incelediğimizde İSOAT stratejisinin okuma sürecinin tümünde işe koşulduğu ve bu yönüyle de etkin bir strateji olduğunu söyleyebiliriz.

1.1.5.1 İSOAT İnceleme, Soru sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar etme (SQ3R Survey, Questioning, Read, Recite, Review)

Öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanabilmesi günümüzde eğitim sürecinin en önemli hedeflerinden birisidir. Kalıcı bilginin oluşmasının sağlanması, bütün dersler için gerçekleştirilmesi gereken bir hedeftir. Bu konuyla ilgili en etkili yollardan biri de stratejiye dayalı okumayı sağlayabilmektir. Öğrenme sürecinde bilgiyi anlamlandıran, öğrenmenin etkililiğini ve kalıcılığını sağlayan okuduğunu anlama stratejilerinden olan İSOAT (SQ3R), bilgiyi kısa süreli bellekten, uzun süreli belleğe taşıma sürecinde oldukça etkilidir. Bu süreçte İSOAT (SQ3R) okuduğunu anlama stratejisi, bilginin bu taşıma sürecinde en etkili yol olan anlamlandırma yoluyla (bkz. s:35), taşınmasını sağlar. Bu yönüyle değerlendirdiğimizde bu stratejinin kalıcı bir bilginin oluşmasında oldukça etkili olduğunu söyleyebiliriz (Butler, 1983:74).

Okumanın daha verimli olması ve anlamayı sağlamak için psikologlar ve eğitimciler değişik stratejiler geliştirmiştir. Bunlardan biri İSOAT'tır. Ohio State Üniversitesi'nde Francis Robinson tarafından geliştirilen bu strateji II. Dünya Savaşı sırasında, askeri amaçlı olarak, askerlerin kullandıkları el kitapçıklarını okumalarına ve çalıştıkları materyalleri etkili bir şekilde hatırlamalarına yardım etmek için geliştirilmiştir. Bu strateji somut bir eylem planı ve yapı sağlama yoluyla, okuma boyunca kontrol duygusu sağlar ve yeni bilgiyi belleğe kaydetme ve bellekten çağırmaı kuvvetlendirir (Swennumson, 1992:71).

İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin ortaya çıkış sürecini incelediğimizde;

Kornshauser (1924), tarafında yazılan çalışma becerileri kitapçığı İSOAT stratejisinin tüm temel ilkelerini kapsamaktadır.

Whipple'ın (1927), çalışma becerileri materyali bu stratejinin adımlarını düzenlemiştir.

Cole ve Ferguson (1935) Etkili Çalışma İçin Öğrenci Rehberi" adlı kitabında bu stratejinin çalışma kurallarını belirtmiştir. Bu kurallar; a) materyali incele, b) grafiklere

ve materyal yardımına dikkat et, c) dikkatli oku ve anlat şeklindedir. (Stahl ve Henk,1986, Akt:Tok 2003:103).

Psikolog Robinson'un okuyarak öğrenme konusunda 1940'larda geliştirdiği İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulama kolaylığı ve etkililiği bakımından günümüzde de hala etkinliğini koruyan bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu stratejinin teorik temelleri bilimsel yöntem çalışmasıyla başlamış ve Seashore'un (1939) doğuştan gelen zekanın önemini azaltan çalışmasıyla ve Robinson'un üst düzey çalışma becerileri sistemini düzenlemesiyle devam etmiştir.

İSOAT stratejisi, okuduğunu anlama konusuna ilişkin olarak en sık kullanılan stratejilerden birisidir. Literatürü incelediğimizde bu stratejinin birbirini destekleyen farklı tanımları olduğu görülmektedir.

Cheek ve Cheek'e göre 1984, Akt:Tok,2003:77), yeni bir kitabın, bölümün veya içerik alanının tanıtımında büyük öneme sahip yararlı bir çalışma işlemi ve grup çalışmalarıyla kullanılabilen çalışma becerilerinden birisidir.

Scott'a (1994:46) göre, okumaya başlamadan önce öğrencinin ön bilgilerini belirlemek ve karşılaşılan yeni materyali anlamak için kullanışlı bir yöntemdir.

Wright (2002:35), İSOAT stratejisini, yetersiz öğrencilerin zor materyalleri kavramaya çalışırken çok az strateji kullanan pasif öğrenciler olduğunu, birkaç stratejinin öğrencilerin kendi öğrenmelerini daha aktif ve bağımsız bir şekilde yürütmelerine yardım edeceğini ve bunlardan birinin de İSOAT stratejisi olduğunu belirtmektedir.

Robinson geliştirmiş olduğu, İSOAT okuduğunu anlama stratejisiyle ilgili ilk yaptığı araştırmada yüksek okul ve üniversite öğrencileri üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir. Stratejiye dayalı olmadan standart olarak okuma yapan kontrol gruplarındaki öğrenciler metinleri kelime kelime okumuşlardır. Bu okuma sürecinde de başlığa ve içeriğe dikkat etmemişlerdir. Bu öğrencilerle yapılan görüşmelerde parça ile ilgili sorular sorulmuş öğrencilerin sadece yarısı ne okuduğu hakkında bir bilgiye sahiptir. İki hafta sonra yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin okuduklarının yaklaşık %80'ini hatırlayamadıkları gözlenmiştir. İSOAT okuduğunu anlama stratejisini kullanan deney gruplarındaki öğrencilerin ise büyük bir çoğunluğunun okuduğu hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları gözlenmiştir. Araştırma sonucunda deney gruplarındaki öğrencilerin

okuduklarını anlamada daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Çünkü İSOAT stratejisi aynı zamanda uygulama içeriği bakımından aynı zamanda bir tekrar niteliği taşımaktadır. Tekrar edilen bilgiler daha kalıcı olur. Ayrıca İSOAT öğrencilerin ders kitabını etkili olarak kullanmalarını sağlamakta, okuma sürecinde öğrenciyi etkin kılmakta ve çalışma becerisi kazandırmaktadır (Butler, 1983:76).

Robinson, İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin çalışma, düşünme ve anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiş ve başarılarını artırdığını ifade etmiştir. Öğrenciler, İSOAT okuduğunu anlama stratejisini kullanarak, öğrenmek istedikleri bilgiye daha etkili bir şekilde ulaşmaktadırlar. Bu süreçte bilgileri çok kısa sürede özümseyip onları zihinlerinde anlamlandırarak birleştirirler. Sürecin sonunda bütün bilgileri iyi bir şekilde gözden geçirmekte sonra da bu bilgileri gerekli olduğu durumlarda etkili olarak kullanmakta ve başarıya ulaşmaktadırlar (Butler, 1983:77).

İSOAT stratejisi, okuduğunu anlama sürecinde dikkatli okumayı sağlayan, okuma etkinliğini ve anlama becerisini geliştiren etkili bir stratejidir. Bu strateji aktif bir okuma ve çalışma yapmaya yardımcı olmakta, öğrenciler için kendi oluşturdıkları sorularının cevaplarını bulmaya, okunan metinde önemli noktaları yakalamaya yardımcı olmaktadır. Bu stratejiye dayalı olarak gerçekleştirilen okuma çalışması sonucunda ortaya çıkan bilgiler daha kalıcı nitelikte olmaktadır. (Butler, 1983:78).

İSOAT stratejisi, özellikle Türkçe dersinde etkililiği önem kazanan bir stratejidir. Çünkü okuma ve çalışma becerileri disiplin gerektiren çalışmalardır. Öğretmenin üzerinde durması gereken şey, disiplinli yaklaşımla öğrencilerin okuma ve çalışma alışkanlıklarını, okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmektir. Öğrenciler, birinci sınıftan itibaren okuma becerisiyle içi içedir. Öğretmenin görevi, Türkçe ile ilgili bir metin okuyan öğrencilere bilgiyi kavramaları için gerekli becerileri kazandırmaktır.

İSOAT stratejisi, okunan metni anlayabilme açısından ne yapılabileceğini önerir. Bu strateji öğrenci için başta sıkıcı ve zor görünebilir ve sadece göz atmaktan daha çok vakit alabilir. Ama bir kere bu disiplin kurulursa, öğrencinin okuduğunu anlama seviyesi büyük ölçüde yükselecek ve bu iş zamanla daha az zaman alacaktır (Tok 2003:103). Ayrıca Senemoğlu (2007:33) bu stratejinin ilköğretim yıllarında öğretilbilecek bir strateji olduğunu vurgulamaktadır.

Birçok öğrenci, bir metni birkaç defa okuduğu halde anlayamadığından şikâyet eder. Bu öğrenciler genellikle metindeki tüm kelimeleri gözleriyle takip ederek okurlar ve sonuçta kendiliğinden bir anlam oluşacağını düşünürler. Bu tür okuyuculara “pasif okuyucu” denir. Oysa anlamlı okuma, zihnin sürekli ve aktif olarak bu sürece katılımını gerektirir. Sadece okumak, anlamayı garanti etmez. Ancak stratejiye dayalı okuma (örneğin İSOAT stratejisiyle okuma), okuduğunu anlama gücünü artırmada oldukça yararlı sonuçlar vermektedir (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2000:23).

İSOAT stratejisi, öğrencilerin okuma parçalarını anlayabilme becerilerini geliştirmenin dışında çalışma alışkanlıklarını geliştirmede kullanılabilecek etkili bir yoldur. Doğru çalışma alışkanlıklarının öğrenciye kazandırılması, sonraki yaşlarda, eğitim sürecini daha olumlu etkileyecektir. Doğru çalışma alışkanlıkları üst düzeyde kazandırıldığında, sonraki yaşlarda hedefe ulaşmak daha kolay olacaktır (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2000:24).

Doğru çalışma alışkanlıklarından biri not tutmadır. İyi tutulmuş notlar öğrenci başarısını artırır. Çünkü bu notlar sayesinde sınavlardan önce bilgileri tekrar etme şansına sahip olurlar. İSOAT stratejisi öğrencilerin iyi not tutmalarına yardımcı olur. Ayrıca yapılan sık tekrarların da başarıyı artırdığı ifade edilebilir. Tekrar olmadan, öğrenciler iki hafta önce öğrendikleri bilginin % 90'ını unutmaktadırlar. İlk tekrar, öğrenilenlerin hemen arkasından yapılmalıdır. Bu ilk tekrar unutmayı geciktirir ve hatırlama çok daha kolay gerçekleşir. Bu yüzden İSOAT stratejisine ihtiyaç vardır. Çünkü bu strateji de bir çeşit tekrardır (Barth ve Demirtaş, 1999:47).

İSOAT stratejisi Türkçe, Sosyal Bilgiler, Güzel Sanatlar gibi sosyal alanlarda etkili olarak kullanılabilir. Bu strateji oldukça basit bir stratejidir ve dikkati sürdürmeye ve hatırlamaya yardım ederek okumayı aktif bir süreç haline getirir. İSOAT stratejisi, kavrama, anlatma ve bilginin zihinde tutulması için gerekli zamanı sağlar. Ayrıca düzeltme çalışmalarına ayrılan zamanı azalttığı için zamanın etkili kullanılmasını sağlar (Defrance, 2002:151).

İSOAT stratejisi okuduğunu anlama sürecinde etkilidir. Okuduğunu anlama, yazılı materyalde sunulan bilgiyi anlama yeteneğidir. Okuma becerisi yüksek olan öğrenciler, okumaya başlamadan önce, önceki bilgilerini harekete geçirir, amacını belirler ve uygun stratejileri seçer. Okuma sırasında, okumaya odaklanır, tahmin eder, yeni terimleri anlamak için analiz ederek yeni bilgiyi eski bilgiyle birleştirir ve örgütler.

Okuma sonrasında okuduklarını etkili bir şekilde, daha çok kendi cümleleriyle yansıtır. Okuduğunu anlama konusundaki başarısızlıklardan birisi de bilgiyi örgütleme, bilgiye ilişkin bir kavram haritası oluşturma gibi, bilginin kalıcılığını sağlayan yolları kavramadaki başarısızlıktır. Bu başarısızlığı gidermek için okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması etkili bir yoldur (Cook,1989:271).

1.1.5.1.1 İSOAT Stratejisinin Yararları

Bu strateji Robinson tarafından geliştirilmiş olup, geliştirildiğinden bu yana özellikle yurt dışında hala yoğun olarak kullanılmaktadır. Bu stratejinin etkili olması, öğrenme kuramlarının görüşlerini de temel almasından kaynaklanmaktadır.

Okuma etkinliklerinde İSOAT stratejisinin adımlarını kullanmak, öğrenme verimliliğini artırır. Bu stratejiyle çalışırken, okunan metnin birkaç kez gözden geçirilmesi, strateji adımının biri tamamlanmadan diğer adıma geçilmemesi ve bu sırada anlaşılmayan noktaların belirlenmesi okunan metnin anlaşılabilmesi ve daha sonra hatırlanabilmesi konusunda yardımcı olur.

İSOAT stratejisi öğrencilerin;

- a) Konu hakkında geçmiş bilgilerini harekete geçirmelerine
- b) Kendi kavramalarını kontrol etmelerine,
- c) Kavrama ve hatırlama için gerekli derin işleme sürecini başlatmalarına,
- d) Konuya karşı merak uyandırmalarına
- e) Konuya odaklanmak için sorular oluşturmalarına,
- f) Testlere hazırlanmalarına yardımcı olur (The original SQ3R system, 2002; Akt, Tok 2003:107).

İSOAT stratejisi okuduğunu anlama becerisini geliştirmede sözel dersler üzerinde oldukça etkilidir. Ancak stratejinin bütün derslerin öğretiminde kullanılabileceğini söylemek olanaklı değildir. Örneğin bu strateji, matematik gibi problem çözmeye odaklı dersler için kullanışlı olmayabilir. Bu durumda okuma bölümünün temel vurgusu, problem çözmeye yardım etmek olacaktır. Bölüm başındaki bilgiyi kullanarak çalışma süreciyle ilgili tüm dikkatini problem çözmeye odaklamak zamanı daha etkili kullanabilmek açısından daha doğru bir yoldur. İSOAT stratejisinin genelde bilgi sağlayan derslerde kullanılması daha uygun görülmektedir. Örneğin, Biyoloji, psikoloji dilbilimi, sosyoloji gibi dersler bu kapsamda değerlendirilebilir (Reynolds and Werner, 1993:274).

1.1.5.1.2 İSOAT Stratejisinin Aşamaları

Okuduğunu anlama becerisine katkıda bulunan İSOAT stratejisi beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar:

1. **S= Survey (İnceleme):** Öğrenci, çalışılan materyale ilişkin bir bakış açısı kazanır. Bunu gerçekleştirmek için giriş ve özet okunur.
2. **Q=Question (Soru sorma):** Öğrenci, metin hakkında kendisi sorular oluşturur ve oluşturduğu bu soruları kendi kendine sorar.
3. **R=Read (Okuma):** Öğrenci metinle ilgili soruları cevaplamak için metni okur. Soru sorma aşamasında oluşturduğu sorulara cevaplar arar.
4. **R=Recite (Anlatma):** Öğrenci metni kendi cümleleriyle anlatır.
5. **R=Review (Tekrar etme):** Öğrenci sorulara verdiği cevapları doğrulamak için metni gözden geçirir.

1. İnceleme: Bu aşama, öğrencilerin metni kısa bir süre inceledikleri aşamadır. Bu inceleme sürecinde öğrencilerden, metnin genel yapısı, konusu üzerine genel bir düşünce üretmeleri istenir. Bu incelemenin süresi çok uzun olmamalıdır. Beş dakikalık bir süreç inceleme için yeterlidir. İnceleme süreci, metnin okunması aşamasında, olaylar arasında bağlantı kurulmasına yardımcı olacaktır. Bu aşamada ortaya çıkabilecek en önemli sorun, öğrencilerin eski alışkanlıklarından dolayı, metni okumaya çabalamaları olacaktır. Bu sorunun ortaya çıkması için alınacak önlemler stratejinin etkiliği açısından oldukça önemlidir. Bu konuda yapılabilecek en önemli şey, öğrencilerin dikkatini daha çok metnin başlığına çekerek metnin ne anlattığına ilişkin yorum yapmalarını istemektir. Bu alışkanlığın kırılabilmesi için, çok fazla çabaya gereksinim vardır. Öğrencileri sadece başlıklara bakarak, metnin ne anlattığını tahmin etmeye yönlendirmek gerekir. Bu aşama 5 dakikadan fazla sürmemelidir

İnceleme basamağı, daha sonraki basamakların etkili bir şekilde gerçekleşmesini, öğrencilerin ana noktaları saptayabilmelerini ve tekrar okuduklarında fikirlerini kolaylıkla organize edebilmelerini sağlamaktadır. Bu aşama sırasında okuyucu, sonraki aşamaya başlamadan önce, mümkün olduğu kadar bilgiyi hatırlamaya çalışmaya çalışmalı ve bu aşama 5-10 dakikadan fazla sürmemelidir (Barth ve Demirtaş, 1994:54).

(Cain, 1994:65) inceleme aşamasında yapılacak işlemleri şu şekilde sıralamıştır.

- a) Genel başlığı okuma: Bu aşama, bölümün konusuna odaklanmaya yardım eder.

- b) Giriş ya da özet okuma: Yazarın amacının ne olduğunu ve ana düşünceleri görmeyi sağlar.
- c) Her başlığı ve alt başlığı okuma: Okumaya başlamadan önce, bölüm için bir çatı yaratır. Bu çatı düşünceler ve detaylar için bir yapı sağlar.
- d) Bölümdeki her bir okuma yardımlarını gözden geçirme: Bölüm amaçlarını, tanımları, grafiksel yardımları ve bölüm sonundaki soruları kapsar. Bu yardımlar, bilgiyi sınıflandırmaya, hatırlamaya ve kavramaya yardım eder

2. Sorgulama: Bu aşamada öğrencinin okuyacağı materyale ilişkin sorular oluşturduğu aşamadır. Öğrencilerden daha çok “5N1K” temelli sorular sorulması beklenir. Bu aşamanın en önemli yönü okuma sürecinde öğrenciyi tamamen aktif hale getirecek aşama olmasıdır. Çünkü bu aşamada oluşturulacak olan sorular okuma aşamasında cevabı aranacak olan sorulardır. Öğrenciler sorular hazırlarken bir yandan da bunların cevaplarını aktif olarak araştırır. Cevap arama etkinliğine bağlı olarak okuma süreci öğrencinin pasif olduğu sıkıcı bir süreç olmaktan çıkacaktır. Bu yolla zihnin okuma süreciyle daha aktif bir şekilde meşgul olması sağlanır (Roberts vd, 2008:63).

3. Okuma: Bu aşamada öğrenci, hazırladığı soruları cevaplamak için, o bölümle ilgili tüm yazılanları okur. Öğrencilerden yalnızca metni okumaları istenir. Öğrenciler okuma sürecinde not almazlar, okuma sürerken, metinle ilgili akıllarına takılan soruları yanıtlamaya çalışırlar. Böylelikle okuma sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp aktif bir süreç haline gelir. Bölümü okurken sorular mutlaka akılda olmalıdır. Bu aşama metinde sunulan bilgileri anlamaya ve organize etmeye yardımcı olur. Okunan bölümde, sorulan soruların cevapları bulunmayabilir. Bu yüzden cevaplanamayan sorular, sınıf ortamında tartışılabilir (Cheek ve Cheek, 1984, akt. Tok, 2003:78).

Bu aşamada öğrencilerin oluşturdukları sorulara ilişkin cevaplar metinde yer almayabilir. Bu sorulara ilişkin sınıfta yapılacak bir beyin fırtınası etkinliği öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine önemli bir katkı sağlayabilir.

4. Anlatma: Anlatma basamağı, ikinci aşamada sorulan soruların, kitaba tam anlamıyla bağlı kalmadan, okunan bilgiler çerçevesinde, cevap verme işleminin gerçekleştirildiği aşamadır. Bu aşamada önemli olan metne bakmadan soruları cevaplamaktır. Öğrenci soruları kitaptaki cümlelerden ziyade kendi cümleleri ile cevaplamaya çalışmalıdır. Eğer bu gerçekleşiyorsa okunan metin anlaşılmış demektir.

Hazırlanan soruların cevaplarını metne bağlı kalmadan verme, bilgiyi ya da soruyu analiz ederken daha eleştirel olmak için okuyucuya yardım edecektir. Bu aşamada cevaplar bireysel olarak verilir (Cheek ve Cheek, 1984; Akt. Tok, 2003:110).

5.Tekrar Etme: Bu noktada, metne tekrar dönülmeli ve ana hatlarıyla tekrar edilmelidir. Böylelikle konunun ana hatları arasında bağlantı kurulabilir, okunan bölümün daha iyi anlaşılması sağlanabilir. Eğer dördüncü aşamada sorulara tam cevap verilmemişse, ilgili bölümlere biraz daha fazla zaman ayrılarak tekrar edilebilir (Usava,1989; Cheek ve Cheek, 1984, akt. Tok, 2003:78).

Konu tamamen okunduktan sonra öğrencilerin ana temalara tekrar göz atmaları, öğrencilere daha iyi bir öğrenme fırsatı verir. Böylece öğrenciler başlıklar arası bağlantıyı kurmaya çalışacaklardır.

Ayrıca Cheek ve Cheek, (1984, Akt: Tok, 2003:111), “Eğer öğrenci okuma materyalini tekrar gözden geçirmezse, daha sonra, yorumlayıcı ve eleştirel okuma gibi üst düzey düşünme becerileri geliştirmek için yardıma ihtiyaç duyabilir.” şeklinde bu adımın önemini vurgulamıştır.

Okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında şimdiye kadar yapılan uygulamalar, metinlerin okutulup, anlama sorularının cevaplandırılmasını ve okunan metnin anlatılmasını içermektedir. Öğrencilerin sorulara cevap verebilmesi için öğretim uygulanmamaktadır. Metni anlamayı başaran çocuklar sorulara cevap verebilmekte veya metni anlatabilmektedirler. Metni anlamayan çocuklar için öğretim yapılmamaktadır. Ancak, sorulara öğrencilerden hiçbiri cevap veremediğinde, öğretmen doğru cevabı vererek model olmaktadır. Bu model olma şekilleri ise öğrencilerin öğrenmeleri için yeterli sayıda ve sistematik olmadığı için de öğrencilerin metni bağımsız olarak anlaması uzun bir zaman almakta, bireyselleştirmenin yapılmadığı eğitim ortamlarında birçok öğrenci için okuduğunu anlama bir problem olmakta ve bu durum öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını da etkilemektedir. (Özmen, 2001, akt. Duman, 2006:58).

Okuduğunu anlama becerisi her derste etkin olarak kullanılan, üzerinde durulması ve geliştirilmeye çalışılması gereken bir süreçtir. Metni okumaya özel zamanlar ayrılması, öğrencilere okuma, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi, işbirliği içinde çalışmaları için fırsat yaratılması ve onlara okudukları metin üzerinde

çalışmaları için zaman tanınması, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ortaya konabilecek etkili çalışmalar olarak öne çıkmaktadır (Roberts vd, 2008:65).

Okuduğunu anlama sürecinde inceleme ve soru sorma etkinlikleri, dikkati okuma materyali üzerine çekmekte ve ön bilgileri harekete geçirmektedir. Tekrar et ve gözden geçirme, bilgiyi anlamlandırarak kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişini sağlamakla birlikte, bilginin kolay bir biçimde geri getirilmesine de (hatırlanmasına) yardım eden önemli etkinliklerdendir (Senemoğlu, 2007:65).

Okuduğunu anlama süreci bilişsel bir süreç olduğu için bu sürecin ya da bu süreçte kullanılacak olan herhangi bir stratejinin öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerine etkisinin de olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

1.1.6 Bilişsel Farkındalık

Bilişsel farkındalık, literatürdeki adıyla “metacognition” kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı kavramlarla dilimize kazandırılmıştır. Demirel (1993, 141), Erden ve Akman (1996, 155) biliş bilgisi, Doğanay (1997) bilişsel farkındalık, Senemoğlu (1998), yürütücü biliş, Açıkgöz (1996), Namlu (2004), Çetinkaya (2006) bilişötesi’ olarak dilimize kazandırmıştır.

Kavramın bu derece farklı ifadelerle tanımlanması, bilişsel farkındalık kavramının bileşenlerini kapsayan birçok terimin bulunmasıdır. Bu kavramlara örnek olarak sosyal öğrenme sürecinde yer alan özyeterlik ve öz düzenleme kavramları ile Bilgiyi İşleme Kuramı sürecinde yer alan yürütücü kontrol, biliş ötesi, yürütücü biliş kavramları verilebilir. Metacognition kavramı farklı şekillerde ifade edilmiş olsa da tüm tanımların ortak noktası bilişsel süreçler üzerindeki düzenleme ve kontrol etme rolüne vurgu yapmasıdır. Bu kavramların da yine Türkçe literatürde sık sık birbirinin yerine kullanılıyor olması “metacongition” kavramı ile ilgili bir kavram kargaşası çıkmasının en önemli nedeni olarak ifade edilebilir (Ataman, 2004:270).

Bilişsel farkındalık çok basit olarak, birinin kendi düşünme sürecinin farkında olması, herhangi bir etkinliğe yönelmeden önce gerçekleştireceklerini planlama, planlamaya ilişkin düşüncelerini düzenleme, faaliyet tamamlanınca da kişinin sonucun kendi düşünme performansına uygunluğunu değerlendirmesidir. Bilişsel farkındalıkla ilgili kuram ve araştırmalar, bilişsel farkındalığın en az iki boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Bunlar; bireyin kendi hakkında bilgi ve kendini denetlemesi, diğeri ise kişinin sürecin bilgisine ve kontrolüne sahip olmasıdır. Birinci boyut; dikkat, tutum ve

kendini vermeyi içerirken, ikinci boyut, planlama ve düzenleme gibi alt öğelerden oluşmaktadır (Marzano, Brandt, Hugles, Jones, Rankin ve Suhar 1991, Akt Doğanay, 1995, 27–28).

Son zamanlarda, bilişsel farkındalığın tanımı genişletilmiş ve daha önceleri düşünüldüğü gibi sadece “düşünme hakkındaki düşünmeyi” içermeyip aynı zamanda bireyin kendi bilgisi hakkındaki bilgisi, bununla ilgili süreçleri, bilişsel ve etkili durumları, bilinçli ve kasıtlı denetleme yeteneğini ve bireyin bilgisini düzenlemesini kapsar hale gelmiştir (Demir, 2009:31).

Senemoğlu (2007:336), bilişsel farkındalığı insanın kendi bilişsel süreçlerini denetleyen bazı soruları bireyin kendisine sorabilmesi ve yanıtlayabilmesi özelliğini kapsar. Bireyin kendine bu türden sorular sorup yanıtlayabilmesi, kendi biliş sistemine ilişkin bilginin bir göstergesidir

Bu sorular;

- a) Bu konuyu öğrenmede amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- b) Bu konu hakkında ne biliyorum (kendi öğrenme düzeyini test etme).
- c) Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana gereksinimim olur?
- d) Bu konuyu en etkili şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım?
- e) Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- f) Hata yaptığım taktirde hatamı nasıl bulmalıyım?
- g) Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planımı nasıl değiştirmeliyim? şeklinde sıralanmıştır.

Birey belli bir öğrenme birimine ilişkin amaçlara ulaşmak için, bilişsel farkındalık yaşantılarına bağlı olarak edindiği bilişsel farkındalık bilgisi doğrultusunda hangi öğrenme stratejilerinin kullanılması gerektiğine karar vermekte ve uygulamaktadır. Uygulama sonucunda amaçlara ulaşılmış ise bilişsel farkındalık bilgisi doğrulanmaktadır. Aksi durumda bu yeni kazanılan bilişsel farkındalık yaşantısı sonucuna göre bireyin bilişsel farkındalık bilgisinde değişiklik meydana gelmektedir. Birey bu durumda kullandığı bilişsel stratejinin kendisini amaca ulaştıramadığına karar vermekte ve amaca ulaşmak için bir başka stratejiyi işleme koymaktadır. Ne kadar çok bilişsel farkındalık yaşantısı kazanırsa, bilişsel farkındalık becerisi de o denli artar ve hangi durumda hangi stratejiyi kullanarak amaca ulaşacağına doğru olarak karar verme

olasılığı artar. Böylece kendi öğrenmesini kendisi düzenleyebilen etkili öğrenici haline gelebilir (Senemoğlu, 2007:337).

Yabancı literatüre baktığımızda kavram aynı şekilde ifade edilmiş olsa da kavramın içeriğiyle ilgili ülkemizdeki gibi farklı tanımlamalar yer almaktadır.

Bilişsel farkındalık kavramı ilk defa John Flavell tarafından 1970'lerin başlarında ileri sürülmüştür. Çocukların zihinsel dünyaya ilişkin bilgileri konusunda araştırmalar yapan Flavell, üstbellek (metamemory) kavramını ortaya atmıştır. Bu süreçte çocukların kendi belleklerine ilişkin bilgilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. 1970'lerin sonlarına doğru ise araştırma yaptığı kavramı genişletmiş ve üstbellek yerine "metacognition" kavramını kullanmaya başlamıştır.

Flavell 1976 yılında yazmış olduğu makalesinde bilişsel farkındalığı ilk olarak "kişinin kendi bilişsel süreçleri ve çıktıları veya bunlarla ilişkili her şeydir" şeklinde tanımlamış ve bu süreci örneklendirmiştir. "Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysam, eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam, eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam, eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam bilişsel farkındalıkla meşgul oluyorum demektir." Flavell (1976:232), yine bu makalede bilişsel farkındalığın, izleme ve düzenleme unsurlarından oluştuğunu belirtmiştir. Bilişsel farkındalık kavramı böylece ilk kez bir araştırmada resmi olarak yer almıştır. Bilişsel farkındalık aynı zamanda somut amaçlara hizmet eden bilişsel objelerle ilişkili olarak, aktif izlemeyi ve sürekli düzenlemeyi ve bu süreçlerin tutarlı biçimde organizasyonunu ifade eder.

Bilişsel farkındalık kavramının içeriğiyle ilgili farklı açıklamalara bağlı olarak ortaya çıkan kavramları incelediğimizde, Weinert (1987:5) bilişsel farkındalık kavramını sınırları tam olarak belli olmayan bir kavram olarak ifade etmiştir. Bu tanımlama sorununu daha karmaşık hale getiren unsurlardan birisi de bilişsel farkındalığın çok çeşitli alanlarda ve farklı çalışma grupları tarafından çalışılmasıdır.

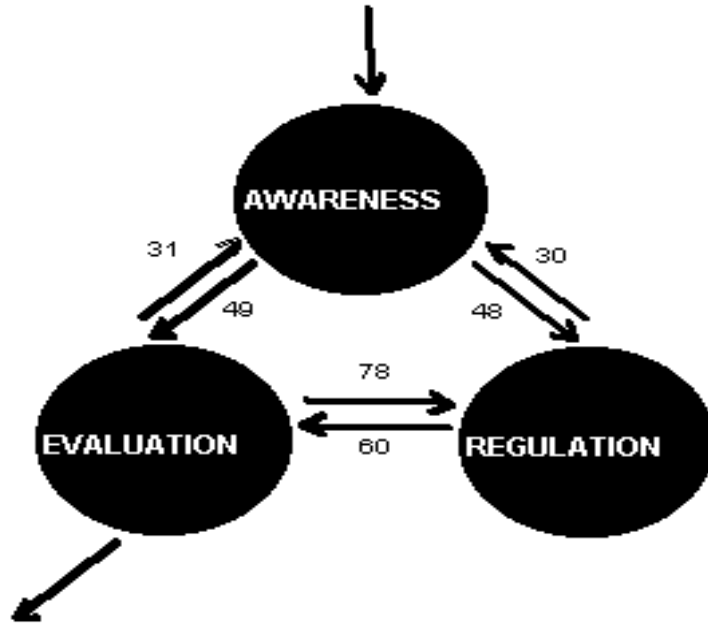
Bilişsel farkındalık, kavramayı izleme süreci olarak ifade edilebilir. Ayrıca bilişsel farkındalık, öğrencilerin eğitimin gerçekleştirilebilmesi için öğrenme hedeflerini belirlemelerini, bu hedeflerin ne kadarını gerçekleştirdiklerini değerlendirmelerini ve bu hedefe ulaşmak için kullanmış oldukları yöntem, teknik ya da stratejileri duruma göre

gerektiği durumlarda değiştirmelerini kapsayan bir süreçtir (Weinstein ve Mayer, 1986:142).

Bilişsel farkındalık bireyin kendi düşünme sürecini değerlendirebilmesi hakkında sahip olduğu farkındalığı ve kendi düşünmesini organize edebilme yeteneğidir. Bilişsel farkındalıkla ilgili üç temel süreç söz konusudur:

- 1) Bilişsel Farkındalık Bilgisi: Bu süreç, bireylerin öğrenme sürecine ilişkin kendi sahip oldukları farkındalıklarını, konuyla ilgili sahip olduğu bilgilerini, kişisel öğrenme stratejilerini ve neyin yapıldığını ve neyin yapılması gerektiğini ifade eder.
- 2) Bilişsel Farkındalık Değerlendirmesi: Bu süreç, bireyin belli bir öğrenme durumunda kullandığı kendi niteliği olan, düşünme kapasitesi ve sınırlılıkları hakkında sahip olduğu yargıları ifade eder.
- 3) Bilişsel Farkındalık Düzenlemesi: Son olarak bu süreç de, bireyin bilişsel kaynaklarını verimli biçimde kullanabilmek için bilgiyi düzenlemesi ve yönetsel becerileri kullanmasını ifade eder (Wilson,1999:8).

Şekil 1: Bilişsel Farkındalığa İlişkin İşleyiş Düzeni (Farkındalık-Değerlendirme-Düzenleme)



(Wilson,1999:8).

Bilişsel farkındalığın gelişim sürecini ele aldığımızda, çok erken yaşlarda ortaya çıktığını ve ergenliğin sonuna kadar gelişimini sürdürdüğünü söyleyebiliriz. Bilişsel farkındalıkla ilgili çalışmaları incelediğimizde yedi yaşından itibaren çocukların kendi bilişsel kapasiteleri hakkında farkındalıklarının olduğunu göstermiştir. Özellikle bu

çalışmalar çocukların kendi ilgi alanlarına yönelik uygulandığında daha başarılı sonuçlar ortaya çıkmıştır (Flavell, 1992:39). Ayrıca bilişsel farkındalığın gelişim süreci bilgiyi işleme sürecinde yer alan diğer alanlardaki yeterliliğin artmasıyla da yakından ilişkilidir. Ortalama 6-7 yaşlarında çocuklar bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasında kullanılan süreçlerden birisi olan tekrar stratejisini kullanmaya başlarlar. Bu tekrar stratejisi açık ve örtük tekrar olmak üzere iki boyutta ele alınır ve ezberleme sürecinin de başlangıç noktası olarak kabul edilir. Bu noktada öğrenme materyalinin uzun ya da kısa olmasına karşı çocukların verdikleri tepkiler de farkındalıkla ilgili ilk tepkiler olarak değerlendirilebilir (Hanten vd, 2004:89).

Piaget'e göre somut işlemler evresinde çocuklar kurgulanmış problem durumlarında alternatif çözümler üretebilirken; soyut işlemler evresinde, çok yönlü, soyut ve analitik düşünebilme yeteneğine ulaşırlar. Bu evrede çocuklar bir problemi çözmek için farklı denenceler kurabilir ve bunların her birini test ederek doğru çözüme erişebilirler. Başka bir deyişle bu evrede çocuğun mantık örüntüsü ve düşünme sistematığı, bir yetişkininki kadar gelişmiş durumdadır (Ataman, 2004:272).

Bilişsel farkındalık kavramı olarak ilk kez 1970'li yıllarda kullanılmaya başlanmış olsa da bazı araştırmacılar bu kavrama ilişkin çalışmaların daha önceki yıllardan itibaren yapıldığını ifade etmektedirler. Örneğin Brown (1987:25), bilişsel farkındalık kavramının 1900'lü yılların başlarında John Locke, John Dewey, Robert Gagne, Edward Lee Thorndike, gibi eğitim alanında çalışmalar yürüten birçok bilim adamı tarafından dile getirildiğini ifade etmektedir. Brown'a göre, John Locke 1924 yılında yapmış olduğu araştırmalarda, yansıtma (reflection) kavramı ile zihnimizin içinde bulunduğu duruma ilişkin farkındalığı ifade ederek açıkça bilişsel farkındalığın önemine vurgu yapmaktadır.

Bilişsel farkındalık, çocukların zihin hakkındaki bilgilerine ve bu bilgilerin gelişimine ilişkin çalışmalarıyla yapılandırmacı yaklaşımın temellerini atan Jean Piaget ve Lev Vygotsky'nin çalışmalarında da önemli bir yere sahiptir (Dignath ve Bittner, 2008; Fox ve Riconcente, 2008, Akt:Saraç, 2010:10).

Çocukların kavram öğrenmesinin çocuğun doğumunun ardından gelişmeye başlayan, dil gelişiminden önce oluşan duyusal-motor zekâ yoluyla meydana geldiğini öne süren Piaget (1955)'e göre, duyusal-motor zekâ yoluyla edinilen bu kavramlar, çocuk tarafından sorunsuzca kullanılabilir. Ancak bu kavramlar sistemli değildir

ve çocuk bu kavramları kullanabildiği halde bilinçli olarak bu kavramların ne olduğundan habersizdir (Piaget, 1955 Akt:Saraç, 2010:10).

Çocuk öğrendiği bu kavramları, yani ne bildiğini, sözel olarak ifade edemez. Ancak sonraları, dil gelişimin de etkisi ile ortaya çıkan uygulayıcı (practical) zekâ sayesinde çocuk bu kavramları dil kullanarak tanımlar hale gelebilmekte yani bu kavramları toplumsallaştırmaktadır. Piaget (1955) öğrenilenlerin toplumsallaştırılması kavramı ile çocuğun, öğrendiklerine ilişkin farkındalığının gelişmesine ve bu farkındalık yoluyla bilgisi üzerinde kontrol sahibi olabilmesine işaret etmektedir (Akt:Saraç, 2010:10).

Piaget ile benzer şekilde çocukların kavram edinimi üzerinde çalışan Vygotsky'e göre (1961), ise çocuklarda bilgi ediniminin gelişiminin iki aşaması bulunmaktadır. Birinci aşamada edinim otomatik bir süreç olarak karşımıza çıkar ve bilinçli bir edinimden söz edilemez yani bir şeyleri öğreniriz ama öğrendiğimizi bilmeyiz. Birinci aşamanın ardından gelen ikinci aşamada ise adım adım edinilen bilginin bilinçli hale gelmesi, edinilen bilginin üzerinde bireyin aktif ve bilinçli kontrolünün olası hale gelmesi söz konusudur. Yani birey ikinci aşamada hem ne bildiğinin hem de ne bilmediğinin ve neyi bilmesi gerektiğinin bilincine varmaya başlar. Bilgi edinimindeki bu iki aşamanın ilki biliş, ikincisi ise bilişsel farkındalığa işaret etmektedir (Saraç, 2010:10).

Bireyin kendi bilişsel süreçlerini farkında olması, değerlendirmesi ve kontrol etmesi olarak özetleyebileceğimiz Bilişsel farkındalık kavramına ilişkin çalışmaların başlangıç noktasına baktığımızda, iki farklı bilim alanının eşzamanlı çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Schwartz ve Perfect, 2002; Georghiades, 2004, Akt:Saraç, 2010:10).

1960'lı yıllardan itibaren Hart'ın öncülüğünde bilişsel psikologlar, 1970'li yıllardan itibaren ise Flavell'in (1979) öncülüğünde Piaget sonrası gelişim psikologları üstbiliş kavramına ilişkin çalışmalar yürütmüşlerdir. Bilişsel psikologlar insanların kendi bellekleri hakkında verdikleri kararların ne kadar doğru olduğu hakkında (feeling of knowing) araştırmalar yaparken gelişim psikologları çocukların bellek becerilerinin gelişiminin belleği ve bilişi yöneten kurallar konusunda giderek farkındalık kazanmasının bir sonucu olup olmadığı ile ilgilenmişlerdir (Schwartz ve Perfect, 2002, Akt:Saraç, 2010:11).

1.1.6.1 Bilişsel Farkındalık Becerileri

Bilişsel farkındalık becerileriyle ilgili yurt içi ve yurt dışı literatür incelendiğinde bu becerilerin sınıflandırılmasına ilişkin çok farklı açıklamalar olduğu görülmektedir. Birçok kuramcıya göre bilişsel farkındalık genel olarak öz-değerlendirme ve öz-yönetim (kişinin kendini veya süreci kontrol etme ve değerlendirmesi) süreçleriyle ilgili beceriler etrafında geliştiği söylenebilir. Bu becerilerin içeriği daha çok bireyin kendi davranışlarını ve kendi gelişim sürecini kontrol edebilme kapasitesi ile açıklanabilir. Kendi çalışma süreçlerine ilişkin özdeğerlendirme becerisine sahip olan, bu beceriye ilişkin farkındalık geliştiren öğrencilerin özellikle stratejiye dayalı olarak çalışmalar yapmada daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu noktada özdeğerlendirme becerisi öğrenme süreci açısından oldukça önemli bir değişkendir. Öz-yönetim olarak ifade edilen kavram ise yine Bandura'nın Sosyal Öğrenme sürecinde yer alan özdüzenleme kavramıyla tamamen örtüşmektedir. Sosyal öğrenme sürecinde, bireyin öğrenme sürecini ve kendini kontrol edebilmesi için planlama yapma ve öğrenme sürecine ilişkin yargıda bulunma tanımı özyönetim kavramı için de yapılabilecek bir tanımdır.

Ancak bu sınıflandırmanın dışında bilişsel farkındalık becerileriyle ilgili farklı sınıflandırmalar da yer almaktadır. Desoete, Roeyers ve Buysse (2001:190) üstbilisel becerileri planlama, izleme, değerlendirme ve tahmin etme becerileri olarak açıklarken, Tanner ve Jones (2002:147), veri planlama, izleme ve değerlendirme becerileri ile açıklamaya çalışmıştır.

Bilişsel farkındalık becerilerine ilişkin ülkemizde yapılan sınıflandırmalara baktığımızda Doğanay'ın (1997:32), yapmış olduğu sınıflandırma oldukça dikkat çekmektedir. Doğanay'a göre bilişsel farkındalık, öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Bilişsel farkındalık bir çeşit öğrenmeyi öğrenme yoludur. Bireyde bilişsel farkındalık ile ortaya çıkması beklenen beceriler şu şekilde sıralanır:

- a) Bireyin kendisinin ve öğrenme yollarını farkında olması
- b) Bilinçli davranma
- c) Kendini kontrol
- d) Planlama
- e) Nasıl öğrendiğini izleme
- f) Kendini düzenleme
- g) Kendini değerlendirme

Bilişsel farkındalık becerileri, öğrenme sırasında etkin olarak kullanılan öğrenmeyi izleme becerileridir. Eğer kendi öğrenme sürecimizle ilgili bilişsel süreçleri düzenleme ve gözlemlleme konusunda başarılı olamazsak; öğrenme için ne kadar zamana ihtiyaç duyacağımızı bilmez, gerektiğinde uygun stratejiyi seçemez, kendi öğrenmemizi kontrol edemez ve yaptığımız hataları düzeltmezsek; kısacası etkili öğrenme yollarını bilmezsek, öğrenme güçleşir. Bu yönüyle ele aldığımızda, bilişsel farkındalık becerileri öğrenmeyi anlamlı ve kolay kılar (Senemoğlu, 2007:337).

Bilişsel farkındalık becerilerini bilişsel gelişim süreci açısından incelediğimizde, işlem öncesi döneminin sonu somut işlemler döneminin başı olan 5-7 yaş aralığında gelişmeye başladığı söylenebilir. Büyük çocukların bilişsel kontrol ve stratejileri küçük çocuklardan daha etkili kullandıklarını gözlenmiştir. Ancak, kendi kendine kullanamamakla birlikte, küçük çocukların stratejilerin kullanımına ilişkin yönergeleri anlamaları sağlandığında ve belirli bir stratejiyi kullanmaları hatırlatıldığında, öğrenme düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir (Flavell, 1985; Klausmeir, 1985; Garner, 1990; akt, Senemoğlu, 2007:337). Birçok araştırmacıya göre bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan öğrenciler bu becerilere sahip olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında kendi zayıf ve güçlü yönlerinin daha çok farkında olan ve kendi öğrenme becerilerini daha fazla geliştirmeye çalışan öğrencilerdir.

1.1.6.2 Bilişsel Farkındalık ve Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama konusunda çok başarılı olan bireyler kadar başarısız bireylerin de olması, araştırmacıları ortaya çıkan bu farklılığın nedenlerini ortaya koyma noktasında çalışmalar yapmaya yönlendirmiştir. Bu çalışmalar arasında bilişsel farkındalık sürecinin de okuduğunu anlama başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır (Güral, 2000; Muhtar, 2006; Saraç, 2010; Rouet ve Eme, 2002; Baker ve Brown, 2002; Cain ve Oakhill, 2004; Oakhill, Hart ve Samols.2005).

Bilişsel farkındalık kavramını okuduğunu anlama başarısı çerçevesinde ele aldığımızda, bu kavramı, kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, farklı okuma görevlerinin gerektirdiklerini bilmesi ve farklı nitelikteki okuma parçalarını okurken bu bilgileri kullanarak okuma etkinliklerini kendi kendine kontrol edebilme sürecini içermektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ve bilişsel farkındalık kavramlarının ilk defa birlikte ele alındığı araştırma Myers ve Paris tarafından 1978 yılında gerçekleştirilmiştir. Myers ve Paris bu çalışmalarında, çocukların okuma alanındaki bilişsel farkındalık bilgileri ve farkındalık düzeylerini ele almışlardır. Okuduğunu anlama alanında bilişsel farkındalığın önemine ilişkin çalışmaların yapılmaya başlanması ile birlikte 1970’li ve 80’li yıllarda bilişsel farkındalığın geliştirilmesi ve bilişsel farkındalık stratejilerinin okul programlarının içerisine ne şekilde yer alması gerektiği eğitim psikologlarının önemli bir çalışma alanı haline gelmiştir. Eğitim psikologlarına göre okuduğunu anlama başarısı tamamen disiplinler arası bir konudur. Çünkü okuduğunu anlama sadece bir derse yönelik olarak kazandırılması gereken beceri değildir (Israel, 2007:32).

Bilişsel farkındalığın önemli bir unsuru, okumaya başlamadan önce, okuma sırasında veya okumadan sonra meydana gelen bilişsel farkındalık deneyimleridir. Okumaya başlamadan önceki bilişsel farkındalık deneyimi, konuya hakim olmak, metnin türünün ve tamamlanacak görevin gereklerinin farkına varmaktır. Okuma süresince bilişsel farkındalık deneyimleri, metni kavramada kullanılan bilişsel stratejileri içerir. Örneğin kavramada başarısız olduğunun farkına varma bir bilişsel farkındalık deneyimidir (Flavell, 1979:97).

İlgili literatürü incelediğimizde, okuduğunu anlama başarısı ile ilgili araştırmalarda bilişsel farkındalık kavramının önemli bir yer teşkil ettiğini görmekteyiz. Bu durumun en önemli sebebi olarak bireyin kendi okuma sürecini nasıl planlayacağını, nasıl kontrol edeceğini ve gerektiğinde nasıl düzenleyeceğini bilmesi okuduğunu anlama açısından oldukça önemlidir. (Jacopson, 1998:581).

Bilişsel farkındalık sürecinin bu kadar önemli olmasının sebeplerini incelediğimizde en önemli sebep olarak bilişsel farkındalığın okuma sürecinde okuyucunun aktif katılımını vurgulamasıdır. Araştırmalar okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin, kavramalarına yardımcı olacak etkili stratejileri çok sıklıkla kullanamadıklarını göstermektedir. Okuma becerisi yüksek öğrencilerin ise okuma sürecinde farklı yollar denedikleri ya da kendilerince birtakım stratejiler geliştirmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Bu öğrenciler çoğu zaman hikayenin sonraki bölümlerinde neler olacağına ilişkin tahminlerde bulunmuşlardır. Hatta bu öğrenciler gerekli durumlarda metne geri dönmüş ve okurken kavrayamadıkları noktaları kontrol etmişlerdir (Baker ve Brown, 1984:367).

Bilişsel farkındalığın okuduğunu anlama süreciyle birlikte bu kadar çok çalışılmasının bir diğer önemli sebebi ise okuduğunu anlama sürecine yönelik olarak somut öneriler sunabilmesidir. Çünkü bilişsel farkındalık becerisine sahip olan ya da buna yönelik olarak bir strateji öğrenen bir öğrenci okuma öncesi, sırası ve sonrasında aktif bir okuma gerçekleştirir. Çünkü bu aşamalarda öğrenci ne yapacağını bilir ve metne ilişkin bilgileri arayış içerisinde değildir. Zayıf okuyucular olarak ifade edebileceğimiz bilişsel farkındalığa sahip olmayan öğrencilerde okuma süreci çok sıkıcı ve anlamsız bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaşantıları göz önünde bulunduran eğitimciler okuma öncesi, okuma süreci ve sonrasında öğrencinin düşünce sürecini destekleyici çalışmalara yönelmektedirler.

Okuma sürecine aktif olarak katılan hatta okumaktan zevk alan ancak okuduklarını hatırlama veya akılda tutmada sıkıntı çeken öğrenciler vardır. Bu öğrenciler okuma sürecinde herhangi bir sıkıntı yaşamazken, metne ilişkin bir takım olayları anlatmaları istendiğinde başarılı olamazlar. Bilişsel süreçlerini tam olarak kontrol edemeyen bu öğrenciler bilişsel farkındalık becerisinin eksikliğinden dolayı bu tür sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bilişsel farkındalık, bireyin bilişsel süreçlerine yönelik farkındalık ve bilgisi, düşünmesini izleme, değerlendirme ve düzenlemesidir. İzleme süreci, bireye bilişsel işlemlerini verimli biçimde kontrol etmesi ve böylece daha etkili ve aktif biçimde öğrenmesine yardımcı olur (Bonds vd, 1992:57).

Okuduğunu anlama ile ilgili bir stratejinin etkililiğinin ortaya konması sürecinde, bu stratejinin okuma eylemi üzerindeki etkisini de göz önünde bulundurmamız gereklidir. O yüzden herhangi bir stratejinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koyarken bilişsel faktörlerin yanı sıra bu stratejinin duyuşsal faktörler üzerindeki etkisi de önemlidir. Bu yönüyle strateji kullanımının okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisini ortaya koymak önemlidir.

1.1.7 Tutum

Tutum, TDK'nın (1998: 2260) Türkçe Sözlüğü'nde "tutulan yol, davranış" olarak tanımlanmıştır.

Tavşancıl'ın (2005: 65) Katz'dan (1967) aktardığına göre tutum, "bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünme biçimidir."

"Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hâli veya eğilimidir **KAYNAK**."

"Öğrenci gerek okulda ve gerekse içinde yaşadığı sosyal çevrede karşılıklı iletişime bağlı olarak karşılaşmış olduğu problemleri çözmek için bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarda yani tepkilerde bulunur. Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp vermesi demektir. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerde bulunur." (Özden, 1999: 91).

"Tutum, kişide bir şeye karşı ilgi uyanmasını sağlayan, merak ve değerlendirme gibi özellikleri de kapsadığı için sadece öğrenmenin olup olmamasını değil aynı zamanda öğrenme tarzını da değiştirir, yani kişinin bilişsel stratejileri kullanmasını etkiler" (Atasoy 2002: 68).

Demirel (1996: 94) ise tutumu "bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim." olarak tanımlamaktadır.

Baron ve Byron'a göre tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesneleri konu edinir (Cüceloğlu, 2000: 521).

Tutumlar, bilişsel, duyuşsal, davranışsal olmak üzere üç temel öğeden oluşmakta ve bu öğeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öğe), birey o konuya ilişkin olumludur (duyuşsal öğe) ve bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öğe) ile gösterir. Yani, bireyin bir tutum nesnesine karşı olumlu-olumsuz durumu değiştiğinde, o nesneye karşı tutumun zihinsel ve davranışsal öğesi de yeniden düzenlenir (İnceoğlu, 2000:8-12).

Eğitim öğretim sürecinin etkililiğinin artması, öğrencilerin okula, öğretmene, derslere ve diğer eğitim öğretim unsurlarına yönelik olumlu eğilim göstermesine bağlıdır. Eğitim öğretim sürecinin en önemli unsurlarından birisi olan okuma etkinliğine karşı da olumlu bir bakış açısı kazandırılması beklenmektedir. Bireyin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi sadece okuldaki eğitimle sağlanamaz. Tutumların doğuştan kazanılmayıp sonradan öğrenildiği dikkate alındığında, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek sadece okul ve öğretmenin başaracağı bir görev değildir. Okuma bireyin bütün hayatı boyunca kullanacağı ve ihtiyaç duyacağı çok yönlü bir bilişsel etkinliktir. Aile, yakın çevre ve öğretmenler çocuğa okuma alışkanlığı kazandırarak, onun okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmalıdır (Çakıcı, 2005:68).

Tutumlar doğuştan var olmazlar, sonradan kazanılırlar ve en önemlisi değişip gelişebilirler. Tutumların gelişiminde en kritik dönemi 12-30 yaş arası kabul eden Morgan (1995:373-377)'a göre tutumların oluşumuna etki eden faktörler şunlardır:

- a) Akran gruplarının etkisi
- b) Kitle iletişim araçlarının etkisi
- c) Eğitimin etkisi
- d) Politik görüşler ve dini inançların etkisi

Tutumlar, insanın yapısında var olan insanın doğuştan getirdiği özellikler değildir. Tutumlar, bireyin zaman içinde geliştirdiği özelliklerdir. Söz konusu özelliklerin şekillenmesinde anne baba davranışları, akranlar, kitle iletişim araçları ve eğitim ortamı gibi çevre faktörleri etkilidir.

Öğrencinin herhangi bir derse yönelik olumlu tutumu, öğrenciyi güdülemekte ve dersi anlamaya çalışmasını sağlamaktadır. Bu da onun bu derste akademik başarısını artırmaktadır. Ayrıca, araştırmalar tutumların genellikle erken yaşlarda edinildiğini göstermektedir. Erken yaşlarda edinilen tutumların, önemli deneyimler ve olaylar gerçekleşmedikçe durağan olduğu ve kolay kolay değişmediği görülmektedir. Bu bağlamda, ilköğretimde Türkçe dersine özel olan ve öğrencilerin bireysel özellikleriyle ilgili olan tutumlarının incelenmesi, olumsuz olan tutumlarının azaltılması ve olumlu tutumlarının artırılması amacıyla öğretimde değişikliklerin yapılması yoluna gidilip gidilemeyeceğinin belirlenmesi bakımından önemli olabilir. (Bloom, 1995: 116).

Bu tanım ve açıklamalardan yola çıkarak tutumlarla ilgili aşağıda belirtilen özellikler sıralanabilir (Tavşancıl, 2005: 66).

- 1) Tutumlar doğuştan gelmez, yaşayarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanılır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
- 2) Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
- 3) Tutumlar, birey ve nesne arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiklerinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
- 4) İnsan nesne ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir nesneye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
- 5) Bir nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o nesnenin başka nesnelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- 6) Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve nesnelere yöneliktir.
- 7) Tutum bir tepki şekli değil, daha bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
- 8) Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilirler.

Tutum kavramı zaman zaman önyargı ile karıştırılmaktadır. Olumsuz tutumlar peşin yargıları bünyesinde barındırmakla birlikte önyargılar her zaman davranış olarak neticelenmemektedir. Önyargılar insan davranışlarını etkilemekle birlikte her zaman davranış olarak ortaya çıkmazlar. Tutumun ise genel olarak davranış biçiminde ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Öğrencinin dersin öğretmenine karşı olumsuz tutumu sadece öğretmen öğrenci ilişkileriyle sınırlı kalmamakta öğretmene karşı olumsuz tutum o dersin başarısızlığını birebir tetiklemektedir. Öğrencilerin genel olarak bir derse ya da davranışa karşı sergiledikleri tutum o ders ya da davranış ilgili olarak yapılan ölçümleri de birinci dereceden etkilemektedir. Bu nedenle deneysel çalışmalar sırasında öğrenci başarısını ölçmeye yönelik sonuçlar değerlendirilirken öğrenci başarısı ya da başarısızlıklarının tutumu etkileyip etkilemediği de göz önünde bulundurulmalıdır.

1.1.7.1. Okumaya Yönelik Tutum

Okumaya yönelik tutum süreci ilgili literatürde farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Okuma etkinliğine katılan kişinin, okuma etkinliğine yaklaşması ya da uzaklaşmasını sağlayan sezgilere bağlı ortaya çıkan bir durumdur (Alexander and Filler, 1976, Akt, Yamashita, 2004:3).

Okuma sürecinin muhtemel gerçekleşme sıklığını artıran ya da azaltan duygu ve düşüncelerin eşlik ettiği zihin hâlidir (Smith, 1990, Akt; Yamashita, 2004:3).

Tutumun doğuştan getirilmeyip sonradan kazanılan bir özellik olduğu noktasından yola çıkarak bireylerin okumaya yönelik tutumlarının okuma ile ilgili sahip oldukları yaşantılarına bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Okumaya yönelik pozitif algıları olan, çok okuyan kişilerle beraber olan veya o ortamlarda yaşamlarını sürdüren bireylerin okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmaları beklenmektedir Eğitim ortamında da öğretmenlerin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilecek düzenlemelere yer vermeleri gerekmektedir. Çünkü okuma olgusu her ders için temel oluşturmaktadır. Öğrenme sürecinin en önemli aşamalarından birisi okumadır.

Okumaya yönelik tutumu etkileyebilecek faktörler anne babanın eğitim düzeyi, okuma olanakları, yakın çevresindeki insanların okumaya yönelik yaklaşım ya da tutumları olarak sıralanabilir. Yapılan araştırmalarda özellikle anne babanın eğitim seviyesi arttıkça o ailede yetişen çocukların okumaya yönelik olumlu tutumlarının da aynı oranda arttığı görülmektedir.

ABD Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council) çocukların okumaya ilişkin tutumları üzerinde etkili olabilecek bazı tutum ve davranışları şu listelemiştir (Temple vd, 2005: Akt: Başaran, Ateş, 2009:77-78).

- a) Okuryazarlığa Verilen Değer: Kendilerine kitap okunan ve okumaları teşvik edilen çocuklar, okumanın değerinin farkına varırlar.
- b) Başarıya Vurgu: Ebeveynlerin çocukların başarılarıyla ilgili beklentilerini ifade etmeleri, onlara bunun için yönergeler sunmaları ve onların okuma ilgilerini karşılamaları, çocukların iyi birer okuyucu olmaları konusunda etkili olabilir.
- c) Okuma Materyallerinin Ulaşılabilirliği Ve Kullanılabilirliği: Evde çocuk kitapları ve diğer okuma-yazma materyallerini bulundurmak, okuryazarlık deneyimlerini artırır.

- d) Çocuklara Okuma: Ebeveynler okul öncesi dönemlerde uyku zamanlarında ve diğer zamanlarda çocuklara kitap okuyarak onların okumaya yönelik geliştirdikleri olumlu tutumları artırabilirler.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, onların okumada gösterdikleri performanslarını etkileyen önemli bir faktördür. Dolayısıyla öğrencilere sadece okumanın öğretildiği ancak okumaya ilişkin olumlu tutumlarının geliştirilmediği bir eğitim-öğretim sürecinden beklenen faydanın elde edilemeyeceği söylenebilir. Okumayı zevkli hale getirmek, kişisel ilgileri artırmak ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek, okuma alışkanlığı kazandırmada etkili unsurlardır. Okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren çocuklar okumaya isteklidirler, okumaktan zevk alırlar ve kazanmış oldukları okuma alışkanlığını yaşam boyu sürdürebilirler. Diğer yandan olumsuz tutuma sahip çocuklar sadece zorunlu olduklarında okurlar, okumaktan kaçınırlar ve bazen de okumayarak tepki ortaya koyabilirler (Calkins, 2001; Lazarus ve Callahan, 2000; Stonavich, 2000; Başaran, Ateş, 2009:78-79).

Okuma becerisi eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması gereken en temel becerilerden birisidir. Ancak okumanın sadece kazandırılması değil sürdürülmesi hatta alışkanlık haline getirilmesi bu sürecin en önemli unsurlarından birisidir. Bu alışkanlık haline getirme sürecinde de öğrencinin okumaya yönelik tutumunun etkisi büyüktür. Olumlu tutuma sahip öğrenciler daha çok okuyacak ve daha çok öğreneceklerdir. Bu okuma sürecine bağlı olarak da okuma becerisini daha çok geliştirecektir. Bu yönüyle düşünüldüğünde okuma sürecinde asıl önemli olan öğrencinin sadece okumasını değil severek okumasını sağlayabilmektir. Bu süreçte okumaya yönelik tutumun önemi çoktur, bu yüzden okumaya yönelik olumlu tutumların geliştirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenmesi oldukça önemlidir.

Bu noktadan hareketle araştırmada kullanılan okuduğunu anlama stratejisinin (İSOAT) kullanımının bu yönüyle okumaya yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla hem İSOAT stratejisinin uygulandığı deney grubuna hem de bu stratejinin uygulanmadığı kontrol grubuna okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmada, okuduğunu anlama stratejisi kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılıklarına etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bireylerin dili etkili kullanması, toplumsal yaşamın sağlıklı yürümesi için gereklidir. Dilin, bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi; her ulusun kendi dilini o ulusun bireylerine etkili bir biçimde öğretebilmesiyle yakından ilgilidir (Sever, 2004:117).

Bu araştırmanın odak noktası öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlardır. Bu sorunu çözmek için okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında temel ders olan Türkçe dersinden başlanması gerektiği düşünülmüştür. Temel anlamda diğer derslerdeki başarı Türkçe dersindeki başarıyla ilişkilendirilebilmektedir. Çünkü, okuduğunu anlama becerisi her derste etkin olarak kullanılması gereken bir beceridir.

Ülkemizde öğrencilerin, temel öğrenme gereksinimlerinde belirli bir standardın yakalanması zorunludur. Ancak verilen eğitimle temel öğrenme gereksinimleri tam olarak karşılanamamaktadır. Temel öğrenme gereksinimlerini karşılayanın yolunun uzun süreli zorunlu ilköğretim uygulaması olduğunu ortaya koyan araştırmalar, özellikle ülkemizde, öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin okuduğunu anlama becerilerinin eksikliğinden kaynaklandığını vurgulamaktadır (Erginer,1998:41).

Türkçe dersinde öğrencilere okuduğu bir konuyu anlaması ve bu konuyu çözümlemesi öğretilmektedir. Çünkü öğrenci, okuduklarını anlamaz, onları sadece verildiği şekliyle üzerinde hiçbir yorum yapmadan okuduğu şekilde alıp hafızasına yerleştirir ise alınan bu bilgiler ezber niteliği taşıdığı için daha sonra unutulmaya yüz tutmaktadır. O halde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için neler yapılmalıdır? Metin okuma sürecinde öğrenciler olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedirler. Bu süreçte, öğrencilere bu durumlarla baş edebilme becerisi kazandırılmalıdır. Bu bağlamda, okuduğunu anlama stratejilerinin bu süreç içerisinde bir rehber gibi kullanılarak öğrencilere problemlerle baş etme yetisi kazandırabileceği için tercih edilebilir. Bu çalışma, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalara yeni bir boyut kazandırması ve öğretimin etkililiğini artırması açısından önemlidir. Ayrıca okuduğunu anlama stratejisi

kullanımının öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini de olumlu yönde etkileyebileceği beklenmektedir.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada olduğu gibi, okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olabileceği düşünülmektedir. Okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretimin birinci kademesinden başlayarak Türkçe öğretiminde uygulanmasıyla, öğretimden istenen verimin alınmasına önemli katkılarının sağlanacağı düşünülmektedir. Bu stratejilerin kullanımı yoluyla, öğrencilerin Türkçe dersinde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmesine yönelik daha zengin ve nitelikli öğrenme etkinliklerinin sağlanacağı ve öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin geliştirileceği beklenmektedir. Çünkü bu stratejiyle öğrencilerin okurken üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları gerektiğinden daha anlamlı okumalar gerçekleştirebildikleri belirtilmektedir.

Ayrıca okuduğunu anlama becerisinin gelişimi, öğrencilerin akademik başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. Özetle, okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim birinci kademedan başlanarak Türkçe öğretiminde uygulanmasıyla, öğretimden istenen verimin alınmasına önemli katkılarının sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu çerçevede eldeki araştırmada İSOAT (SQ3R) (İnceleme-Sorgulama-Okuma-Anlatma-Tekrar) okuduğunu anlama stratejisi kullanılacaktır. Uygulamada bu stratejinin kullanılmasının en önemli sebeplerinden birisi ilköğretim çağındaki öğrenciler için etkili olarak kullanılabilmesi ve okuma sürecinin tümünde işe koşulan stratejilerden birisi olmasıdır.

Okuduğunu anlamamanın geliştirilmesine yönelik belirli bir takım becerileri öğrencilere kazandırmak için kullanılacak İSOAT stratejisindeki etkinlikler öğrencilerin okuduğunu anlama konusundaki eksikliklerinden kaynaklanan zaman kayıplarını telafi ederek tasarruf sağlayacak ve yaşam boyu öğrenen bireyler olma yolunda ellerindeki en güçlü silahlardan biri olacaktır. Ayrıca okuduğunu anlama becerisinin gelişimi, öğrencilerin akademik başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. Özetle, okuduğunu anlama stratejisi kullanımının ilköğretim birinci kademedan başlanarak Türkçe öğretiminde uygulanmasıyla, öğretimden istenen verimin alınmasına önemli katkılarının sağlanacağı düşünülmektedir.

Eldeki araştırmanın, program geliştirme uzmanlarına, bu konularda çalışan akademisyenlere ve sınıf öğretmenlerine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.2.1 Problem Cümlesi:

Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılıklarına etkisi nasıldır?

Bu problem cümlesine yönelik olarak aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1.2.2 Denenceler:

1. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları kontrol edildiğinde **son test** başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

2. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi sontest puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

3. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği öntest puanları kontrol edildiğinde **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

4. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği sontest puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

5. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama

farkındalığı ölçeği okuma öncesi farkındalığına ilişkin öntest puanları kontrol edildiğinde, **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

6. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma öncesi farkındalığına ilişkin sontest puanları kontrol edildiğinde, **kahcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

7. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sırası farkındalığına ilişkin öntest puanları kontrol edildiğinde, **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

8. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sırası farkındalığına ilişkin sontest puanları kontrol edildiğinde, **kahcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

9. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sonrası farkındalığına ilişkin öntest puanları kontrol edildiğinde **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

10. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sonrası farkındalığına ilişkin sontest puanları kontrol edildiğinde, **kahcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır

11. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

12. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

13. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği “Okumanın Gelişmeye Etkileri” alt boyutu **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

14. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği “Okumanın Gelişmeye Etkileri” alt boyutu son test puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

15. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği “Okumanın Duyuşsal Etkileri” alt boyutu **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

16. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği “Okumanın Duyuşsal Etkileri” alt boyutu son test puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

17. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği “Okumayla İlgili Genel Görüşler” alt boyutu **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. .

18. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği “Okumayla İlgili Genel Görüşler” alt boyutu son test puanları kontrol edildiğinde, **kalicilik testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Deneyssel uygulama ile ilgili bu denencelerin yanında, bu denence bulgularıyla ilgili olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık puanları nasıl değişmektedir?

2) Mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık puanları nasıl değişmektedir?

3) İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği ön test, son test ve kalıcılık puanları nasıl değişmektedir?

4) Mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği ön test, son test ve kalıcılık puanları nasıl değişmektedir?

5) İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği, ön test, son test ve kalıcılık puanları nasıl değişmektedir?

6) Mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği, ön test, son test ve kalıcılık puanları nasıl değişmektedir?

1.2.3 Sayıtlar:

- 1.** Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık puanları gerçek başarı düzeylerini yansıtmaktadır.
- 2.** Kontrol edilemeyen faktörlerin deney ve kontrol gruplarını benzer düzeyde etkilediği varsayılmıştır.
- 3.** Deney ve kontrol grubu öğrencileri deney sürecinde etkileşime girmemişlerdir.

1.2.4 Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2010–2011 öğretim yılı güz yarıyılı, Denizli ili merkez ilçede bulunan Denizli Ticaret Borsası İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi, “Güzel Sanatlar” “Değerlerimiz” ve “Doğal Afetler” temalarının okuduğunu anlama becerisinin öğretime ilişkin kazanımlar ile sınırlıdır.
3. Araştırma verileri, okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeklerine ilişkin öntest, son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen puanlar ile sınırlıdır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili olarak yapılmış araştırmalar, okuduğunu anlama stratejileri, okuduğunu anlama başarısı, bilişsel farkındalık, Türkçe dersine ve okumaya yönelik tutum ile ilgili araştırmalar başlıklar altında özetlenerek ele alınmış daha sonra tanıtılan tüm araştırmaların genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

2.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri İle İlgili Araştırmalar

2.1.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Kıroğlu (2002), “Anlamlı Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı çalışmasında SQ3R (İSOAT) okuduğunu anlama stratejisinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamında yer alan öğrenciler ortak zorunlu dersi İngilizce olan üniversite ikinci sınıf öğrencileridir. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Bilgisi Başarı testi ve İngilizce Okuduğunu Anlama testidir. Araştırma sonuçlarını incelediğimizde SQ3R (İSOAT) okuduğunu anlama stratejisinin öğretildiği grubun İngilizce metinlerde okuduğunu anlama düzeyi ile öğretilmeyen grubun İngilizce metinlerde okuduğunu anlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya paralel olarak deney ve kontrol gruplarının İngilizce metni hatırlama düzeyi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş ve SQ3R (İSOAT) okuduğunu anlama stratejisinin İngilizce okuduğunu anlamada olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Tok (2003), “İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Bilgi Haritası Ve İnceleme- Soru Sorma- Okuma- Bakmadan Cevaplama- Gözden Geçirme Stratejilerinin Akademik Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, bilgi haritası ve SQ3R (İSOAT) okuduğunu anlama stratejisini, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların akademik başarı ve kalıcılığa etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için iki deney, iki kontrol grubu seçilmiştir. Öğretim; birinci deney grubunda bilgi haritası stratejisine, ikinci deney grubunda SQ3R (İSOAT) okuduğunu anlama stratejisine ve kontrol gruplarında ise geleneksel- öğretmen merkezli yöntemlere dayalı olarak gerçekleşmiştir. Sonuç olarak bilgi haritası stratejisi ve SQ3R (İSOAT) okuduğunu anlama stratejisinin, geleneksel- öğretmen merkezli yöntemle göre öğrencilerin toplam akademik başarıları, bilgi ve kavrama düzeyleri bakımından daha etkili ve kalıcı olduğu gözlenmiştir.

Güngör (2005), tarafından yapılan “Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” adlı çalışmada 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada veriler Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma, ilköğretim okullarında öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin (n=858) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda;

a) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu, önemli yerlerini bulmaya çalıştığı, okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullandıkları,

b) öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre kızlar lehine farklılık gösterdiği,

c) 6., 7. ve 8. sınıfta yer alan kız öğrencilerin 8. sınıfta yer alan erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları,

d) 7. sınıfların 8. sınıf öğrencilerine göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları saptanmıştır.

Güngör (2005), “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri” adlı diğer bir araştırmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmada veriler Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesi sonucunda işbirlikli öğrenme grubundaki kız ve erkek öğrencilerin geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları ve okumaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ve okumaya yönelik tutumları arasındaki farklılığı ortadan kaldırdığı saptanmıştır.

Aydoğan (2008), Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 137 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin %68'i merkezde, %31'i ise köyde yatılı okullarda öğrenim görmektedir. Veriler Öğrenci Tanıtım Formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; okumaya karşı olumlu tutum içindeki öğrencilerin, okumaya karşı olumsuz tutum sergileyen ya da orta düzeyde tutuma sahip öğrencilere oranla, okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıklarına ve okumaya karşı tutumla okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca okumaya karşı tutumlarına göre öğrencilerin yaratıcılıkları arasında önemli bir farka rastlanmamıştır.

Çöğmen (2008), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin, ders metinlerini okurken, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2007–2008 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 230 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, Taraban ve arkadaşlarının (2004) geliştirdiği Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ), Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS) adı altında kullanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen sonuçları incelediğimizde Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri, ölçeğin iki boyutu ve tümü için “sık sık kullanırım” düzeyinde olduğu ve ayrıca Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Topuzkanamış (2009), tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” adlı araştırmasında, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile bu iki düzey arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma grubu olarak Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin yetersiz olduğu, okuma

stratejilerini kullanma düzeylerinin ise orta düzeyde bir yeterliliğinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak, akademik başarı puanı yüksek olan öğrenciler daha fazla okuma stratejisi kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, okuduğunu anlama ile akademik başarı puanı arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

Özyılmaz ve Alıcı (2011) tarafından yapılan “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi” adlı çalışmada okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ön test-son test kontrollü desen kullanılarak yapılan çalışma, Hızır Reis İlköğretim Okulu’nda 7-B ve 7-C şubelerinde yürütülmüş olup; 7-B sınıfı (n=36) deney, 7-C sınıfı (n=33) kontrol grubu olmak üzere, toplam 69 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin anlama başarısının tespitinde ön test ve son test olarak, Temizkan (2007) tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metinler Okuduğunu Anlama Ölçeği” 8 haftalık sürecin başında ve sonunda uygulanmıştır. Elde edilen verilere t testi ve kovaryans analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönündedir.

2.1.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Paporello (1991), altıncı sınıf fen bilgisi dersinde SQ3R (İSOAT) okuduğunu anlama stratejisinin etkililiği ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, farklı etnik gruplardan öğrencilerin yer aldığı bir ilköğretim okulunda iki sınıftan kontrol grubu için 30, deney grubu için 19 öğrenciden oluşan iki grup oluşturulmuştur. Bu gruplarda “fen bilgisine giriş” metni ile ilgili çalışmalar uygulanmış ve sürecin sonunda öğrenciler testleri tamamlamışlardır. Deney grubundaki öğrenciler bu metin üzerinde, SQ3R (İSOAT) okuduğunu anlama stratejisine bağlı olarak çalışırken, kontrol grubu öğrencileri okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili hiçbir süreçten geçmemiştir. Uygulama sonucu

elde edilen verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek notlar aldığı ortaya çıkmıştır.

Swennumson (1992), yapmış olduğu çalışmada SQ3R (İSOAT) okuduğunu anlama stratejisinin örgün eğitimden yararlanmayan öğrenciler üzerinde metin okuma yoluyla anlama becerilerini etkileyip etkilemediğini ortama koymayı amaçlamıştır. Araştırma için 30 öğrenci seçilmiş ve bu öğrenciler evliler, ebeveyn olanlar, 24 yaş ve üstü olanlar ve yükseköğrenime bir yıl veya daha fazla devam edenler olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Bu gruplara uygulanan okuma testi öntest olarak verisi olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra SQ3R (İSOAT) okuduğunu anlama stratejisi 6 hafta boyunca uygulanmıştır. 6 hafta sonunda öntest olarak verilen metin sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Sonuç olarak SQ3R (İSOAT) okuduğunu anlama stratejisini kullanan öğrencilerin paragrafı okuma hızı ve okuduklarını anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Rich ve Blake (1994), “Resim Kullanarak Hatırlamayı ve Anlamayı Destekleme” adlı araştırmalarında, okuma problemleri olan öğrencilere resim çizme stratejisiyle desteklenmiş bir program hazırlamışlardır. Araştırma dört ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilere metnin anafikrini ortaya koyacak çizimler yapmaları öğretilmiştir. Çalışma grup çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Bu gruplara, okuma parçaları, açıklamalı ve gittikçe karmaşıklaşan bir şekilde sunulmuştur. Öğretmen ve öğrenciler, strateji uygulamasının amacını birlikte tartışmışlar ve her öğrenci okuma sürecinin her aşamasında uygulamak için öğretmenin yönergesiyle hangi stratejiyi seçeceğine karar vermiştir. Öğrencilere kendi kendine soru sorma, özet oluşturma, not alma ve resim çizme öğretilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma sürecini tekrarlamadan, bütün bir hafta için özet oluşturabilmesi dikkate değer bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

Mayer (1996), açıklamalı metinlerde anlamlı öğrenmeyi kolaylaştıran öğrenme stratejileri ile ilgili yapmış olduğu araştırmada, Anlamlı öğrenmeyi gerektiren üç bilişsel süreç; verilen bilgiyi seçme, seçilen bilgiyi tutarlı açıklamaya dönüştürerek düzenleme ve önceki bilgisiyle yeni bilgiyi bütünleştirme olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrenme stratejileri öğretimi; neyin, nasıl, nerede ve ne zaman öğretileceğine ilişkin karar vermeyi içermektedir. Açıklamalı metinlerde anlamın nasıl yakalanacağını öğrencilere öğretimi için en etkili yöntemin, öğrencilerin, içerik ve akademik süreçlerde

bilgiyi alma, düzenleme ve bütünleştirme sürecinde yer almış olmalarının olduğu belirtilmektedir.

Brandshaw (1998:172), ISOAT ile parçayı yeniden kurma tekniklerinin üniversite öğrencilerinin okuduklarını anlamalarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Bunun için 70 üniversite öğrencisi seçilmiş, 15 öğrenci kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Geri kalan 55 öğrenci ise 23’ü parçayı yeniden kurma; 32’si ise ISOAT olmak üzere iki deney grubu olarak ayrılmıştır. Ölçümler 4 alanda yapılmıştır. 1) Iowa sessiz okuma testi 2) Okumaya karşı tutum ölçeği 3) Kavram haritası 4) Araştırmacının hazırladığı anlama ölçeği. Sonuç olarak Iowa sessiz okuma testi öntest- sontest ölçüm sonuçlarına göre kontrol grubu diğer iki deney grubundan daha yüksek bir başarı göstermiştir. Bu sonuç yapılan diğer üç ölçümde de değişmemiş kontrol grubu diğer gruplardan daha başarılı çıkmıştır. Bunun nedeni, çalışma süresinin kısalığına bağlanmış ve farklı araştırmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Salembier’in (1999), yapmış olduğu araştırmada, okuduğunu anlama sorunu olan öğrencilere yönelik “Tara ve Çalıştır” okuduğunu anlama stratejisi ortaya konmuştur. Bu araştırmanın amacı, öğrencilere, “Tara ve Çalıştır” stratejisini öğretmek, derslerde bağımsız bir şekilde açıklamalı metinleri okumaları gerektiğinde otomatik olarak bu stratejiyi kullanmalarını ve metinden edinilen bilgiyi kullanarak ve metindeki soruları yanıtlayarak sınıf tartışmalarına katılmalarını sağlamaktır. Araştırma, 7 sekizinci sınıf öğretmeni, 2 özel eğitim öğretmeni ve araştırmacı tarafından oluşturulan grup ile yürütülmüştür. Araştırma, 45’i kız ve 50’si erkek olmak üzere 95 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. 80 öğrenci beyaz, 10 öğrenci yerli Amerikalı, 3 öğrenci Afrika kökenli Amerikalı ve 2 öğrenci Asya kökenli Amerikalıdır. Sonuçlar, programın etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenler, bu stratejinin çok pahalı olmayan ve kısa süreli bir eğitim sonucu öğretilbildiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, ortaokul öğrencileri için, “Tara ve Çalıştır” stratejisinin bir çok konu alanında öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştiren, hatırlamayı kolaylaştıran bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir.

Botsas ve Padeliadu’nun (2003) yapmış oldukları araştırmada, okuma zorluğu çeken ve çekmeyen öğrencilerin okuduğunu anlama stratejisini kullanma ve hedef yönelimli olmaları noktasındaki farklılıklar incelenmiştir. Okuma zorluğu olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejisi hakkında hedef yönelimi

değişkenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda okuma zorluğu olmayan öğrencilerin strateji kullanımına okuma zorluğu olan öğrencilere göre daha yatkın oldukları ve daha derin, daha öznel ve karmaşık süreçleri çözümleyebildikleri görülmüştür. Okuma zorluğu olan öğrencilerin isedaha az ve daha yüzeysel stratejiler kullandıkları saptanmıştır. Okuma zorluğu olan öğrenciler, anlama problemleriyle ilgili bilgi üretemezken ya da anlama boşluklarını uygun olmayan yollarla kapatmaya çalışırken, okuma zorluğu olmayan öğrenciler anlama sürecini kendi bilgilerine göre yönlendirebilmektedirler.

Cantu (2006), yaşları 18–22 ve daha yukarı olan üniversite öğrencileri üzerinde, SQ3R (İSOAT) okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin sınıftaki performansını geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Katılımcılar iki gruba ayrılmış; deney grubuna SQ3R (İSOAT) okuduğunu anlama stratejisi öğretilmiş, kontrol grubunda ise herhangi bir strateji uygulanmamıştır. Her iki gruba da ilerleyen haftalarda test çalışması yapılacağı ifade edilmiş ve bu test çalışmasına hazırlanmaları istenmiştir. Uygulanan test çalışması sonucunda SQ3R (İSOAT) okuduğunu anlama stratejisi destekli deney grubu lehine herhangi bir anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Hardebeck'in (2006) "İkinci Sınıf Öğrencileri İçin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Etkililiği" adlı tez çalışmasında, yeniden okuma, kelime haznesini geliştirme ve grafik kullanma stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ve bu stratejileri kullanma düzeylerini geliştirip geliştirmediği incelenmiştir. Araştırma kapsamına güz 2005 dönemi Merkez Batı Minnesota'da okuyan 22 ikinci sınıf öğrencisinden, okul bölgesi standartlarına göre birinci seviyeyi bitiren üç tanesi alınmıştır. Veriler 12 haftalık okuma sınıfı dönemi içinde toplanmıştır. Eğitim sonunda, iki öğrencinin anlama düzeyinde artış, bir öğrencide düşüş gözlenmiştir. Ancak genel anlamda strateji öğretiminin öğrencilerin stratejileri kullanma düzeylerini artırdığı söylenebilir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin bazı stratejileri eğitimden sonra daha sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler stratejiler hakkında tartışabilir ve kendileri için ne zaman yararlı olabileceğine karar verebilir duruma gelmişlerdir.

Fotovatian ve Shokrpour (2007), Okuduğunu Anlama Stratejilerinin İran Üniversitesi Öğrencilerinin Anlamaları Üzerinde Etkililiğinin Karşılaştırılması konulu araştırmalarında üstbilişsel, bilişsel ve sosyo-duyuşsal olmak üzere üç kategoride

toplanan okuduğunu anlama stratejilerinin 31 İngilizce bölümü öğrencisinin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkileri karşılaştırmışlardır. Öğrenciler Okuduğunu Anlama I dersindeki notlarına göre üç gruba ayrılmışlardır; İyi okuyucular (20’de 16 ve üstü yapanlar), orta düzey okuyucular (20’de 14–16 arası yapanlar) ve zayıf okuyucular (20’de 14 ve altı yapanlar). Çalışma iyi okuyucularla zayıf okuyucuların strateji kullanma alışkanlıklarını karşılaştırmayı amaçladığı için, orta düzey okuyucular araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde iyi okuyucuların yüksek düzeyde üstbilişsel stratejileri kullandığını, bilişsel ve sosyo-duyusal stratejileri kullanımda iki grup arasında fark bulunmadığı bulguları elde edilmiştir.

Clark (2009), akran liderli grup tartışmalarında okuduğunu anlama stratejisi kullanımının doğası ve etkisini ele aldığı araştırmasında 19 beşinci sınıf öğrencisiyle 9 hafta süreyle uygulama yapmıştır. Öğrenciler heterojen olarak dört gruba ayrılmıştır. Uygulama sonucunda, veri toplama aracı olarak kullanılan kayıtlar incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda tartışma sırasında en çok soru sorma, anlam çıkarma ve değerlendirme stratejilerinin kullanıldığı, farklı okuma becerilerine sahip öğrencilerin tartışma esnasında kullanmış oldukları stratejiler arasında herhangi bir farklılığın olmadığı, öğrencilerin kullandığı okuduğunu anlama stratejilerin bireysel anlamda farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca iyi okuma becerisine sahip olan öğrencilerin zamanında yaptıkları yardımların grubun diğer üyelerinin sonraki tartışmaları anlamalarına önemli ölçüde etki ettiği gözlemlenmiştir.

2.2. Okuduğunu Anlama Başarısı İle İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Çalışkan (2000) tarafından yapılan, “Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” adlı çalışmada; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin aile eğitim seviyesi, gelir düzeyi, meslek grubu gibi değişkenlerle, okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma Düzce il merkezinde ve merkeze bağlı köylerde bulunan ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinden 270 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda ailenin gelir düzeyi ve eğitim seviyesiyle okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, gelir düzeyi ve eğitim seviyesi arttıkça okuduğunu anlama başarısının arttığı gözlenmiştir. Ayrıca ailedeki çocuk sayısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında negatif yönlü bir korelasyonun olduğu ortaya çıkmıştır.

Akça (2002), “Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, hikâye haritası yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, 2001- 2002 öğretim yılında Ankara Yenimahalle ilçesinde, Afşin Bey İlköğretim Okulu öğrencilerinden 22’si deney, 22’si kontrol grubunda olmak üzere toplam 44 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâyenin elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, hikâye haritası yönteminin, hikâyenin ana fikrini bulmada hikâyeyeyle ilgili diğer unsurlara göre daha zayıf kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akpınar (2002) tarafından yapılan “Büyükşehir İlköğretim Okullarındaki Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerini Kullanma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri” adlı araştırmada, bilgisayar ve internet bağlantısına sahip 8. sınıf öğrencileriyle bu olanaklara sahip olmayan 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama (OA) düzeyleri karşılaştırılmıştır. Çalışma verileri okuduğunu anlama testi ve sorularından oluşmuştur. Büyük şehirlerdeki resmi ve özel okullarda öğrenim gören 1150 öğrenci ile yapılan çalışmada internet bağlantısı olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgunun paralelinde, bilgisayarı olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin, olmayanların okuduğunu anlama düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Coşkun (2002), “Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmasında, öğrencilerin okuma hızları ile anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, sosyoekonomik durum, çalışma ortamı ve okuma alışkanlığı gibi bazı değişkenlere göre incelemiş, öğrencilerin bu göstergelere göre okuma becerilerinde bir farklılık oluşup oluşmadığını ortaya koymuştur. Araştırma Ankara’nın merkez ilçelerindeki farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan üç okuldaki 160 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri bilgi toplama formu ve farklı türdeki okuma metinlerinden elde edilen sesli okuma hızı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan haber metni, bilimsel metin ve edebi metinlerde öğrencilerin sessiz okuma hızı ile anlama düzeyi arasında olumlu bir ilişki

belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri yüksekten düşüğe doğru haber metni, edebi metin ve bilimsel metin olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okuma becerilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sosyo ekonomik düzey ve çalışma ortamlarına ilişkin bazı göstergelere göre ise okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin kitap okuma sıklığı ve evlerine düzenli olarak gazete ve dergi alınması durumuna göre okuma becerilerinde anlamlı fark meydana gelirken öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklığına göre okuma becerilerinde anlamlı bir fark meydana gelmemiştir.

Güneyli (2003), “Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması” adlı yüksek lisans tezinde; Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yükseköğretimde sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınamayı, metin türü farklılıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini ve öğrenci grupları arasında okuduğunu anlama becerisi bakımından bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde, Lefkoşa’da, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Atatürk Öğretmen Akademisinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören 80 öğretmen adayı ile Türkiye’de Ankara Üniversitesinde sınıf öğretmenliği programının ikinci sınıfta öğrenim gören 80 öğretmen adayı olmak üzere toplam 160 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırma sonucu elde edilen verileri incelediğimizde;

1- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yüksek öğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

2- Türkiye’de yüksek öğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

3- Türkiye’de yüksek öğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yüksek öğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

4- Türkiye’de yüksek öğrenim gören öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeyleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yüksek öğrenim gören öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

5) Türkiye’deki öğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeyi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yüksek öğrenim gören öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Çelenk ve Çalışkan (2004), “Bazı Sosyo- Ekonomik Faktörlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin incelenmesi” adlı çalışmalarında anket-tarama tekniğini kullanmışlardır. Örneklem, evrenden tesadüfi yöntemle seçilen 270 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri 40 sorudan oluşan okuduğunu anlama başarı testiyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguları incelediğimizde, gelir düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların, eğitim düzeyi yüksek olan anne- babalardan gelen çocukların, daha düzenli bir mesleği olan ailelerden gelen çocukların ve daha az çocuklu ailelerden gelen çocukların okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre; ailenin içinde bulunduğu sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyin çocuğun okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Özdemir ve Akay (2004) tarafından yapılan “İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi” adlı çalışmada ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi deneysel olarak incelenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin matematik derslerinde, problem çözümlerinde yalnızca problemin sonucunu bulmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Deney grubuna haftada 4 saat kitap okuma çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilerin okudukları hikaye kitaplarının, kendi yazılı ifadeleri ile özetlerini hazırlamaları sağlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, matematik derslerinin işlenişi sırasında, problem çözme davranışını kazandırmaya, problem kurmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, 4 aylık çalışma süresi içerisinde 10 gün arayla toplam 6 adet matematik ara değerlendirme testi, 2 adet okuduğunu anlama ara değerlendirme testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1) İlköğretim okullarının 2. sınıflarında okuyan öğrencilerden, okuduğunu anlama davranışı ile kitap okuma alışkanlığı kazanmış olanların, matematik problemlerini çözme başarıları, bu alışkanlıkları yeterince kazanmamış olan öğrencilere göre daha fazla gelişmektedir.

2) İlköğretim okullarının 2. sınıflarında matematik dersinde, öğrencilere problem çözme becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde; problemi okuma, anlama, kendi cümleleriyle ifade etme, verilen-istenen analizi yapma, problemi şekil ya da şema ile ifade edebilme, problemin çözüm yollarını, problemin sonucunu tahmin edebilme, problemin sonucunu kontrol etme ve verilerden yararlanarak problem oluşturma çalışmaları yaptırıldığında, öğrencilerin problem çözme başarıları artmaktadır.

3) İlköğretim okullarının 2. sınıflarında Türkçe dersinde, kitap okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına yer verilmesi durumunda, öğrencilerin matematik problemlerini çözmede göstermiş oldukları başarıda artış olmaktadır

Bozkurt (2005), “Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, ‘son-test ölçümlü’ desen kullanılarak, 17’si deney, 17’si kontrol grubu olmak üzere toplam 34 denek ile yapılmıştır. Araştırmanın denekleri, 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında Doğancı Ayşe Yılmaz Becikoğlu İlköğretim Okulu ve Dağkent-Kıroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Önceden seçilmiş 7 hikâye, 7 haftalık bir süreçte, deney grubunda hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Deneysel çalışmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini saptamak amacıyla, her iki gruba da 16 soruluk bir sınav uygulanmıştır. Elde edilen verilerle, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Keleş (2005), “Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri düzeylerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada cinsiyet, ailenin ekonomik durumu, dersane, anne ve babanın eğitim durumu gibi değişkenlerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma Afyon ili Bolvadin ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 96 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri “Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi” ile elde edilmiştir. Araştırma

sonucunda dershane, aile gelir düzeyinin yüksek olması, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Sidekli (2005), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması” adlı yüksek lisans tezinde, öğretici ve öyküleyici metin türlerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini sınamıştır. Araştırma, Ankara’daki farklı ilköğretim okullarının 5. sınıflarında öğrenim gören 411 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri bilgi formu ve başarı testiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda üniversite mezunu anne babaların çocuklarının öğretici ve öyküleyici metinleri okuyup anlama düzeyleri diğer değişkenlere göre yüksek bulunmuştur. İl merkezindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri diğer yerleşim yerlerindeki öğrencilere göre yüksektir. Üst sosyo-ekonomik ve üst sosyo-kültürel düzeydeki öğrenciler her iki metin türünde de diğer sosyo-ekonomik ve üst sosyo-kültürel düzeydeki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin genel okuduğunu anlama düzeyleri öyküleyici metinlerde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Karasakaloglu (2006), araştırmasında Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini çeşitli sosyo-demografik özellikler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle kız öğrencilerin okuduğunu anlama açısından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir başka sonucuna göre ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre anneleri çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, anneleri ev hanımı olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Şeflek Kovacıoğlu (2006), “İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde aile çevresinin etkisinin ne düzeyde olduğu ve okumaya karşı tutum ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, İstanbul ili Sarıyer ilçesindeki iki ilköğretim okulunun 2. sınıflarında öğrenim gören 146 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri

toplama araçları olarak okuduğunu anlama düzeyini ölçme testi, okumaya yönelik tutumları belirleyen bir cümle tamamlama testi ve öğrencilerin ailelerine yönelik bir okuma alışkanlığı anketi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir.

1) 0–6 yaş dönemindeki çocukların yazılı materyallere karşı ilgilerinin okuduğunu anlama açısından önemli bir etken olmadığı belirlenmiştir.

2) Çocuğun evinde okuma materyallerinin bulunması çocuğun okuduğunu anlama düzeyini etkilememektedir.

3) Okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörlerden biri annenin okul öncesi dönemde çocukla birlikte okuma faaliyetlerine zaman ayırmasıdır. Yazılı materyallere ilgi ve merakın yoğun olduğu bu dönemde çocuğun annesi ile birlikte okumalar yapması ilerleyen dönemlerde çocuğun okuduğunu anlama becerisi yönünden etkili bir değişkendir.

4) Okul döneminde ebeveynle yapılan okuma çalışmaları ise okuduğunu anlama düzeyini etkilememektedir.

5) Çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Yılmaz (2006), “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi” adlı doktora tezinde ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırma, Ankara ili İhsan Aras İlköğretim Okulu ve Şinasi İlköğretim Okulu’ndan araştırmanın amacına uygun olarak seçilen zekâ yönünden, işitsel ve görsel yönden herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü bulunan 4 öğrenciyle yürütülmüştür. Seçilen öğrencilere 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Tipi” isimli okuma metni ile 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Arslan Kral” isimli okuma metni okutturulmuş, öğrencilerin okumaları Hata Analizi Envanterine göre değerlendirilmiş ve okuma seviyelerinin 2. sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okuma seviyesi tespit edilen her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Öğretim haftada 2 oturum hâlinde 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda tamamlanmıştır. Öğretim, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilköğretim 2. sınıf Türkçe

ders kitaplarından seçilen hikâye türündeki 24 metin ile yapılmıştır. Öğretim, bireysel olarak sessiz bir ortamda yapılmıştır. İlgili hikâye öğrenciyle birlikte 3 kere tekrar edilerek okunmuş, bir nüshası da anne-babasıyla birlikte okuması için eve gönderilmiştir. Öğrencilerin seviyelerine uygun masal kitapları seçilmiş ve öğrencilere okutturulmuştur. Her oturumun sonunda öğrencilere ödev olarak bir masal kitabı verilmiş ve öğrencilerden aldıkları kitabı anne-babalarıyla birlikte en az 3 kere tekrarlayarak okumaları istenmiştir. Her bir öğrenciye toplam 35 masal kitabı okutturulmuştur. Öğrencilerin okuma ve anlamadaki ilerlemelerini görmek amacıyla 2 haftada bir olmak üzere toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Öğretimin sonunda her bir öğrencinin 2. sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin 3. sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Aslanoğlu (2007), “PIRLS 2001 Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler” adlı doktora tez çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerle, ilgili alan yazını da göz önünde bulundurarak, bir model öne sürmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaya çıkan en önemli sonuç, Türk öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olan en önemli değişkenin öğrenci özellikleri olmasıdır. Buna göre öğrenci özelliklerinden olan öğrencilerin okuma ilgisi, öğrenci özellikleriyle ilişkisi en yüksek olan değişkendir. Bunu sırasıyla sınıf dışında yapılan okuma etkinlikleri, anaokuluna gidip gitmeme durumu (negatif yönde), ödev yapma sıklığı ve okumayla ilgili yapılan sınıf içi etkinlikler izlemektedir.

Çiftçi (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi” adlı doktora tezi çalışmasında öğrencilerin kazanımlarını cinsiyet ve sosyo ekonomik düzey değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada 34 kazanımdan oluşan bir okuduğunu anlama ölçeği kullanılmıştır. Bu kazanımlar, ön bilgileri kullanma, bilinmeyen kelimeleri tahmin etme, okuduklarını zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma gibi bir takım okuduğunu anlama stratejilerini kullanmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin bu kazanımlara erişme düzeyindeki başarısı okuma metinleri ve resimler aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, üst sosyo-ekonomik seviyede olan öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre

ise, kız öğrencilerin kazanım başarısının erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Karatay (2007), “İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerilerini ele aldığı araştırmasında, Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyini incelemiştir. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yansız seçilen 350 öğrenci, araştırmada örneklem olarak kullanılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türü şiir, en düşük olduğu metin türü ise öyküleyici metindir. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi genel olarak orta seviyededir. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi, okuma süreçleri arasında farklılaşmakta, okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir düşüş göstermektedir. Okuma stratejilerinin en az kullanıldığı süreç, okuma sonrası süreçtir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2007), yapmış olduğu “Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri” adlı doktora tezinde aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, eleştirel düşünme becerileri ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkilerini, okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. 2006- 2007 öğretim yılı bahar döneminde, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun iki sekizinci sınıfında yürütülen deneysel çalışmada yer alan deney grubunda aktif öğrenme teknikleri ve işleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Uygulama 13 hafta sürmüştür. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda, aktif öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre farklılık göstermezken, eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Aktif öğrenme gruplarında, öğrencilerin soruları

yanıtlama/açıklama, grubu yönetme/öğretmen rolü, soruları sesli okuma, grup çalışmasına/işe katma ve tamamlama davranışlarını, belirlenen diğer kategorilere göre daha sık gösterdikleri görülmüştür.

Ateş (2008), tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı doktora tez çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya Konya ili ilköğretim okullarında öğrenim gören 160 erkek 186 kız olmak üzere toplam 346 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, veri toplama araçları olarak araştırma örnekleminde bulunan öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Tanıma Formu”, Demirel (2006: 165) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama puan ortalamaları, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları, genel akademik başarı puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilemediği ancak okuduğunu anlama puan ortalamalarıyla, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilememekte ancak okuduğunu anlama puan ortalamalarını etkilemektedir. Bundan başka anne eğitim durumu öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilememekte, baba eğitim durumu ise bu değişkenleri etkilemektedir. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyleri yüksek ve orta olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Yılmaz (2011), “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” adlı çalışmada ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Hatay ili Antakya ilçesindeki Vali Teoman ve Nami Veyisoğlu ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinden tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 200 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilere ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen hikâye türü bir metin okutulmuş, ardından 6 adet okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar 3’lü likert tipi puanlama anahtarına göre hesaplanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersindeki başarıları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersindeki başarıları arasında istatistiksel olarak bir korelasyon olduğunu görülmüştür.

Kartal ve Çağlar Özteke (2010), ilköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak ortaya koydukları araştırmaları ile farklı iki sosyo-ekonomik grupta yer alan ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuduklarını anlama ve yazılı olarak ifade edebilme düzeylerinin belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların, öğrencilerin okuduklarını anlama ve yazılı olarak ifade edebilme düzeylerini artırdığı gözlenmiştir. Ancak uygulamaların hem ön test hem de son testlerinde, özellikle de alt sosyo-ekonomik grupta yer alan öğrencilerin önemli bir kısmının bazı sorulara hiç yanıt verememesi veya her iki testte de yanlış yanıt verilen çok sayıda sorunun bulunması ara_tırmanın dikkat çeken en önemli bulgularından biridir. Bu sonuç, özellikle de ders kitapları dışında kitap okuma olanağı sınırlı olan öğrencilerin mevcut araştırma türündeki uygulamalara ne denli gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır.

Saracaloğlu, Karasakaloğlu (2011), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında Aydın Adnan Menderes Üniversitesinde sınıf öğretmenliği birinci sınıfa giren öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından giriş davranışlarının belirlenmesi ve okuduğunu anlamaya ilişkin giriş davranışları ile çalışma ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çerçevede Araştırma Aydın Adnan Menderes Üniversitesinde öğrenim gören 65 kız, 64 erkek toplam 129 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete, öğrenim türü ve annelerin çalışma durumuna göre değiştiği; buna karşın yaş, mezun olunan lise türü, lise bitirme derecesi ve bölüm tercih sırasına göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Öğrenme ve çalışma stratejileri açısından ise cinsiyet dışındaki değişkenlerin hiçbirinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Saracaloğlu, Dedebali, Karasakaloğlu (2011), “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri” adlı araştırmalarında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, farklı sosyoekonomik düzeyde yer alan ilköğretim okulları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu çerçevede araştırmada, İzmir ili merkez ilçelerdeki üç okulda öğrenim gören 185 sekizinci sınıf öğrencisi yer almaktadır. Çalışmada, öğrencilerin sessiz okuma hızlarını belirleme için üç farklı metin kullanılmıştır. Bu metinlere bağlı kalınarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Ayrıca hazırlanan “Bilgi Toplama Formu” ile öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen okul ve anne-baba öğrenim durumuna ilişkin bazı değişkenler belirlenmiştir. Araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızlarının cinsiyete, öğrenim görülen okulun sosyoekonomik durumuna, anne ve babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya koymaktadır. Okuduğunu anlama düzeylerinde öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

2.2.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ocasio'nun (2006) yapmış olduğu çalışmada, okuduğunu anlamayı artırmak için strateji geliştiren iki öğretimsel program karşılaştırılmıştır. Okuma metninde ifade edilen konuya ilişkin geçmiş bilgiye sahip olmanın, okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilerin anlama düzeylerini artırmalarında önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Bu araştırmanın amacı, herhangi bir metni geçmiş bilgilerle birlikte ele almanın ve bu bilgiyi okuma sürecinden önce ve okuma süreci boyunca metin için beklenenleri stratejik biçimde yaratmada kullanmanın okumada güçlük çeken öğrenciler için de geçerli olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca araştırmada okuduğunu anlamayı geliştirmede önemli bir unsur olan metin yapısının öğretiminin yararlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve araştırmada A Grubu, B Grubu olmak üzere iki grup yer almıştır. Araştırma verileri öğrenciler tarafından yazılan metinle ilgili özetlerle toplanmıştır. A grubuna anlamayı artıran, tahmin yürütme, açıklama, özetleme ve soru sorma stratejileri öğretilmiştir. B grubuna ise metnin yapısı öğretilmiştir. Metnin yapısının öğretimi, öğrencilerin anlama daha çabuk ulaşmalarını sağlayan örgütlü örnekleri ve yazarın ortaya koymak istediği düşünceyi işaret eden sözcükleri kapsamaktadır. Araştırma sonunda her iki grupta da son test olarak yazılan özetlerin puanlarında anlamlı düzeyde gelişme olduğu ortaya çıkmıştır. Anahtar bilgiye ulaşmak için metin yapısını bir strateji olarak kullanan B grubunun özetlerinin daha iyi olduğu görülmüştür. B grubunun özetleri orijinal metnin yapısı ve düzenine daha benzer bir düzene sahiptir. Ayrıca daha fazla anahtar noktaları ve destekleyici ayrıntıları içermektedir.

Anderson (2007) tarafından yapılan “The Effect Of Music On The Reading Comprehension Of Junior High School Students” adlı çalışmada, müziğin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kişisel kavram kuramı ve sosyal kimlik kuramı gibi kuramlar araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Dikkat ve dalgınlık, öz-disiplin ve öz-düzenleme gibi kavramlar ile ergenlerin kimlik gelişimi ve biçimlenmesi üzerinde müziğin etkisi göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma verileri Gates- MacGinitie Okuduğunu Anlama Testinin dördüncü baskısı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya toplam 334 7. ve 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Okuduğunu anlama testi, öğrencilere, müzikli ve müziksiz ortamlarda uygulanmıştır. Müzikli ortamda gerçekleştirilen uygulamadan sonra

öğrencilere, çalışma sırasında müzik dinleme ile ilgili görüşlerini saptamak amacıyla bir ölçek verilmiştir. Araştırma sonuçları, müzik dinlenen ortamdaki okuma performansında anlamlı düzeyde düşüş olduğunu göstermiştir. Müzik dinleme süreci öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

2.3. Bilişsel Farkındalıkla İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Güral (2000)'ın Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda eğitim gören 97 hazırlık sınıfı öğrencisi ve 28 okutmandan elde ettiği verilerle yaptığı yüksek lisans çalışmasında, yabancı dil öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerinin kazandırılmasının rolünü saptamayı amaçlamıştır. Veri toplama araçları olarak, öğretmen anketi, öğrenci anketi ve final sınav sonuçları kullanılmıştır. Anketlere verilen cevaplara bağlı olarak, öğrenciler etkin ve daha az etkin okuyucu olarak iki grupta değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, öğrencilerin sahip oldukları bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Etkin okuyucuların stratejileri kısmen, daha az etkin okuyucuların stratejileri çok az kullandıkları ve aralarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ekenel (2005), matematik başarısı, sınav kaygısı ve bilişsel farkındalık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma Eskişehir Fatih Anadolu Lisesi ve Atatürk Lisesine devam etmekte olan 480 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları matematik başarısı lise türü ile birinci derecede ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin sınav kaygı düzeyi ile matematik başarısı ikinci derecede ilişkili bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise bilişsel farkındalığın alt boyutlarından olan değerlendirme ve planlama becerilerini kullanan öğrencilerin matematik başarısının kullanmayanlara göre daha yüksek olduğudur.

Muhtar (2006) “Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri ile okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Araştırmanın amacı yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bir grup üniversite öğrencisine üstbilişsel strateji eğitimi verilmesinin okuma becerilerindeki başarılarında artış sağlayıp sağlamadığını ölçmektir. Deney grubu üzerinde gerçekleştirilen dört günlük strateji eğitimi sonucunda

deney ve kontrol gruplarının son testlerde aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasındaki erişim düzeyine baktığımızda ise olumlu yönde anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu durum uygulanan üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin okuma becerileri üzerinde olumlu yönde değişiklikler yaptığının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Alcı (2007), yapmış olduğu araştırmasında, Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin matematik başarıları ile öğrenci seçme sınavındaki (ÖSS) sayısal puanları, algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları ve bilişsel farkındalık özdüzenleme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu “Matematik I” dersini alan 208 kız 598 erkek olmak üzere toplam 806 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Öğrencilerin ÖSS puanları ile “Matematik I” dersinden aldıkları dönem sonu ortalamaları matematik başarı puanları olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin özyeterlik algıları ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında ve özyeterlik algıları ile bilişsel farkındalık özdüzenleme stratejileri arasında doğrusal yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin özyeterlik algılarının, bilişsel farkındalık özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanlarının matematik başarısını yordamada anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve algıladıkları problem çözme becerilerinin matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Balcı (2007), İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık beceri düzeyleriyle problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma 2005-2006 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan dört ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma 127 kız ve 142 erkek olmak üzere toplam 269 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin bilişsel farkındalık beceri düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, bilişsel farkındalık beceri düzeyleri ve problem çözme başarı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını, sosyoekonomik seviyelerine göre

problem çözme beceri düzeyleriyle bilişsel farkındalık beceri düzeyleri açısından ise alt-orta ve alt-üst düzey arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Özsoy (2007), üstbiliş stratejisinin problem çözme başarısına etkisini araştırdığı çalışmasını 47 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütmüştür. Araştırmada kullanılan veriler, Problem Çözme Başarı Testi ve Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Ölçeği (MSA '98R) kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda, deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda hem üstbiliş hem de problem çözme başarı düzeylerinde artış olduğu görülmüş; ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında, deney grubu öğrencilerinin Problem Çözme Başarı Testi'nden aldıkları Plan Yapma puanındaki artış, diğer aşamalarındaki artıştan daha yüksek bulunmuştur. Kontrol grubunda ise herhangi bir anlamlı artış gözlenememiştir. Elde edilen sonuçlar, üstbilişsel problem çözme etkinlikleri yoluyla üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa sebep olduğunu göstermektedir.

Demircioğlu (2008), matematik öğretmenliği adaylarına yönelik olarak yapmış olduğu araştırmasında, üstbilissel bilgi ve becerileri artırmaya yönelik eğitim durumları tasarlamak, uygulamak ve bu eğitim durumlarının matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarına olan etkilerini incelemiştir. Geliştirilen eğitim durumlarında farklı teknikler kullanılmıştır. Bunlar yazma, sesli düşünme, çiftli problem çözme, davranış kartlarını sıraya dizme teknikleridir. Yazma tekniği ile dört oturum (Yazma-I, Yazma-II ve Anketli yazma, Ev ödevi), sesli düşünme tekniği ile iki oturum, çiftli problem çözme ile bir oturum ve davranış kartlarını sıraya dizme tekniği ile bir oturum olmak üzere toplam sekiz oturum yapılmıştır. Elde edilen bulgular katılımcıların böyle bir süreci yasamalarının kendilerini tanımalarına, üstbilişsel davranışlarının artmasına ve daha da önemlisi farkındalıklarının artmasına katkı sağladığını göstermektedir. Katılımcılar eleştirel çalışmaya ve kontrol stratejilerini kullanmaya başlamışlardır ve en önemlisi geçmişte neden başarısız olduklarının farkına varmışlardır.

Pilten (2008), çalışmasında ilköğretim 5. sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde kullanılan üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma, toplam 66 öğrencinin yer aldığı, birbirine denk iki sınıf üzerinde yürütülmüştür. Bu sınıflar; matematik dersi problem çözme sürecinde üstbiliş stratejilerinin uygulandığı deney grubu ve matematik dersi problem

çözme sürecinde var olan sürecin devam ettirildiği kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere Mevarech ve Kramarski (1997) tarafından geliştirilmiş, üstbiliş teorilerine dayalı bir öğrenme yaklaşımı olan IMPROVE stratejisi uygulanmıştır. Deneysel uygulama dokuz hafta (25 ders saati) boyunca sürdürülmüş, bu süre içerisinde öğrencilerin 65 problemle belirtilen stratejiyi kullanarak çalışmaları sağlanmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen üstbiliş dayalı öğretimin, kontrol grubunda sürdürülen öğretime göre; uygun muhakemeyi belirleme ve kullanma; matematiksel bilgileri ve örüntüleri tanıma ve kullanma; tahmin etme; çözüme ilişkin mantıklı tartışmalar geliştirme; genelleme yapma; rutin olmayan problemleri çözme; matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Demir (2009), araştırmasında bilişsel koçluğa dayalı bilişsel farkındalık stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin, epistemolojik inançlara, bilişsel farkındalık becerilerine ve akademik başarıya ve bunların kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Araştırmada deney grubunda 20 öğrenci; birinci kontrol grubunda 25 öğrenci ve ikinci kontrol grubunda ise 25 öğrenci olmak üzere toplam 70 öğrenci, çalışma grubunda yer almıştır. Gruplar; “Ülkemizin Kaynakları Başarı Testi”, “Bilişsel Farkındalık Ölçeği”, “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” ve “SED” ön test sonuçları dikkate alınarak eşitlenmiştir. Araştırma sonucunda, bilişsel farkındalık ölçeğinden elde edilen bulgulara bakıldığında, kendini denetleme, değerlendirme, farkında olma ve bilişsel stratejiler açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Farkında olma boyutunda son test puanları açısından deney grubu ile birinci kontrol grubu ve deney grubu ile ikinci kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunurken birinci kontrol ve ikinci kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bilişsel farkındalık ölçeğinin kalıcılık puanları açısından ise farkında olma boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunurken, bilişsel stratejiler ve değerlendirme boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna karşın ikinci kontrol grubu kendini denetleme boyutunda kalıcılık testinde anlamlı farklılaşma göstermiştir. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde ise bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejisi uygulama adımlarıyla ilgili olarak deney grubundaki öğrenciler; dersi olumlu değerlendirdiklerini, konuyu daha iyi anladıklarını ve bilişsel farkındalık becerilerini kazanıp diğer derslerde de uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Öztürk (2009), Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarına yönelik olarak yaptığı çalışmada, bu öğretmen adaylarının fizik problemlerini çözmede yüksek ve düşük başarı göstermelerinde bilişsel farkındalığın etkisi incelemiştir. Araştırma fizik problemlerini çözmede 15'i yüksek ve 15'i düşük başarılı olmak üzere toplam 30 fen ve teknoloji öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Nitel bir nedensel karşılaştırma araştırması olan çalışmanın verileri gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları fizik problemlerini çözmede yüksek ve düşük başarılı fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme süreçlerinin bilişsel farkındalık açısından önemli derecede farklılaştığını göstermiştir. Sonuç olarak fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fizik problem çözmede yüksek ve düşük başarı göstermelerinde bilişsel farkındalığın etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuz (2009), araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından inceleyip aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik algılarında kendilerini oldukça yeterli düzeyde hissettikleri, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısı ve alt boyutları ile üstbilişsel farkındalıkları ve alt boyutlarında cinsiyet, bölüm, sınıf ve mezun oldukları lise türü demografik özelliklerine ve öğretmenliği tercih etme sebeplerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca genel öz-yeterlik düzeyleri ile genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Saraç (2010), yapmış olduğu araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilgi düzeyleri (üstbilişsel bilgi, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel beceri), genel zekâ düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki örüntülerini incelenmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin üstbilişsel bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen, Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel beceri ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki olmadığı görülürken üstbilişsel izleme ile genel zekâ arasında güçlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından bakıldığında elde edilen bulgular; üstbilişsel bilginin okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe katkı sağlamadığına, üstbilişsel

izleme ve üstbilişsel becerinin ise genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığına işaret etmektedir.

2.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Van Kraayenoord ve Schneider (1999) tarafından yapılan araştırmada 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarısı üzerinde üstbilişsel bilgi ve motivasyon faktörlerinin ilişkisi ele alınmıştır. Toplam 140 öğrencinin yer aldığı araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için iki farklı test kullanılmıştır. Ayrıca, okumaya ilişkin üstbilişsel bilgiyi ölçmek amacıyla üst bellek düzeyini ile okuma hakkında üstbilişsel strateji bilgisi düzeyini ölçen iki farklı test kullanılmıştır. Motivasyon faktörlerinin de sürece dahil edildiği regresyon analizi sonucunda üstbellek düzeyi ile okumaya ilişkin üstbilişsel strateji bilgisinin birlikte kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının en iyi belirleyicileri olduğu görülmüştür.

Flavell (2000), tarama modelinde yapmış olduğu çalışmada çocukların zihinsel süreçlerindeki bilgi gelişimini; teorik gelişim, araştırma bulguları ve yeni gelişmelerle birlikte değerlendirmiştir. Flavell zihinsel gelişim teorisini temel olarak merkeze almıştır. Bunun yanı sıra, çocuklarda oluşan yanlış inançlar, gerçeğin ortaya çıkması ve bakış açısı kazanmaya farklı açılardan bakmıştır. Teorik gelişim açısından; teorilerin ortaya çıkışı, niteliği, olgunlaşması, uygulanması ve bilgi üretimi açısından değerlendirmiştir. Çocuğun gelişimi ve önceden getirdiklerinin yanında; istekleri, amaçları, duyguları, algıları, dikkati, rolü, bilgisi, inançları, zihinsel yapısı, düşünmesi ve farkındalığının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada, gelecekte yapılacak açıklamalarda; zihinsel dünyada anlamanın nasıl gerçekleştiğinin ortaya konulması gerektiğini, bunun yaşla ilgisinin uygulamada önemli olduğunu, sözel olmayan ölçme araçlarının kullanılabileceğini, kültürler arası değişimin ortaya konulabileceğini, hayattaki uygulama kolaylıklarının araştırılmasının; inanç ve tutumlara etkisinin, sosyal hayatta kullanımını ve beyinle ilgisinin ortaya konulmasının önemine değinilmiştir.

Zan (2000), biyoloji öğrenimi görmekte olan 27 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında üstbilişsel müdahalenin etkisini sınamıştır. Bu öğrenciler matematik dersinin final sınavından defalarca kalmışlar ve bu kalan öğrencilerin sınav performanslarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu öğrencilerin performanslarının artırılması için üstbilişsel müdahale olarak bilişsel farkındalık ve duyuşsal özellikler üzerinde çalışılmıştır. Biliş, denetleme, inançlar, duygular ve

tutumlar üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Ortaya konan çalışmanın sonunda öğrencilerin hepsi sınavda başarılı notlar almışlardır.

Goos vd. (2002), yapmış oldukları araştırmada, son sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık davranışlarını etkileyen öğrenciler arası sosyal etkileşim örneklerini değerlendirmişlerdir. Burada bilişsel gelişim düzeyleri ve yaşları birbirine yakın öğrenciler arasında yakınsal gelişim alanının (proximal zone) nasıl oluşturulabileceğini belirlemek ve böyle bir etkileşimin hangi koşullar altında başarılı ya da başarısız problem çözme sonuçlarına götüreceği araştırılmıştır. Bunu için de küçük grupların problem çözme süreçlerinin basamakları analiz edilmiştir. Başarısız problem çözmenin en önemli göstergesi öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine eleştirel olarak yaklaşmamaları ve öğrencilerin zayıf bilişsel farkındalık kararları almaları iken, başarılı problem çözmedeki sonuçlar ise birbirlerinin görüşlerini sınavan, yararsız fikirleri atıp bunun yerine yararlı stratejileri aktif olarak kullanan öğrencilerde görülmektedir.

Rouet ve Eme (2002) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim üçüncü ve beşinci sınıflardan 84 öğrencinin bilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen 19 tanesi klasik açık uçlu, 3 tanesi çoktan seçmeli, 1 tanesi ise anlama düzeyine ilişkin öğrencinin emin olma kararını sorgulayan soru olmak üzere toplam 23 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Okuduğunu anlama becerisi için ise düzeye uygun bir okuduğunu anlama metni ve metne ilişkin sorulardan oluşan bir çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarını incelediğimizde, bilişsel farkındalık ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Goldberg ve Bush (2003), üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik problemlerini çözmelerinde bilişsel farkındalık becerilerini kullanmaları ile ilgili olarak yaptıkları araştırmalarını, 44 üçüncü sınıf öğrencisiyle yürütmüşlerdir. Araştırma sürecinde biri deney diğeri kontrol olmak üzere iki sınıf seçilmiş; deney grubundaki öğrencilere bir taraftan bilişsel farkındalık becerileri öğretilmeye çalışılırken diğeri taraftan bilişsel farkındalık stratejileriyle desteklenen problem çözme etkinlikleri yaptırılmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir üstbilişsel öğretim yapılmamıştır. Araştırmanın son test sonuçlarını incelediğimizde, üstbilişsel öğretim yapılan deney grubunun anlamlı biçimde kontrol grubundan daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Teong (2003), çalışmasında bilişsel farkındalığın matematik problemlerini çözme üzerine etkisini araştırmıştır. Bilgisayar temelli ortamda bilişsel farkındalık eğitiminin problem çözme becerilerini nasıl etkilediğini 11-12 yaşlarında 40 düşük başarılı öğrenci üzerinde incelemiştir. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler deney grubunda bulunan öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmanın neyi, nerede ve nasıl kullanacağına karar verme ve başarılı problem çözme becerisi için önemli olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, bilgisayar temelli ortamının başarısı düşük olan öğrencileri problem çözme sürecindeki bilişsel ve bilişsel farkındalık becerilerini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Oakhill, Hart ve Samols (2005) tarafından yapılan araştırma, paralel iki araştırma sonuçlarını ortaya koymaktadır. 9-10 yaşlarında öğrencilerden oluşan iki ayrı grupta, okuma başarısı yüksek olan 12 öğrenci ile okuma başarısı düşük olan 12 öğrenci yer almış ve daha sonra bu öğrenciler, üstbilişsel izleme açısından karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin standardize bir anlama testi ile ölçüldüğü çalışmada üstbilişsel izleme için birinci süreçte metin içerisindeki anlamsız cümleleri bulma çalışması, ikinci süreçte ise metin içerisindeki tutarsızlıkları bulma görevi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarını incelediğimizde, okuma başarısı yüksek olan öğrencilerin, okuma başarısı düşük öğrencilere göre üstbilişsel izlemenin doğru yapıldığının bir göstergesi olan metnin içerisinde yer alan tutarsızlıkları ve anlamsız cümleleri fark etme açısından daha başarılı oldukları görülmüştür.

Alexander vd. (2006), tarafından yapılan zeka ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarında, 135 okulöncesi ve birinci sınıf öğrencisi yer almaktadır. Öğrencileri zekâ düzeyleri standart bir zeka testi ile ölçülürken üstbilişsel bilgi düzeyleri araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formları ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda oluşturulan tüm gruplarda, öğrencilerin zekâ düzeyleri ile üstbilişsel bilgi düzeyleri arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Cooper (2008) çoklu zeka ve bilişsel farkındalık etkileşimini ele aldığı çalışmasında, matematik öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde bilişsel farkındalığın ve çoklu zekanın önemini ortaya koymuştur. Araştırma örneklemini 30 kontrol ve 34 deney grubu olmak üzere 64 öğrenci oluşturmuştur. Nicel veriler, çoklu

zeka gelişim değerlendirme ölçeği ve matematik ünite başarı testinden elde edilmiştir. Nitel veriler ise bilişsel farkındalık görüşme ve matematiksel görüşme kayıtlarından alınmış bu verilerde içerik analizine gidilmiştir. Matematiksel envantere ortalama ve standart sapma değişimi deney grubu lehinedir. Koreasyon analizinde çoklu zeka gelişim değerlendirme ölçeğinde deney grubu lehine farklılık göstermiştir. Bilişsel farkındalık değerlendirme envanterinde gruplar arası herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak deney grubu öğrencileri, bilişsel farkındalığın sekiz boyutunun beşinin üzerinde oldukça yüksek bir başarı göstermişlerdir. Kalıcılık testi açısından ele aldığımızda ise, deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Matematik ünite başarı testinde ise son test sonuçlarında deney grubunun daha başarılı olmasına rağmen, her iki grupta başarıya ulaşılmıştır.

Desoete (2008) yaptığı araştırmada, sayısal yetenek ve matematiksel sorularını ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine çözdürmüştür. Bilişsel farkındalık becerileri, EPA 2000, ayarlanılabilir ölçümler, öğretmen anketleri, çocuklardan beklenen sorumluluklara ilişkin veriler baştan sona değerlendirilmiştir. Araştırmada bilişsel farkındalık becerilerinde zekanın etkisinin nispeten az olduğu ifade edilirken, öğretmen sorumluluklarında önemli bir rol oynayan planlamaya değinilmiştir. Araştırmada bu becerilerin genellikle birbiriyle ilgili olduğu bulunmuş ancak becerilerin ayrı olarak değerlendirilmesinin daha uygun olacağı görülmüştür. Araştırma bulguları bilişsel farkındalığın planlama becerisinin asıl ölçüsü olarak tecrübeli bir öğretmenin değerini göstermiştir. Ayrıca araştırmada bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmanın düşünme performansını artırdığına da işaret edilmiştir.

2.4. Türkçe Dersi ve Okumaya Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Demir (2002), “Gaziosmanpaşa Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Dersinin Amaçlarının Farkında Olmalarının Tutumlarına Ve Başarılarına Etkisi” adlı tez çalışmasında hedeflerin önceden bilinmesinin öğrencilerin okuma dersine yönelik tutumlarını ve bu derste başarılarını ne şekilde etkilediğini incelemiştir. Bu araştırmaya yönelik olarak ortaya çıkan deneysel çalışmasını Gaziosmanpaşa Üniversitesi’nde okuyan 52 orta düzey lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Deney grubu olarak seçilen öğrencilere sekiz hafta boyunca okuma dersinin hedefleri

her hafta verilmiş, hatta onlardan da kendi hedeflerini yazmaları istenmiş; kontrol grubunda ise böyle bir uygulama yapılmamıştır. Uygulama sonrasında en başta verilen test her iki gruba da tekrar verilmiştir. Toplanan veriler ışığında öğrencilerin genel olarak okumaya yönelik tutumlarının okuma dersine yönelik tutumlarından anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğu, kızların tutumunun erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu, ancak arada anlamlı bir fark bulunmadığı ve okuduğunu anlama puanı yüksek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının da diğerlerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, hedefleri önceden bilmenin öğrencilerin okuma dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip olmalarını ya da okuduğunu anlama başarılarının artmasını sağlamadığı ortaya çıkmıştır. Hedeflerin bilinmesi öğrencilerin tutumlarını ve başarılarını biraz yükselttiyse de anlamlı bir artış ortaya çıkarmamıştır.

Çörek (2006) tarafından yapılan “İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerine Etkileri” adlı araştırma, öntest- sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Araştırma 2001- 2002 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, bir üniteye yönelik “Türkçe Dersi Başarı Testi” kullanılmıştır. Bu araştırma sonucu elde edilen verilere göre başarı testi açısından işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemiyle derslerin işlendiği deney grubu ile geleneksel öğretimin gerçekleştirildiği kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını incelediğimizde, işbirlikli öğretimin uygulandığı deney grubundaki sürecin tutum puanlarını yükselttiği gözlenmiştir.

Ünal (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı tez çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları ele alınmıştır. Bu çalışma 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu tez çalışması sonucu elde edilen verileri incelediğimizde; 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeylerinin yeterli olmadığı ve okumaya ilişkin tutumlarının orta düzeyin altında olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri ve eleştirel okuma becerisi

kazanım düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlarda eleştirel okuma becerileri ile sözcüklerin anlamını bilme düzeyi, cümlelerin ilettikleri yargıları belirleyebilme düzeyi, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme düzeyleri, okuduğunu anlama toplam düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin, aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen Kovacıoğlu (2006) araştırmasında, ilköğretim ikinci sınıflarda okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile ailenin okuma faaliyetlerini desteklenme biçimlerinin, okuduğunu anlama düzeyine etkilerini araştırmıştır. Araştırma sürecinde, okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan grup 35, okuduğunu anlama düzeyi düşük grup 63, orta seviyede bulunan ve puanlamaya alınmayan grup ise 48 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, çocuğun 0-6 yaş döneminde yazılı materyale karşı ilgisi, evde okuma materyalinin bulunması, okul döneminde çocuğun anne ya da bir yetişkinle okuma faaliyeti yapması, okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörler arasında değildir. Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler: annenin okul öncesi dönemde çocuğu ile okuma faaliyeti yapmaya zaman ayırması, çocuğun okumaya karşı tutumudur. Elde edilen araştırma sonuçları incelediğimizde;

0-6 yaş döneminde yazılı materyale karşı çocuğun ilgisinin ve evde okuma materyalinin bulunmasının, çocuğun okuduğunu anlama etkileyen bir faktör olmadığı ortaya çıkmıştır. Okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörlerden birisinin, annenin, okul öncesi dönemde, çocuğu ile birlikte okuma faaliyeti yapmaya zaman ayırması olduğu ortaya çıkmıştır. Yazılı materyallere ilgi ve merakının yoğun olduğu bu dönemde, çocuğun anne ile okuma faaliyeti yapmasının, okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde etkili olduğu gözükmemektedir. Ayrıca, çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Şahinli (2008), “Hikaye Okumanın Okuduğunu Anlama ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi” adlı tez çalışmasında hikâye okuma kampanyasının okuduğunu anlama başarısı ve tutum puanları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, 2007-2008 eğitim- öğretim yılı güz döneminde İzmir ili Buca İlçesi Dirayet Süren İlköğretim Okulu 3. sınıfları üzerinde uygulanmıştır. Örneklemdeki 69 öğrencinin 36’sı deney, 33’ü kontrol grubu öğrencileridir.

Bu araştırmaya ilişkin yapılan analizler sonucunda kampanyanın;

1. Okuduğunu anlama başarısında deney grubu lehine anlamlı fark oluşturduğu,
2. Tutum puanlarını ise anlamlı fark oluşturacak kadar etkilemediği,
3. Cinsiyetin başarı ve tutumda etkili olmadığı,
4. Okuma alışkanlığını geliştirdiği, tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonunda, elde edilen bulgulardan yola çıkılarak okullarda kitap okuma alışkanlığı geliştirmeye yönelik yarışmalar düzenlenmesi, ev ve sınıf kitaplığı oluşturma teşvik edilmesi, kütüphane gezileri yapılması, milli düzeyde kitap okuma alışkanlığı geliştirici projeler üretilmesi gibi öneriler dile getirilmiştir.

Sallabaş (2008), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı ortaya koymaya çalışmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin cinsiyetlerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumda etkili olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama puanları kız öğrencilerin lehine anlamlı fark göstermiştir.

Başaran ve Ateş’in (2009) “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” adlı araştırmaları ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin tespiti amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Yozgat ili Sorgun ve Saraykent ilçelerine bağlı kasabalarda; Sorgun ilçe merkezinde ve Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrenden toplam 601 öğrenciye ulaşılmıştır. Alan araştırması yönteminin kullanıldığı araştırmada, veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket yardımıyla toplanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya ilişkin yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere; il ve ilçe merkezinde ikamet eden öğrencilerin kasabalarda ikamet eden öğrencilere göre, okumaya ilişkin daha yüksek

seviyede olumlu tutum geliştirdiği; aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklığının, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve okumaya ilişkin olumlu tutum düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karabay ve Kuşdemir Kayıran'ın (2010), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelindeki araştırma, 2008–2009 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda, Adana İli merkez ilçelerinden Çukurova İlçesi'ndeki bir devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Okuldaki beşinci sınıfların tamamı (N=219) aştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veriler, “okumaya ilişkin tutum ölçeği” ve “okuduğunu anlama başarı testi” ile toplanmıştır. Ünal (2006) tarafından geliştirilen okumaya ilişkin tutum ölçeği, 11'i olumsuz, 14'ü olumlu olmak üzere 25 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi ise farklı türdeki (bilgilendirici, öyküleyici, betimleyici, şiir) yedi metin ve 25 sorudan oluşmaktadır. Toplanan verilerin analizinde, korelasyon, parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise başarılı okuyucuların okumaya ilişkin tutumlarının daha olumlu; olumlu tutuma sahip olanların da daha başarılı okuyucular olduklarıdır.

2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Parker ve Paradis (1986), tarafından yapılan “Okumaya yönelik tutumların birinci sınıftan altıncı sınıfa gelişimi” adlı çalışmada cinsiyet açısından, birinci sınıftan altıncı sınıfa farklılaşıp farklılaşmadıklarını saptamak amacıyla, birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar 134 öğrenciye bir okuma envanteri verilmiştir. Araştırma sonucunda, okumaya yönelik tutumda birinci sınıftan üçüncü sınıfa ve beşinci sınıftan altıncı sınıfa bir farklılığın olmadığı; dördüncü sınıf ve beşinci sınıf arasında fark olduğu; beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf dışı okumaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları

ortaya çıkmıştır. Kızlarla erkekler arasında ya da cinsiyetle sınıf düzeyi arasında bir anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Rains (1993) yüksek lisans tez çalışmasında, Kansas'ın batısında birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan 156 öğrencinin okumaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Öğrencilerin 45'inin deney, 111'inin de kontrol grubuna alındığı bu çalışmada 1 deney ve 2 kontrol grubu ele alınmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri; katılım durumu, okuma başarısı, cinsiyet, sosyoekonomik durum, zeka testi puanları ve sınıf düzeyi; bağımlı değişkeni ise, *Elementary Reading Attitude Survey (ERAS)*'den alınan başarı puanlarıdır. Araştırma sonuçlarına baktığımızda, okuma programına katılan öğrencilerin tutumlarının katılmayan öğrencilerden katılan öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklı olduğu, sosyoekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının katılmayan öğrencilerden anlamlı şekilde daha olumlu olduğunu ve beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerin akademik okumaya yönelik tutumlarının ve toplam tutumlarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan öğrencilerden anlamlı şekilde düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Wagner (1994), "Comparing Reading Attitudes And Academic Achievement Of Eight Graders (Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları İle Akademik Başarılarının Karşılaştırılması)" adlı çalışmasında, 35 sekizinci sınıf öğrencisinin okumaya yönelik tutumunu *Wisconsin Okumaya Yönelik Tutum Envanteri* ile belirlemiş ve öğrencilerin bu envanterden bir önceki yıl yedinci sınıftayken aldıkları puanlar da dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile genel okuma başarıları arasında düşük bir korelasyon olduğu sonucuna varmıştır.

Brooks (1996), "Yetişkin öğrenme nüfusunda okumaya yönelik tutum" adlı tez çalışmasında, okuduğunu anlama başarılarına göre orta düzey okuyucularla ileri düzey okuyucular arasında okumaya yönelik tutum açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Lise ve üniversite öğrencilerinden oluşan 129 kişilik bir gruba okumaya yönelik tutum ölçeği verilmiştir. Araştırma sonucunda, ileri düzey lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu, ancak orta düzey lise öğrencilerinin tutumlarının olumsuz olduğu bulunmuştur. Hem orta hem de ileri düzey üniversite öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu, ayrıca

orta düzey lise ve orta düzey üniversite öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gunner, Smith ve Smith (1999), “Okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumun dengeli okuma yaklaşımıyla geliştirilmesi” adlı çalışmalarını Chicago’nun kenar mahallelerinde yer alan üç okulun üçüncü ve sekizinci sınıfındaki öğrenciler üzerinde yürütmüşlerdir. Okuduğunu anlama ile ilgili veriler standart testler, veli ve öğrenci anketleriyle toplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının ve okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesi amacıyla dengeli okuma programı uygulanmıştır. Bu program sesli okuma, yönlendirmeli okuma, bağımsız okuma ve ev-okul programı gibi öğrencinin Türkçe dersiyle ilgili eleştirel ve düşünsel bir bakış açısı kazanmasını sağlayacak etkinliklerden oluşmaktadır. Test sonuçları ve yapılan anketler dengeli okuma programının başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öğrenci notlarının istenen düzeye ulaştığı gözlenmiştir.

Dean ve Trent (2002), “Okumaya Yönelik Tutumların Geliştirilmesi” adlı çalışmalarını, ortaokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin yanıtladıkları anketlerden okuma konusunda öğrencilerin ilgi eksikliği olduğu ve sınıfta bu konuyla ilgili etkili bir şeyler yapılamadığı yönünde bilgilere ulaşılmıştır. Öğrencilerin özsayıgılarının ve kendine olan güvenlerinin düşük olmasının okumadan zevk almalarını engelleyen faktörler arasındadır. Boş zaman etkinliği olarak okumayla ilgilenmeyen öğrencilerin okuma yeteneklerinin azaldığı belirlenmiş ve bu problemin çözümü için beş tür etkinlik önerilmiştir. Bunlar; yönlendirmeli okuma, öğretmenin sesli okuması, öğrencinin arkadaşının okuması, öğrencinin kendi seçtiği materyali bağımsız okuması ve sözcükler üzerinde çalışmadır. Bu etkinlikler gerçekleştirildikten sonra yapılan ölçümlerde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu gelişme olduğu, öğrencilerin okumayla ilgili bütün etkinlik ve materyallere daha fazla ilgi ve heyecanla yaklaştıkları gözlenmiştir.

Ghaith ve Bouzeineddine (2003), okumaya yönelik tutum ve okuma başarısı ile öğrencilerin işbirlikli öğrenme deneyimi algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarının verilerini İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen 111 sekizinci sınıf öğrencisinden elde etmişlerdir. Katılımcılar çalışma için özel olarak geliştirilen başarı, tutum ve algı ölçeklerini öntest ve sontest olarak cevaplamışlardır. Bu çalışmanın

sonucunda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuma başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu, ancak okumaya yönelik tutum ile işbirlikli öğrenme deneyimi algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca, başarı düzeyi yüksek ve düşük olan öğrenciler arasında ve cinsiyet bakımından öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, başarıları ve işbirlikli öğrenme deneyimi algıları arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada desen geliştirme sosyal bilim araştırmacılarının önemli bir sorunu olagelmıştır. Geçerli ve güvenilir olan bilimsel bilgiye ulaşmak, bilimsel araştırma yönteminin amacıdır. Araştırma deseninin araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı geliştirilen bir plan olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2001:1).

Deneysel model ise araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2000:3; Karasar, 2005:85).

Deneysel model ile yapılan her araştırmada mutlaka bir karşılaştırma vardır. Bu belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da bu “şey”ler arası ayrımların karşılaştırılması anlamında olabilir (Karasar, 2005:88).

Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma desenleridir ve literatürde, genellikle gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve deneme öncesi desenler şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2001, 3).

Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri (bağımsız değişkenleri) manipule etmek, iç geçerliliği korumak için dışsal (istenmedik) değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak durumundadır. Bir araştırmanın deneysel olabilmesinin temel koşulu, deneklerin deneysel işlem koşullarına yansız atanmış olmasıdır. Bir deneysel desende bağımlı değişkenlerin değişkenlik (varyans), a) gruplara yansız atama varsa ve b) bağımlı değişkeni etkileyen, ancak bu çalışmada etkisi araştırılmayan diğer bağımsız değişkenlerin (dışsal değişkenler veya kontrol değişkenleri) olası etkileri kontrol altına alınmışsa, uygulanan deneysel işleme (bağımsız değişkene) bağlanabilir (Hovardaoğlu, 2000:13). Sonuçlar bu iki koşul sağlandığında nedensellik bağlamında değerlendirilebilir.

Araştırma yarı deneysel deneme modellerinden “öntest- sontest kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir. Bu araştırmada; okuduğunu anlama stratejisi kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, okumaya yönelik tutum, bilişsel farkındalık düzeyleri ve kalıcılığa etkisi sınamak için bir deney, bir kontrol grubu

belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin etkililiği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Burada okuduğunu anlama düzeyleri, okumaya yönelik tutum, bilişsel farkındalık ve kalıcılık bağımlı değişken iken, uygulanan okuduğunu anlama stratejisi olan İSOAT stratejisi bağımsız değişkendir ve burada bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenler üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Çizelge 3.1 Araştırma Modelinin DeneySEL Deseni

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test	Kalıcılık Testi
DENEY GRUBU	Okuduğunu anlama Başarı Testi (Ön test)	İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisinin Kullanıldığı Süreç	Okuduğunu anlama Başarı Testi (Son test)	Okuduğunu anlama Başarı Testi (Kalıcılık testi)
	Üst bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Ön test)		Üst bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Son test)	Üst bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Kalıcılık testi)
	Okumaya ilişkin tutum ölçeği (Ön test)		Okumaya ilişkin tutum ölçeği (Son test)	Okumaya ilişkin tutum ölçeği (Kalıcılık testi)
KONTROL GRUBU	Okuduğunu anlama Başarı Testi (Ön test)	Mevcut Programın Kullanıldığı Süreç	Okuduğunu anlama Başarı Testi (Son test)	Okuduğunu anlama Başarı Testi (Kalıcılık testi)
	Üst bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Ön test)		Üst bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Son test)	Üst bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Kalıcılık testi)
	Okumaya ilişkin tutum ölçeği (Ön test)		Okumaya ilişkin tutum ölçeği (Son test)	Okumaya ilişkin tutum ölçeği (Kalıcılık testi)

DeneySEL çalışmaların etkililiğini temel alan bu araştırma öntest – sontest kontrol grubu model olarak desenlenmiştir. Öntest – sontest kontrol gruplu modelde iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılmaktadır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmaktadır. Araştırmanın amacı

doğrultusunda, bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubunda dersler İSOAT stratejisi, kontrol grubuna ise mevcut programın öngördüğü etkinlikler doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminde beşinci sınıf Türkçe dersi okuduğunu anlamaya yönelik “Başarı Testi”, “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği”, “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Son testlerin verilmesinden bir ay sonra aynı testler kalıcılık testleri olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Bu uygulamaların yapıldığı araştırma modelinin simgesel görünümü Çizelge 3.2’de görülmektedir.

Çizelge 3.2 Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Ön test	Deneysel İşlem	Son Test	Kalıcılık
G1	O _{1.1} +O _{2.1} +O _{3.1}	X	O _{1.2} +O _{2.2} +O _{3.2}	O _{1.3} +O _{2.3} +O _{3.3}
G2	O _{4.1} +O _{5.1} +O _{6.1}		O _{4.2} +O _{5.2} +O _{6.2}	O _{4.3} +O _{5.3} +O _{6.3}

Modelin Simgesel Görünümü

G1: Deney Grubu G2: Kontrol Grubu

O_{1.1} - O_{4.1}: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest Puanları

O_{2.1} – O_{5.1}: Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Öntest Puanları

O_{3.1} – O_{6.1}: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanları

X: İSOAT Okuduğunu anlama stratejisinin kullanıldığı deneysel işlem

O_{1.2} - O_{4.2}: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Puanları

O_{2.2} - O_{5.2}: Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sontest Puanları

O_{3.2} – O_{6.2}: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Sontest Puanları

O_{1.3} - O_{4.3}: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Kalıcılık Puanları

O_{2.3} - O_{5.3}: Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Kalıcılık Puanları

O_{3.3} – O_{6.3}: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Kalıcılık Puanları

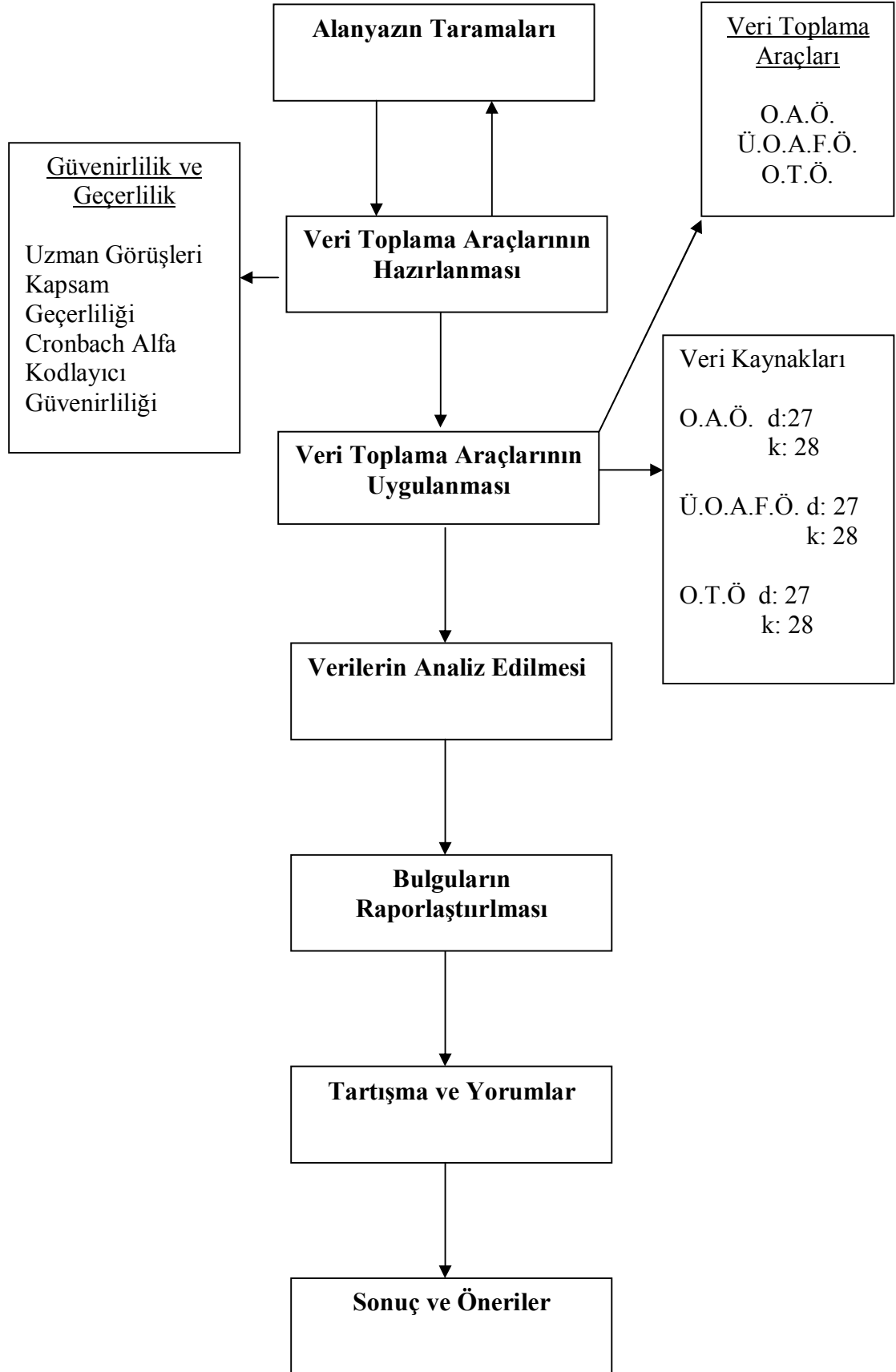
Buna göre seçilen iki gruba (**G₁** ,**G₂**) ; Okuduğunu Anlama Başarı Testi (**O_{1.1}- O_{4.1}**), Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (**O_{2.1} - O_{5.1}**), Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (**O_{3.1}- O_{6.1}**) ön test olarak uygulanmıştır.

Daha sonra deney grubunun İSOAT stratejisinin önceden kazanılmasına ilişkin planlama görüşmesi yapılmıştır. Planlama görüşmesi deney grubu için yapılan bir ön çalışma niteliğindedir (Uygulamanın ilk haftası). Deney grubuna mevcut program

sürecinde İSOAT stratejisiyle deneysel işlem uygulanırken (X), kontrol grubunda mevcut programa dayalı öğretim yapılmıştır. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından eğitim verilmiş , kontrol grubunda ise dersler mevcut sınıf öğretmeni tarafından mevcut olan program dahilinde işlenmiştir.

Uygulamadan sonra Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ölçeği (O1.2 - O4.2), Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (O2.2 - O5.2), Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (O3.2 – O6.2) ölçme araçları uygulanarak son test bulguları elde edilmiştir.

Deneysel işlemin bitiminden bir ay sonra deney ve kontrol gruplarına Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ölçeği (O1.3 - O4.3), Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (O2.3 - O5.3), Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (O3.3 – O6.3) uygulanarak kalıcılık testi puanları elde edilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmanın Deseni ve İzlenen Süreç

Şekil 3.2. Araştırmanın Uygulama Takvimi

	TARİH	UYGULAMA	
1	02.11.2009 – 15.08.2011	Literatür Taraması	
2	21.05.2010 – 26.11.2010	Okuduğunu Anlama Başarı Testi Geliştirilmesi	
3	22.09.2010 – 26.11.2010	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları	
4	22.09.2010 – 26.11.2010	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları	
5	22.09.2010 – 26.11.2010	Okuduğunu Anlama Başarı Testi Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları	
6	29.11.2010 – 25.12.2010	Pilot Uygulama (4 HAFTA)	
7	27.12.2010 – 29.12.2010	Öğretmen Eğitim Süreci	
8	03.01.2011 – 14.01.2011	Öntestlerin Çalışma Grubundaki Şubelere Uygulanması	
9	16.01.2011 – 10.02.2011	Öntest Analizlerinin Yapılması	
10	21.02.2011 - 25.02.2011	Deney ve Kontrol Gruplarında Gözlem Yapılması	
11	21.02.2011 -.25.02.2011	1.HAFTA	DENEYSEL UYGULAMA
12	28.02.2011 -.04.03.2011	2.HAFTA	
13	07.03.2011 -.11.03.2011	3.HAFTA	
14	21.03.2011 -.25.03.2011	4.HAFTA	
15	28.03.2011 -.01.04.2011	5.HAFTA	
16	04.04.2011 -.08.04.2011	6.HAFTA	
17	11.04.2011 -.15.04.2011	7.HAFTA	
18	18.04.2011 -.22.04.2011	8.HAFTA	
19	02.05.2011 -.06.05.2011	9.HAFTA	
21	09.05.2011 – 13.05.2011	Sontestlerin Uygulanması	
22	13.06.2011 – 16.06.2011	Kalıcılık Testlerinin Uygulanması	
23	17.06.2011 – 17.07.2011	Veri Analizlerinin Yapılması	
24	18.07.2011 – 26.10.2011	Raporlaştırma	

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2010-2011 bahar döneminde dokuz haftalık süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Denizli İli Merkez ilçede bulunan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, bu okullardan yine Merkez ilçe sınırları içinde yer alan Denizli Ticaret Borsası İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Söz konusu grupların çalışma grupları olarak alınmasında; öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinin, anne-baba öğrenim düzeyinin ve akademik başarılarının bu sınıflarda homojen olarak bulunması etkili olmuştur. Deney ve kontrol grupları aynı okuldan seçilmiştir. Bu şekilde seçilmesinin nedeni; deney ve kontrol gruplarındaki aynı düzey sınıfların aynı ders araç gereç ve materyallerini kullanmış olmalarıdır. Bu şekilde deneysel işlemin güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Denizli Ticaret Borsası İlköğretim Okulu'nda bulunan beşinci sınıf şubelerinden; başarısı orta düzeyde olan ve birbirine benzeyen toplam beş sınıf tanımlanmıştır. Başarı düzeyinin orta düzeyde olmasının temel nedeni; en çok bu sınıfların ortak özelliklerinin olabileceği sayıltısıdır. Bu beş sınıftan amaca ve belirlenen ölçütlere en çok uyan iki sınıf belirlenmiştir. Bu amaçla bu beş sınıfa, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Sosyo Ekonomik Düzey Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucunda bu ölçeklerden birbirine yakın puanlar alan iki grup belirlenerek bu gruplardan birisi deney diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için yapılan çalışma sonuçları bu bölümde verilmiştir.

Bu çalışmada çalışma grubu olarak beşinci sınıf öğrencilerinin seçilmesinin temel nedeni, okuma yazma, okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması ilk etapta ilköğretim birinci kademe öğretim programının ve öğretmenlerinin problemidir. Bu beceriyle ilgili ortaya çıkan aksaklıkların bu dönemde ortadan kaldırılması mevcut Türkçe programının da en önemli amaçlarından birisidir.

Denizli Ticaret Borsası İlköğretim Okulu beşinci sınıfta yer alan toplam, 137 öğrenciye ölçme araçları uygulanmıştır. Bilişsel Farkındalık Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum ölçeği, okuduğunu anlama başarı testi ve sosyo-ekonomik düzey ölçeklerinden oluşan bu testler ayrı ayrı günlerde bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için yapılan ölçmelerin toplam aritmetik ortalamalarına göre sıralanması Çizelge 3.3’de verilmektedir.

Çizelge 3.3 Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi İçin Yapılan Ölçmelerin Toplam Aritmetik Ortalama Değerleri ve Sıralaması

ŞUBELER	Sınıf Mevcudu(n)	Okuduğunu Anlama Başarı Testi		Bilişsel Farkındalık Ölçeği			Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği			Sıralama Toplam
		Top. Xort	Sıralama	Top. Xort	Xort	Sıralama	Top. Xort	Xort	Sıralama	
5/A	28	18.07	4	82.32	2.05	2	76.39	3.18	4	10
5/B	29	19.55	2	76.42	1.91	5	79.94	3.33	1	8
5/C	27	17.78	5	81.85	2.04	3	75.85	3.16	5	13
5/D	28	20.18	1	80.62	2.01	4	78.49	3.27	2	7
5/E	25	19.08	3	84.71	2.11	1	77.94	3.24	3	7

Çizelge 3.4 Deney ve Kontrol Gruplarına ilişkin Toplam Aritmetik Ortalama Değerleri

ŞUBELER	Sınıf Mevcudu(n)	Okuduğunu Anlama Başarı Testi		Bilişsel Farkındalık Ölçeği			Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği			Sıralama Toplam
		Top. Xort	Sıralama	Top. Xort	Xort	Sıralama		Xort	Sıralama	
5/A	28	18.07	4	82.32	2.05	2	76.39	3.18	4	10 (K)
5/C	27	17.78	5	81.85	2.04	3	75.85	3.16	5	13 (D)

Deney ve kontrol grupları atanırken random belirleme ile kura yoluyla bir atamaya gidilmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının ölçeklerdeki aritmetik ortalamaları ve sıralaması Çizelge 3.3 ve 3.4’de gösterilmiştir. Çizelge 3.4’e bakıldığında deney grubunun aritmetik ortalaması; okuduğunu anlama başarı testinden Xort.=17.78 üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinden Xort.=81.85, okumaya yönelik tutum ölçeğinden Xort.=75.85 düzeyindedir.

Kontrol grubunun aritmetik ortalaması; okuduğunu anlama başarı testinden Xort.=18.07 üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinden Xort.=82.32, okumaya yönelik tutum ölçeğinden Xort.=76.39 düzeyindedir.

3.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri ve Sosyo-Ekonomik Düzeyleri

Cinsiyet, anne babanın öğrenim durumu, ailedeki birey sayısı, oturulan evin kime ait olduğu, oturulan evin oda sayısı, evin ısınma düzeni, anne-babanın mesleği ve ailenin toplam geliri sosyo ekonomik düzeyde deney ve kontrol gruplarında ele alınan değişkenlerdir. Sosyo-ekonomik düzeylerini belirleyen; kişisel bilgilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmalarına ait bulgular deney ve kontrol gruplarında karşılaştırmalı olarak aşağıda verilmiştir.

3.2.2.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Çizelge 3.5 'de verilmiştir.

Çizelge 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Kız	15	55.5	16	57.1
Erkek	12	44.4	12	42.9
TOPLAM	27	100	28	100

χ^2 : .906

Sd:1

p: .561

Çizelge 3.5 incelendiğinde deney grubunda %55.5'i kız, %44.4'ü erkek olmak üzere toplam 27 öğrenci olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise %57.1'i kız, %42.9'u erkek olmak üzere toplam 28 öğrenci bulunmaktadır. Çizelge 3.5'i incelediğimizde cinsiyet açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = .906$, $P = .561$). Başka bir deyişle gruplar cinsiyet açısından birbirinden farklılaşmamaktadır.

3.2.2.2. Anne-Babanın Öğrenim Durumu

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı Çizelge 3.6.'da verilmiştir.

Çizelge 3.6.'ya baktığımızda; cinsiyet açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = .812$, $p = .643$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne ve babalarının sadece deney grubunda tek bir velinin dışında belli bir düzeyde eğitim aldığı görülmektedir. Baba eğitim düzeyine baktığımızda deney grubunda üniversite düzeyinde eğitim almış baba oranı % 11.1 iken,

kontrol grubunda bu oran % 7.2'dir. Bu durum deney ve kontrol grubundaki babaların öğrenim düzeyinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Dikkat çekici olan bir durum ne deney ne de kontrol grubunda ileri yani lisansüstü düzeyde eğitim almış bir anne-baba yoktur. Deney grubundaki babaların %55.5'i lise mezunu iken kontrol grubunda %42.8'dir. Her iki çalışma grubunda da ilkökul mezunu olan babaların sayısı oldukça azdır.

Çizelge 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Anne Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Baba Eğitim		Anne Eğitim		Baba Eğitim		Anne Eğitim	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İlköğretim	9	33.3	20	74.0	11	39.3	17	60.7
Lise	15	55.5	6	22.2	12	42.8	9	32.1
Üniversite	3	11.2	1	3.8	5	17.9	2	7.2
TOPLAM	27	100	27	100	28	100	28	

χ^2 : .812

Sd:1

p:.643

Anne eğitim düzeyine baktığımızda ne deney ne de kontrol grubunda ileri düzeyde eğitim almış anne söz konusu değildir. Anne eğitiminde, deney grubunda üniversite düzeyinde eğitim almış anne sayısı 1 kontrol grubunda bu sayı sadece 2'dir. Bu durum her iki gruptaki annelerin çok büyük bir oranda yükseköğretim düzeyinde bir eğitim almadıklarını göstermektedir. Deney grubundaki annelerin % 22.2'si lise mezunu iken kontrol grubunda bu oran % 32.1'dir. Deney grubundaki annelerin %22.2'si ilköğretim mezunu iken kontrol grubunda bu oran % 35.7'dir. Her iki grupta da hiç eğitim almamış anne bulunmamaktadır. Genel olarak baktığımızda da deney ve kontrol gruplarında hem anne hem de babaların öğrenim düzeylerine göre farklılaşmadıkları görülmektedir.

3.2.2.3.Ailedeki Birey Sayısı

Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin kendileri dâhil, ailelerindeki birey sayısına göre dağılımı Çizelge 3.7.'de verilmiştir.

Çizelge 3.7.'yi incelediğimizde; ailedeki birey sayısı açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (χ^2 =.212, p=.114). Çizelge 3.7.'de ailesi 6 kişiden daha az olan öğrenci oranı deney grubunda %51.8 iken, bu oran kontrol grubunda %71.5'tir. Deney grubundaki öğrencilerin %48.2'sinin ailelerindeki birey sayısının 6-7 kişi olduğu görülürken, kontrol grubunda bu oran %28.5'tir.

Çizelge 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı

Ailedeki Birey Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
6'dan az	14	51.8	20	71.5
6-7 kişi	13	48.2	8	28.5
TOPLAM	27	100	28	100

 χ^2 : .212

Sd:1

p: .114

Gruplardaki öğrencilerin ailelerindeki birey sayıları açısından birbirine paralel olduğu, fakat kontrol grubundaki öğrencilerin ailedeki birey sayılarının, deney grubundan biraz daha az olduğu görülmektedir.

3.2.2.4.Oturulan Evin Aitlik Durumu

Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin oturdukları evin kime ait olduğuna ilişkin dağılım Çizelge 3.8' de verilmiştir.

Çizelge 3.8 Deney ve Kontrol Gruplarının Oturulan Evin Aitlik Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Oturulan Evin Aitlik Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Kira	20	71.4	21	75.0
Kendimize ait	7	28.6	7	25.0
TOPLAM	27	100	28	100

(Not = Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için χ^2 yapılamamıştır.)

Çizelge 3.8'e göre; Öğrencilerin büyük bir bölümünün hem deney (%71.4) hem kontrol grubunda (%75) kirada oturdukları görülmektedir. Deney grubunda kendi evinde oturan öğrenci oranı %28.6'dır. Kirada oturanların çoğunluğunun işçi ve memur çocuklarının ailelerinin oluşturduğu gözlenmiştir. Tüm bu değişkenler değerlendirildiğinde oturan evin aitlik durumu değişkenine göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dağılımının birbirine çok yakın olduğu söylenebilir.

3.2.2.5.Oturulan Evin Oda Sayısı

Oturulan evin kime ait olduğunun yanında, oturan evin oda sayısı da öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini ayırt edici bir değişken olduğu için; bu değişkene ilişkin dağılım Çizelge 3.9' da verilmiştir.

Çizelge 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Oturulan Evin Oda Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı

Ailedeki Birey Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
2 oda ve altı	9	33.3	9	32.2
3 oda ve üstü	18	66.7	19	67.8
TOPLAM	27	100	28	100

 $\chi^2: .662$

Sd:3

p: .929

Çizelge 3.9 incelendiğinde; oturulan evin oda sayısı açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = .662$, $p = .929$). Evleri iki oda ve altı olan öğrenci oranı deney grubunda % 33.3 iken, kontrol grubunda bu oran %32.2'dir. Üç oda ve üstü eve sahip öğrencilerin oranı deney grubunda %66.7 iken, kontrol grubunda %67.8'dir. Genel olarak baktığımızda hem kontrol hem de deney grubunda öğrencilerin 3 oda ve üstü evlerde yoğun olarak yaşadıkları gözlenmektedir. Bu durum kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin evlerinin aynı oranda büyüklüğe sahip olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına baktığımızda bu değişkene göre sosyo-ekonomik düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir.

3.2.2.6. Oturulan Evin Isınma Düzeni

Grupların sosyo-ekonomik düzeylerini belirleyici bir değişken olarak inceleyen; oturulan evin ısınma düzenine ilişkin bulgular Çizelge 3.10'da verilmiştir.

Çizelge 3.10'a göre oturulan evin ısınma düzeni açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yoktur ($\chi^2 = .413$, $p = .732$). Deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin daha çok soba ile ısındıkları görülmektedir. Evlerinde soba ile ısınan öğrencilerin oranlarını ele alındığında bu oranın deney grubunda %66.7, kontrol grubunda ise %64.3 olduğu görülmektedir. Diğer ısınma araçlarıyla ısınma oranı deney grubunda %33.3 iken kontrol grubunda %35.7'dir.

Çizelge 3.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Oturulan Evin Isınma Düzeni Değişkenine Göre Dağılımı

Isınma Düzeni	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Soba	18	66.7	18	64.3
Diğer	9	33.3	10	35.7
TOPLAM	27	100	28	100

 $\chi^2: .413$

Sd:2

p: .732

3.2.2.7. Anne-Babanın Mesleği

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin etkin bir belirleyicisi olan anne-babanın mesleğine ilişkin bulgular Çizelge 3.11 ve 3.12’de verilmiştir.

Çizelge 3.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Anne Mesleği Değişkenine Göre Dağılımı

Anne Mesleği	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Ev Hanımı	12	44.4	15	53.6
Çalışan	15	55.6	13	46.4
TOPLAM	27	100	28	100

χ^2 : .618

Sd:2

p:.844

Çizelge 3.11’i incelediğimizde deney ve kontrol gruplarındaki annelerin ev hanımı ya da çalışan olmaları konusunda paralel bir dağılımın olduğu görülmektedir. Yine bu çizelgeye göre anne mesleği açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yoktur (χ^2 =.618, p=.844).

Deney grubundaki annelerin %44.4’ünün ev hanımı, %55.6’sının ise çalışan olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki oranlara baktığımızda %53.6 anne ev hanımı iken, %46.4’ü çalışandır.

Çizelge 3.12 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında çizelgede yer alan her meslek grubundan babaların olduğu görülmektedir. Yine yoğun olarak babaların fabrikalarda işçi olarak çalıştıkları gözlenmektedir. İşçi olarak çalışanların oranlarına baktığımızda deney grubunda %48.1 olduğunu, kontrol grubunda ise bu oranın %53.6 olduğunu görüyoruz.

Çizelge 3.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Baba Mesleği Değişkenine Göre Dağılımı

Baba Mesleği	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Çiftçi	13	48.2	15	53.6
Memur	7	25.9	5	17.8
Diğer	7	25.9	8	28.6
TOPLAM	27	100	28	100

χ^2 : .548

Sd:2

p:.692

Çizelge 3.12’ye göre baba mesleği açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yoktur (χ^2 =.548, p=.692).

Babaları memur olan öğrencilerin oranının birbirine yakın (deney %25.9, kontrol %17.8) olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında babaları çiftçilikle uğraşan öğrenci sayısı oldukça fazladır. Çiftçilikle uğraşan velilerin oranlarına baktığımızda deney grubunda oranın %48.2 iken bu oranın kontrol grubunda %53.6 olduğunu görmekteyiz.

Tüm bu veriler birlikte incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının meslek dağılımının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmektedir.

3.2.2.8. Ailenin Toplam Geliri

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin etkin bir belirleyicisi olan ailenin gelir durumu değişkenine ilişkin bulgular Çizelge 3.13’de verilmiştir.

Çizelge 3.13’e göre ailenin toplam geliri açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yoktur ($\chi^2=.368$, $p=.447$). Yine bu çizelgeye göre her iki grupta da aylık 500 TL’den daha az geliri olan öğrenci bulunmamaktadır. Aylık geliri 1000 TL’den az olan öğrencilerin oranı deney grubunda %51.8 iken, bu oran kontrol grubunda %57.1’dir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük bir oranı bu aralıkta gelire sahiptirler.

Çizelge 3.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Ailenin Toplam Geliri Değişkenine Göre Dağılımı

Toplam Gelir	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
1000 TL’den az	14	51.8	16	57.1
1001-1500 TL	7	26.0	8	28.7
1501 ve üstü	6	22.2	4	14.2
Toplam	27	100	28	100

$\chi^2: .568$

Sd:2

p:.847

Deney ve kontrol grubu oranları birlikte değerlendirildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ailelerinin geliri, kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerin gelirine oldukça yakındır. Genel ortalamalar karşılaştırıldığında, deney ve kontrol gruplarının ailelerinin aylık gelirlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

3.2.3. Deney ve Kontrol Grupları Öntest Analizleri

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan öntest sonuçları, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması ya da tanımlanması için kullanılmıştır. Bu nedenle bu bölümde “deney ve kontrol gruplarının oluşturulması” başlığı altında grupların öntest

analizleri verilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin özellikleri aşağıdaki ölçek sonuçlarına göre incelenmiştir.

- 1) “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ön test puanları
- 2) “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği” ön test puanları,
- 3) “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ön test puanları,

Uygulama öncesi yapılan öntestlere ilişkin ölçme sonuçları çizelgelerde verilmiştir. Bu ölçme sonuçları Okuduğunu Anlama Başarı Testi öntest analizleri, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği öntest analizleri ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği öntest analizleri başlıkları altında incelenmektedir

3.2.3.1. Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Öntest Analizleri

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testine ilişkin öntest puanları açısından birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, grupların bu başarı testinden aldıkları öntest toplam puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçların Çizelge 3.14’de verilmiştir.

Çizelge 3.14. Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanları Arası t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	Xort	ss	sd	t	p
Deney Grubu	27	17.78	3.974	53	-.242	.810
Kontrol Grubu	28	18.07	4.966			

Çizelge 3.14’de 27 öğrenciden oluşan deney grubunun ve 28 öğrenciden oluşan kontrol grubunun toplam ön test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu değerler deney grubu için $X_{ort}=17.78$ iken kontrol grubu için ise $X_{ort}=18.07$ ’dir. Burada çok az da olsa kontrol grubu öğrencileri okuduğunu anlama başarı testini deney grubu öğrencilerinden .29 düzeyinde daha başarılı yanıtlamıştır. Bu paralellik standart sapma değerlerinde de (deney grubu; 3.974, kontrol grubu: 4.966) gözlenmektedir. Deney ve kontrol grupları arası bağımsız gruplar t testi ile yapılan gruplar arası anlamlılık analizinde ise grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p=.810$) görülmektedir. Diğer bir ifadeyle deney ve kontrol grupları okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları açısından birbirleriyle farklılaşmamakta ve okuduğunu anlama başarıları açısından birbirlerine benzemektedirler.

3.2.3.2. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğine İlişkin Öntest Analizleri

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği ön test puanları açısından deney ve kontrol gruplarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, grupların bu ölçekten aldıkları ön test toplam puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 3.15’de verilmiştir.

Çizelge 3.15: Deney ve Kontrol Grubu Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Öntest Toplam Puanları t testi Sonuçları

GRUPLAR	N	Xort	ss	sd	t	p
Deney Grubu	27	81.85	8.008	53	-.212	.833
Kontrol Grubu	28	82.32	8.424			

Çizelge 3.15 incelendiğinde Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği ön test toplam puanları ortalamaları açısından aritmetik ortalamalarında, kontrol grubunun ortalamasının deney grubundan nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu ölçekte öğrencilerin alabileceği minimum puan 40 iken, maksimum puan ise 120’dir. Deney grubu öğrencilerinin ortalama puanı $X_{ort}=81.85$ ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık ortalama puanı $X_{ort}=82.32$ düzeyindedir. Gruplar arası farklılığın bu derece birbirine yakın olması (aralarındaki fark .47), iki grubun okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinin hemen hemen aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu yakınlık grupların kendi içinde ortalamalarda farklılaştığı standart sapmalarda da (deney: 8.008, kontrol 8.424) gözlenmektedir.

Grupların ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi analizi yapılmış ve gruplar arası farkın anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır ($p=.833$). Diğer bir anlatımla deney ve kontrol grupları Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği öntest puanları açısından birbirleriyle farklılaşmamaktadır. Bu durum bize grupların Türkçe dersinde sahip oldukları bilişsel farkındalık düzeylerinin birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir.

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası alt boyutlarına ilişkin ön test puanları açısından deney ve kontrol gruplarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, grupların bu üç alt ölçekten aldıkları ön test toplam puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 3.16’da verilmiştir.

Çizelge 3.16. Deney ve Kontrol Grubu Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi, okuma Sırası ve Okuma Sonrası Farkındalığı Alt Ölçeklerine İlişkin Öntest Toplam Puanları t testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Gruplar	N	Xort	ss	sd	t	p
Okuma Öncesi	Deney Grubu	27	19.85	2.282	53	.104	.917
	Kontrol Grubu	28	19.79	2.425			
Okuma Sırası	Deney Grubu	27	40.22	4.453	53	-.309	.759
	Kontrol Grubu	28	40.61	4.693			
Okuma Sonrası	Deney Grubu	27	21.78	3.068	53	-.181	.857
	Kontrol Grubu	28	21.93	3.114			

Çizelge 3.16'daki bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği öntest puanları alt ölçeklerine ilişkin aritmetik ortalamalara baktığımızda okuma öncesi farkındalığı alt ölçeğinde deney grubunda $X_{ort} = 19.85$, kontrol grubunda $X_{ort} = 19.79$ 'dur.

Okuma sırası farkındalığı alt ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama deney grubunda $X_{ort} = 40.22$, kontrol grubunda $X_{ort} = 40.61$ olarak görülmektedir. Okuma sonrası farkındalığı alt ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama deney grubunda $X_{ort} = 21.78$, kontrol grubunda $X_{ort} = 21.93$ olarak ölçülmüştür. Aritmetik ortalamalara baktığımızda gruplar arasında ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği alt ölçeklerine ilişkin standart sapmalarda aritmetik ortalamalara paralel olarak (okuma öncesi farkındalığı; deney grubu ss: 2.282, kontrol grubu ss: 2.425, okuma sırası farkındalığı; deney grubu ss: 4.453, kontrol grubu ss: 4.693, okuma sonrası farkındalığı; deney grubu ss: 3.068, kontrol grubu ss: 3.114) görülmektedir.

Çizelge 3.16'daki analiz sonuçlarına baktığımızda her üç alt ölçekte de grupların öntest puanları açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadıkları gözlenmektedir.

3.2.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Öntest Analizleri

5. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan okumaya yönelik tutum ölçeği deney ve kontrol grupları öntest toplam puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, grupların bu ölçekten aldıkları öntest toplam puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 3.17'de verilmiştir.

Çizelge 3.17. Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Toplam Puanları t testi Sonuçları

GRUPLAR	N	Xort	ss	sd	t	p
Deney Grubu	27	75.85	7.848	53	-.258	.797
Kontrol Grubu	28	76.39	7.704			

Çizelge 3.17’de 27 öğrenciden oluşan deney grubunun ve 28 öğrenciden oluşan kontrol grubunun toplam okumaya yönelik tutum ön test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu değerler deney grubu için $X_{ort}=75.85$ iken kontrol grubu için ise $X_{ort}=76.39$ ’dur. Burada çok az da olsa kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının deney grubunda yer alan öğrencilerinden (.54 düzeyinde) daha olumlu olduğu gözlemlenmektedir. Bu paralellik standart sapma değerlerinde de (deney grubu; 7.848, kontrol grubu: 7.704) görülmektedir. Deney ve kontrol grupları arası bağımsız gruplar t testi ile yapılan gruplar arası anlamlılık analizinde ise grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p=.797$) görülmektedir. Diğer bir ifadeyle deney ve kontrol grupları okumaya yönelik tutum ölçeği öntest puanları açısından birbirleriyle farklılaşmamakta ve okumaya yönelik tutumları birbirlerine benzemektedir

5. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan okumaya yönelik tutum ölçeği alt ölçeklerine ilişkin deney ve kontrol grupları öntest toplam puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, grupların bu ölçekten aldıkları öntest toplam puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 3.18’de verilmiştir.

Çizelge 3.18. Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri, Okumanın Duyuşsal Etkileri, Okumaya İlişkin Genel Görüşler Alt Boyutlarına İlişkin Öntest Toplam Puanları t testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Gruplar	N	Xort	ss	sd	t	p
Gelişmeye Etkiler	Deney Grubu	27	16.04	2.410	53	-.251	.803
	Kontrol Grubu	28	16.18	1.722			
Duyuşsal Etkiler	Deney Grubu	27	24.70	2.757	53	-1.142	.259
	Kontrol Grubu	28	25.61	3.095			
Genel Görüşler	Deney Grubu	27	35.11	3.816	53	.440	.662
	Kontrol Grubu	28	34.61	4.622			

Çizelge 3.18'deki bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği öntest puanları alt ölçeklerine ilişkin aritmetik ortalamalara baktığımızda okumanın gelişmeye etkileri alt ölçeğinde deney grubunda $X_{ort} = 16.04$, kontrol grubunda $X_{ort} = 16.18$ 'dir.

Okumanın duyuşsal etkileri alt ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama deney grubunda $X_{ort} = 24.70$, kontrol grubunda $X_{ort} = 25.61$ olarak görülmektedir. Okumaya ilişkin genel görüşler alt ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama deney grubunda $X_{ort} = 35.11$, kontrol grubunda $X_{ort} = 34.61$ olarak ölçülmüştür. Aritmetik ortalamalara baktığımızda deney grubunun üçüncü alt ölçek olan okumayla ilgili genel görüşler alt boyutundan, kontrol grubunun ise okumanın gelişmeye etkileri ve okumanın duyuşsal etkileri alt boyutlarında çok az da olsa daha yüksek ortalamalara sahip olduğu göze çarpmaktadır.

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği alt ölçeklerine ilişkin standart sapmalarda aritmetik ortalamalara paralel olarak (okumanın gelişmeye etkileri; deney grubu ss: 2.410, kontrol grubu ss: 1.722, okumanın duyuşsal etkileri; deney grubu ss: 2.757, kontrol grubu ss: 3.095, okumayla ilgili genel görüşler; deney grubu ss: 3.816, kontrol grubu ss: 4.622) görülmektedir.

Çizelge 3.18'deki analiz sonuçlarına baktığımızda her üç alt ölçekte de grupların öntest puanları açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadıkları gözlenmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak kullanılan okuduğunu anlama başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği Gelen'in (2003:79) bu konudaki ölçeğinden uyarlanmış, okumaya yönelik tutum ölçeği olarak Güngör'ün (2006) geliştirdiği Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ders planları ve ders materyalleri de araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Çizelge 3.19 incelendiğinde veri toplama araçlarının uygulamanın hangi aşamasında ve nerede kullanılacağı görülmektedir. Çizelge 3.19'da ölçme araçlarının hem deney hem de kontrol gruplarında kullanılacağı "X" ile ifade edilmektedir.

Çizelge 3.19. Testler, Ölçeği Değişkenler, Kimlerin Dolduracağı ve Kullanılacağı Aşamalar

Ölçme Aracı	Ölçeği Değişkenler	Uygulama Yapılacak Kişiler	Kullanıldığı Aşamalar		
			Öntest	Son Test	Kalıcılık
Kişisel Bilgi Formu	Öğrencilerin Kendileri ve Aileleri İle İlgili Bilgiler	Öğrenci	X		
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Akademik Başarı	Öğrenci	X	X	X
Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği	Bilişsel Farkındalık Becerileri	Öğrenci	X	X	X
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Okumaya Yönelik Tutum	Öğrenci	X	X	X

3.3.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Araştırma için veri toplama araçları olarak, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi, “okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlarına ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisini belirlemek için yapılan bu çalışmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama konusundaki akademik başarılarını saptamak için araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır.

Geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testinin geliştirilmesinde izlenen aşamalar şu şekildedir.

1. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, stratejinin uygulamasında içeriğin resimlerle ilişki kurularak yorumlanabilmesi için başarı testi metninin hazırlanmasında resimli metinler sıkça kullanılmaktadır. Öğrencilerin düzeyleri göz önünde bulundurularak ilköğretim beşinci sınıfta yer alan temalardan toplam 90 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testi öğrencilerin gelişim düzeyleri de göz önünde bulundurularak 30’ar soruluk gruplar halinde, 40’ar dakikalık sürelerde üç oturumda uygulanmıştır. M.E.B. ilköğretim yönetmeliği 36. maddesi yazılı sınavların süresini bir ders saati (40 dk.) ile sınırlandırmıştır (Yılmaz, 1998:189).

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmeyi amaçlayan sorular hazırlanırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmektedir.

- a) Sorular açık, anlaşılır ve net ifadelerden oluşturulmaktadır.
- b) Soruların, öğrencilerin bilgi düzeylerini değil, anlama becerilerini ölçecek şekilde olmasına özen gösterilmektedir.
- c) Öğrencilerin daha önceki bilgilerini ve okuma becerilerini kullanabilecekleri sorular olmasına dikkat edilmektedir.
- d) Soruların kazanımları ölçebilecek nitelikte olmasına dikkat edilmektedir.

2. Oluşturulan denemelik maddeler ilköğretimde görev yapan üç sınıf öğretmenin ve eğitim bilimleri alanında görev yapmakta olan üç öğretim elemanının görüşleri alınarak tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca uygulamanın yürütüleceği beşinci sınıf öğretmenlerinin de görüşleri alınarak son düzenleme gerçekleştirilmiştir.

3. Uygulamada Kullanılan Kazanımların Belirlenmesi süreci

Metinlerin seçimi tamamlandıktan sonra, okuduğunu anlamayla ilgili kazanımları ölçmek için her bir kazanımın en az üçer soru ile ölçüleceği 90 sorudan oluşan okuduğunu anlama ölçeği hazırlanmıştır. Uygulamaya kazanımların tamamı alınmamıştır. Uygulamaya alınan kazanımlar seçilirken şu hususlara dikkat edilmiştir:

- a) Aynı veya benzer amaca hizmet eden kazanımlardan en uygun olanı seçilmiştir.
- b) Betimsel araştırmalarda uygulanma imkânı olmayan kazanımlar uygulanmaya alınmamıştır.
- c) Seçilen kazanımlar çerçevesinde bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. İlköğretim 5. sınıf Türkçe programındaki kazanımlar doğrultusunda çoktan seçmeli (dört seçenekli) test maddesi oluşturulmuştur. Konu alanı uzmanlarının görüşü alınarak bu test maddelerinin kazanımları ölçmeye uygun olduğu belirlenmiştir. Test maddeleri araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Bu şekilde yapılan elemelerle 41 olan kazanım sayısı 25'e indirilmiştir.

Ölçekte, 25 kazanımı kapsayacak şekilde denemelik maddelere yer verilmektedir. Her kazanım için en az üç denemelik madde yer almaktadır.

İlköğretim 5. sınıf Türkçe Programında Okuduğunu Anlama ile İlgili Kazanımlar:

- 1) Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.

- 2) Okuduklarında abartılı ve duygusal ögeleri belirler ve sorgular.
- 3) Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
- 4) Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
- 5) Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.
- 6) Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
- 7) Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
- 8) Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
- 9) Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkatle okur.
- 10) Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- 11) Okuduklarının konusunu belirler.
- 12) Okuduğunun ana fikrini belirler.
- 13) Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
- 14) Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
- 15) Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
- 16) Metindeki anlamsal çelişkileri saptar.
- 17) Okuduğundan çıkarımlar yapar.
- 18) Yazarın amacını belirler.
- 19) Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.
- 20) Okuduklarında dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
- 21) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
- 22) Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
- 23) Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
- 24) Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
- 25) Yazarın amacını belirler.

4. Denemelik formlar, 2010–2011 öğretim yılının güz yarısında yine aynı ilköğretim okulunda, araştırmanın yapılacağı grubun üst sınıfında bulunan, araştırma ünitesini daha önceden öğrenmiş olan toplam 260 öğrenciye, araştırmacı tarafından, öğretmenlerden izin alınarak sabah ve öğleci gruplara uygulanmıştır.

5. Denemelik formların uygulamasından sonra teste son şeklini vermek amacıyla madde ve test analizine geçilmiştir. Öncelikle öğrencilerin denemelik formda yer alan her soruya verdikleri yanıtlar SPSS paket programına girilmiştir.

İlk olarak madde güçlüğüne (p_j) bakılmıştır. Madde güçlüğü sorulara doğru cevap veren öğrencilerin sayısının o soruya cevap verenlere oranıdır. Güçlük düzeyi sıfıra yakın olan sorular zor, bire yakın olan sorular kolay olarak tanımlanmıştır. Testte çok zor ve çok kolay olan sorular alınmamış ve ortalama güçlük düzeyine sahip sorular alınmıştır. İkinci olarak madde standart sapmasına bakılmıştır. standart sapma değeri .50 civarında olan sorular testte yer almaktadır.

Üçüncü olarak madde ayırt edicilik gücüne (r_{jx}) bakılmıştır. Madde ayırt edicilik gücü her bir maddenin toplam puanla ilişkisini belirtir. Madde ile toplam puan arasında düşük korelasyon varsa ayırt edicilik düşük, madde ile toplam arasında yüksek korelasyon varsa madde ayırt ediciliği yüksektir. Ayırtıcılık indisi .30'un altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Çünkü bu maddelerin ayırt edicilik gücü yoktur.

Anlamli fark bulunmayan maddeler testten çıkarılmış ve kapsam geçerliliğini sağlaması açısından test tekrar gözden geçirilmiştir. Anlamli fark bulunmayan maddelerin çıkarılmasıyla başarı testi son halini almıştır. Başarı testi ile ilgili analiz sonuçları çizelgelerde verilmiştir. Elde edilen bu başarı testi 2010-2011 bahar yarıyılında deneysel çalışmanın öncesinde öntest olarak çalışma gruplarına uygulanmıştır. Aynı başarı testi deneysel işlemin sonunda sontest ve aynı zamanda kalıcılık testi olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Akademik başarı testi için ele alınan tüm maddeler incelendikten sonra madde ayırtıcılık gücü .30'un altında olan maddeler çıkarılmış ve bunun sonucunda asıl uygulamada yer alacak olan maddelerin bulunduğu Çizelge 3.20 elde edilmiştir. Asıl uygulama testinde yer alan maddelerin zorluk dereceleri (p_j), .30 ile .61 arasında değişmektedir. Testin ortalama zorluk derecesi .43 olarak hesaplanmıştır. Asıl uygulama testinde yer alan maddelerin

19 tanesi .30 ile .39 derecesiyle zor,

13 tanesi .40 ile .59, derecesiyle orta güçlükte

3 tanesi .60 ile .61 derecesiyle kolay maddeler olarak derecelendirilmektedir.

Asıl uygulama testinde yer alan maddelerin madde ayırt etme derecelerine baktığımızda ayırt etme derecelerinin (r_{jx}), .306 ile .587 arasında değiştiği görülmektedir. Kalan maddelerin tamamının asıl uygulama için kullanılabileceğine karar verilmiştir. Ayrıca testte yer alan maddelerin ham puanlarının ortalaması 14.95 olarak bulunmuştur.

Çizelge 3.20. Okuduğunu Anlama Testini Oluşturan Maddelerin Güçlük Dereceleri (Pj), Standart Sapmaları (Sj) ve Soru Ayırt Etme Dereceleri(rjx) (analiz sonrası maddeler)

	pj	sj	rjx	t	p		pj	sj	rjx	t	p
Madde 1	.58	.495	.440	3.12	.000	Madde 19	.38	.485	.574	4.32	.000
Madde 2	.38	.486	.574	4.34.	.001	Madde 20	.58	.495	.480	3.56	.001
Madde 3	.37	.483	.499	5.16	.000	Madde 21	.36	.480	.514	6.17	.000
Madde 4	.52	.501	.367	3.65	.000	Madde 22	.38	.487	.565	4.55	.000
Madde 5	.57	.496	.460	5.17	.000	Madde 23	.58	.495	.455	4.98	.000
Madde 6	.39	.489	.557	6.13	.000	Madde 24	.37	.484	.428	5.76	.000
Madde 7	.61	.489	.404	5.42	.000	Madde 25	.38	.485	.574	4.51	.000
Madde 8	.30	.460	.564	4.65	.001	Madde 26	.30	.460	.558	3.07	.001
Madde 9	.39	.489	.556	7.57	.000	Madde 27	.58	.494	.432	5.42	.000
Madde 10	.60	.491	.428	2.88	.000	Madde 28	.57	.495	.419	3.78	.001
Madde 11	.34	.473	.340	3.76	.000	Madde 29	.58	.495	.452	4.66	.000
Madde 12	.57	.496	.460	4.54	.000	Madde 30	.35	.479	.551	4.47	.000
Madde 13	.32	.469	.550	2.91	.000	Madde 31	.52	.500	.451	3.71	.000
Madde 14	.38	.485	.574	4.32	.001	Madde 32	.38	.485	.574	4.64	.001
Madde 15	.33	.472	.513	5.15	.000	Madde 33	.58	.494	.425	5.78	.000
Madde 16	.42	.494	.325	5.40	.000	Madde 34	.35	.478	.306	4.29	.000
Madde 17	.35	.477	.346	3.82	.000	Madde 35	.42	.490	.431	2.88	.000
Madde 18	.31	.465	.587	3.44	.000	Toplam	14.9	8.031			
						Toplam ort.	.43				

Çizelge 3.21 incelendiğinde 35 maddeden oluşan Okuduğunu Anlama Başarı Testi 260 kişiye tekrar uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre oluşturulan başarı testin aritmetik ortalaması 20.46, standart sapması 5.031, ortancası 19,00, modu 24.00 ve KR20 katsayısı .86'dır.

Ortanca ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine oldukça yakın olması (19; 20.46), testin normal dağılım gösterdiği biçiminde değerlendirilebilir.

Çizelge 3.21. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

Madde Sayısı	N	Xort	Ss	Ortanca	Mod	KR20
35	260	21.46	6.031	19.00	26.00	.86

Bu testin güvenilirliği KR20 değeri hesaplanarak bulunmuştur. Testten .30'un altında ayırtıcılık gücü bulunan maddeler atıldıktan sonra 35 maddelik testin KR20

güvenirlilik katsayısı .88 olarak bulunmuş güvenilir bir testte ulaşılmıştır. Testte yer alan maddelerin, ölçülmesini istediğimiz kazanımların tümünü içermesi kapsam geçerliliği açısından da önemli bir bulgudur.

Çizelge 3.22. Okuduğunu Anlama ile İlgili Kazanımlar ve Kazanımları Ölçen Maddeler

KAZANIMLAR	MADDELER
1) Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	12-32
2) Okuduklarında abartılı ve duygusal öğeleri belirler ve sorgular.	8
3) Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.	2-23
4) Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	1-20
5) Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.	21
6) Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	24
7) Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	16
8) Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.	7
9) Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkatle okur	34
10) Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	25
11) Okuduklarının konusunu belirler.	26
12) Okuduğunun ana fikrini belirler.	6-33
13) Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	9-19
14) Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	27
15) Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	35
16) Metindeki anlamsal çelişkileri saptar.	3-14
17) Okuduğundan çıkarımlar yapar.	11-13
18) Yazarın amacını belirler.	10
19) Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	15-22
20) Okuduklarında dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.	4
21) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.	28-17
22) Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur	31
23) Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	30
24) Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler	18
25) Yazarın amacını belirler.	29

3.3.2 Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği

İSOAT okuduğunu anlam stratejisi ile gerçekleştirilen öğretim programının öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek için bir ölçme aracı gerekliliği sebebi ile yapılan literatür taramasında yurtdışında geliştirilmiş araçların; okuma ve okuduğunu anlama boyutundaki bilişsel farkındalık becerilerini değil genel olarak üst bilişsel becerileri ölçen araçlar olduğu görülmüştür.

Türkiye’de bu alanda yapılmış bir kaç çalışmadan biri olan Gelen (2003)’in araştırmasında geliştirdiği ve doğrudan kullanılan strateji ile ilgili becerileri ölçen

“üstbilişsel okuduğunu anlama ölçeği”nin bu araştırma için güvenilir olacağı düşünülmüştür. Gelen tarafından, ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

1) Madde havuzunun oluşturulmasında bölüm ölçme araçlarının yanında, geliştirilen BFOA stratejisi ve kuramsal temelden de yararlanılmıştır. Araştırmacı; McLain, Gridley ve McIntosh’un geliştirdiği okuduğunu anlamada kullanılan bilişsel farkındalık ölçeğinden de yararlanarak ölçeği şıklı olarak tasarlamıştır. Bu ölçek 20 maddeden oluşmakta ve şartlı bilgi, kontrol, planlama ve değerlendirme boyutlarının her biri 5’er madde ile ölçülmüştür. Ölçeğin Croanbach alpha değeri .81 olarak belirlenmiştir. Örnek format olarak alınan bu ölçeğin Likert modelinden çok şıklı olmasının; ölçülmek istenen şeyi daha iyi ölçeceği düşüncesiyle her maddeye 3 şık belirlenmiştir. Likert modelinde ölçek uygulanan kişi, olumlu ya da olumsuz yanıtın hangisi olacağının farkında iken, bu modelde kişi hangi şıkkın daha istenen seçenek olduğunun farkına varamamaktadır. Sadece kişinin bilişsel farkındalık becerisi yükseldikçe, bu farkındalık da artmaktadır. Ayrıca öğrencilerin Maddeleri yanıtlamalarındaki yanlılık riski de en aza indirilmiştir. Bu nedenle her Madde (1), (2), (3) şeklinde puanlanmıştır. Bu en az istenenden (1), en çok istenene doğru (3) bir derecelendirmeyi içermekte ve öğrenci o Madde ile ilgili olarak bu üç seçenekten en uygun olanı seçmektedir.

Bu ölçek geliştirilirken; aşağıdaki ölçme araçlarından yararlanılmıştır:

- 1- Components of Metacognition (Allen, Armour ve Thomas,1993:211)
- 2- Self- Assesment Questionnaire (O’Neil, Abedi, 1996:234-245)
- 3- Reading Strategies for Difficuilt Text (Hall, Bowmann,1999:106-107)
- 4- Swanson Metacognitive Questionnaire-SQM (Maqsud,1997:389)
- 5- Embedded Questions in a Teaching for Understanding (Weir,1998:463-464)
- 6- Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği (Enginer, 1999:133-137)
- 7- Okuduğunu-Anlama Başarı Testi (Yıldızlar,1999:51,113-118)
- 8- Sesli ve Sessiz Okuduğunu Anlama Başarı Testi (3. ve 4. Sınıf) (Tazebay,1997:85-91)
- 9- 6. Sınıf Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Sever, 1997:264-285).
- 10- Index of Reading Awareness (IRA) (McLain, Gridley ve McIntosh,1991:86-87)

2) Ölçeğin hedef kitlelere uygulanması sürecinde ölçek geliştirilme süreci içerisinde; çeşitli zamanlarda 3 farklı gruba toplam 4 defa uygulanmıştır.

1. Uygulama: Eylül-Ekim 2001 arasında HNÖ, HM, BS, BG ilköğretim okullarında toplam 170 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda 15 madde atılmış ve ölçek 40 maddelik haline dönüşmüştür.

2. Uygulama: 28 Ocak- 8 Şubat 2002 tarihleri arasında yine aynı okullarda 141 farklı öğrenciye; ölçeğin 40 Maddelik formatı uygulanmış, test- tekrar test analizi için öğrenciler tek tek kodlanmıştır.

3. Uygulama: Bir ay sonra (bahar yarıyılının başında) 11- 22 Mart 2002 tarihleri arasında 2. uygulamada kodlanan aynı öğrencilere (141 kişi, 8. sınıf) 40 maddelik ölçek formatı tekrar uygulanmıştır. Böylece ölçeğin güvenirliği tekrar test edilmiştir. Bu ilk üç uygulama 2001-2002 eğitim öğretim yılı boyunca bir üst sınıf olan 8. sınıflara uygulanmıştır.

4. Uygulama: 2002-2003 eğitim öğretim yılında 30 Eylül- 18 Ekim 2002 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için yine aynı okullardaki sekiz farklı şubede 273 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu uygulama ile ölçeğin güvenirliğine bir kez daha bakılmış ve deney-kontrol grupları seçilmiştir.

3) Yapılan faktör analizinde ölçek maddeleri 6 faktörde toplanmıştır. Bunlardan 3'ü bilişsel farkındalığın "kişinin kendi hakkında bilgisi ve kendini kontrol", diğer 3'ü de "kişinin süreç hakkında bilgisi ve öğrenme sürecini kontrol" ile ilgili boyutlarına aittir. Maddeler atılmadan önceki Croanbach Alfa güvenirlik katsayısı .76 (1. uygulama) iken, atıldıktan sonra bu oran .83'e (3. uygulama) yükselmiştir. Bu analiz sonucunda ölçekten normalde 23 madde atılarak, ölçek 55 maddeden 32 maddeye inmiştir. Fakat kapsam geçerliği gözetilerek 8 madde tekrar ölçeğe dahil edilmiştir. Bu durum ölçeğin güvenirliğini ve ölçek toplam puanları ile faktörler arası korelasyonu olumsuz etkilemiştir. Buna rağmen korelasyon katsayıları ve Cr. Alfa katsayısı (.83) istenen düzeydedir.

Ölçeğin faktör analizinde; ölçek boyutları 6 alt grupta incelenmesine rağmen; ölçek uygulanırken bu alt boyutlara indirgenmeden, bir bütün olarak uygulanmıştır. Bunun gerekçeleri şunlardır:

- 1) Bilişsel farkındalığın boyutları (motivasyon, dikkat, tutum, değerlendirme, planlama, düzenleme) birbiriyle iç içe ve birbirinden ayrılmayan süreçlerdir.
- 2) Bilişsel farkındalık süreçleri ancak birlikte çalıştığında daha etkili olmaktadır.
- 3) Ölçek salt bilişsel farkındalığı değil, bilişsel farkındalığın okuduğunu anlamada kullanılmasını da içermektedir.
- 4) Mevcut bilişsel farkındalık ölçekleri model alınmıştır.

Ölçeğin bu şekilde bir bütün olarak uygulanmasına karşın; kişinin kendi hakkında bilgisi ve kendini kontrol ve kişinin öğrenme süreci hakkında bilgisi ve öğrenme sürecini kontrol ile ilgili olan toplam 6 boyutu da içerdiği görülmektedir. Yani ölçek bilişsel farkındalığın kuramsal temeli üzerine kurulmuştur. Ancak bir bütün olarak uygulanmıştır.

Yukarıdaki nedenlerden dolayı; ölçeğin geçerlik analizi ve uygulanmasında ölçek toplam puanları alınarak, tüm boyutlar birlikte değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu ölçeğin alt boyutları ile birlikte bir bütün olarak; bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlamada kullanılma düzeyinin belirlenmesi amacıyla en uygun yol olarak değerlendirilmiştir.

Eldeki araştırmada ise, kullanılan İSOAT stratejisine uygun olarak hazırlanmış bu ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her Madde (1), (2), (3) şeklinde puanlanmıştır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan ise 120 olmaktadır. Ölçek her madde için en az istenenden (1), en çok istenene doğru (3) bir derecelendirmeyi içermekte, öğrenci o Madde ile ilgili olarak bu üç seçenekten en uygun olanı seçmektedir. Burada öğrencinin seçtiği seçenek aslında, öğrencinin bilişsel farkındalığının belirleyicisi olmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler öğrencilerin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasındaki farkındalığını ortaya koymakta ve bilişsel farkındalık davranışlarının öğrenciler tarafından ne kadar kazanıldığını ölçmektedir. Bu yönüyle de okuduğunu anlama strateji kullanımının bilişsel farkındalık üzerindeki etkisi ortaya konmuştur.

Okuma öncesi farkındalığı ile ilgili maddeler: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9,10, 18. maddeler

Okuma sırası farkındalığı ile ilgili maddeler: 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35. maddeler

Okuma sonrası farkındalığı ile ilgili maddeler: 21, 23, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40. maddeler

Uygulanacağı sınıf düzeyi düşünülerek ölçeğin dili ile ilgili düzeltmeler ölçeği beceriyi etkilemeyecek şekilde yapılmıştır. Ölçek güvenirlik çalışması için, ilköğretim altıncı sınıftaki 224 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı belirlenmiştir.

3.3.2.1 Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Geçerlik-Güvenirlik Analizi:

Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Denizli İli Merkez İlçesinde yer alan asıl uygulamanın yapılacak olduğu Denizli Ticaret Borsası İlköğretim Okulunda yapılmıştır. Bu süreçte deneysel uygulamaya katılmayacak altıncı sınıf öğrencileri çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışma 114 kız, 110 erkek olmak üzere toplam 224 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Sınıflardaki bütün uygulamalar araştırmacı tarafından yapılmış ve uygulama öncesinde öğrencilere, bu uygulamadan not verilmeyeceği ve elde edilen verilerin sadece araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilerek açıklamalar yapılmıştır.

3.3.2.1.1 Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Geçerlik Analizi

İlk aşamada, ölçekte yer alan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile kontrol edilmiştir (Büyüköztürk, 2005:53). Verilerin faktör analizi için uygun çıkması üzerine, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğinin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, faktörleştirme tekniği olarak ise temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Analizlerde faktörlerin her değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları ve çizgi grafiği incelenmiştir. Maddelerin faktör yükleri en az .30 olarak seçilmiştir. Faktör yapılarını incelemek amacıyla ise döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi uygulanmıştır.

İkinci aşamada ise, ölçeklerin faktörlerle ve faktörlerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek için pearson korelasyon katsayısından faydalanılmıştır.

Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ölçeğinde bulunan 40 maddeye ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri .738, Bartlett Testi 4819,421 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz

sonucunda bilişsel farkındalık ölçeğinde yer alan 40 maddenin de işler durumda olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre Bartlett testinin sonucu 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bartlett testine göre değişkenler arasında bir korelasyon bulunmakta ve faktör analizi bu değişkenlere uygulanmaktadır.

Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda elde edilen 40 maddenin birbirinden bağımsız anlamlı faktörlere ayrılıp ayrılmadığının belirlenmesi amacıyla asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi işlemlerinin sonucunda 6 faktör ortaya çıkmıştır.

Çizelge:3.23. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğinin Faktör Yükleri

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
19	.71					
7	.67					
39	.62					
32	.58					
30	.56					
1	.53					
34	.49					
36	.42					
4	.41					
21		.68				
22		.65				
25		.61				
37		.57				
16		.54				
29		.49				
12		.43				
5			.59			
17			.54			
35			.48			
8			.43			
6			.41			
28				.62		
24				.57		
26				.54		
23				.47		
27				.44		

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
2					.56	
33					.55	
18					.51	
40					.48	
15					.46	
9					.45	
10					.43	
20					.43	
13					.43	
11						..55
38						.53
14						.49
31						.45
3						.41
Varyans Toplam: % 59.6	Faktör 1 % 13.9	Faktör 2 % 10.2	Faktör 3 % 7.1	Faktör 4 % 10.8	Faktör 5 % 8.9	Faktör 6 % 8.7

Çizelge 3.23'deki bulgular incelendiğinde üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinin faktör yüklerinin 0.41 ile 0.71 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir alt bölümün faktör yükleri ayrı ayrı incelendiğinde, Faktör 1'in faktör yüklerinin 0.41 ile 0.71, Faktör 2'nin faktör yüklerinin 0.41 ile 0.68, Faktör 3'ün faktör yüklerinin 0.41 ile 0.59, Faktör 4'ün faktör yüklerinin 0.44 ile 0.62, Faktör 5'in faktör yüklerinin 0.43 ile 0.56, Faktör 6'nın faktör yüklerinin 0.41 ile 0.55, arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddeler, ölçeğin toplam varyansının % 59.6'sını açıklamaktadır.

İkinci aşama olan faktörlerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek için pearson korelasyon katsayısıyla ilgili analiz sonuçlarına baktığımızda;

Ölçek toplam puanları ile faktörler arasında yapılan korelasyon analizinde; faktörler arası korelasyonun düşük olması beklenirken, faktörlerle toplam puanlar arası ilişkinin yüksek olması beklenir. Faktörler arası ilişkinin düşük olması; her faktörün birbirinden farklı boyutları ölçtüğünün bir göstergesidir. Faktörlerle ölçek toplam puanları arasındaki ilişkinin yüksek olması ise; ölçeğin alt faktörleriyle birlikte bir bütünlük oluşturduğunu ve bu bütünlüğün ölçülmek istenen şeyi tüm boyutlarıyla ölçebildiğini gösterir.

Çizelge 3.24. Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkisinin anlamlılık düzeyleri (pearson korelasyon)

Korelasyon	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Toplam
Faktör 1	1						
Faktör 2	.31	1					
Faktör 3	.34	.35	1				
Faktör 4	.42	.32	.33	1			
Faktör 5	.35	.40	.35	.34	1		
Faktör 6	.41	.34	.36	.26	.33	1	
Toplam	.66	.64	.68	.59	.61	.64	1
XORT.	10.63	9.98	9.76	8.12	7.29	6.13	50.91
Ss	2.79	2.56	2.43	2.16	1.92	1.66	6.76

** 0.01 düzeyinde anlamlı

Çizelge 3.24'ü incelediğimizde faktörler arası korelasyonların düşük ya da orta olduğu görülmektedir. Yani bu faktörler birbirlerinden farklı şeyleri ölçmekte ve birbirleriyle ilişkileri düşüktür (sırasıyla $r=.31, .34, .42, .35, .41$; $p<.001$).

Çizelge 3.24'de faktör ölçek toplam puan korelasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu ilişki $r=.59, .68$ arasında değişmektedir. Bütün bunlar bize ölçeğin alt faktörleriyle birlikte bir anlam ifade ettiğini ve bir bütünlük oluşturduğunu gösterir. Başka bir ifadeyle; birbirinden farklı alt boyutları (faktörleri) ölçek bütünlüğü içinde ölçmektedir. Yani bu ölçek üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı alt boyutları ile birlikte ölçer.

Ölçeğin faktör analizinde; ölçek boyutları altı grupta incelenmesine rağmen, ölçek uygulanırken alt boyutlara indirgenmeden bir bütün olarak uygulanmıştır.

Bu şekilde uygulanmasının gerekçeleri;

* Bilişsel farkındalığın boyutları (motivasyon, dikkat, tutum, değerlendirme, planlama, düzenleme) birbiriyle iç içe ve birbirinden ayrılmayan süreçlerdir.

* Bilişsel farkındalık süreçleri ancak birlikte çalıştığında daha etkili olmaktadır.

* Ölçek salt bilişsel farkındalığı değil, bilişsel farkındalığın okuduğunu anlamada kullanılmasını da içermektedir.

* Mevcut bilişsel farkındalık ölçekleri model alınmıştır.

Ölçek bu şekilde bütün olarak uygulanmasına rağmen üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının; okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası olmak üzere üç boyutu da içermektedir.

3.3.2.1.2 Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Güvenirlik Analizi

Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenirliliği Cronbach Alpha güvenirlilik formülü uygulanarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha, ölçeğin güvenirliliği belirlenirken, ölçeğin tümü ve her bir alt ölçek için iç tutarlık anlamında kullanılan bir güvenirlilik katsayısı hesaplama biçimidir. Buna göre yapılan güvenirlilik hesaplamalarında, ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .821 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin bütün olarak güvenirlilik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan her maddenin ve altı alt boyutun her birinin de güvenirliliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları Çizelge 3.4’de görülmektedir.

Çizelge 3.25: Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayısı

	Cronbach Alpha
Tüm ölçek için güvenirlilik katsayısı	.781

Çizelge 3.26. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Alt Boyutları İçin Güvenirlilik Katsayısı

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
Birinci alt boyut için güvenirlilik katsayısı	.818
İkinci alt boyut için güvenirlilik katsayısı	.796
Üçüncü alt boyut için güvenirlilik katsayısı	.772
Dördüncü alt boyut için güvenirlilik katsayısı	.761
Beşinci alt boyut için güvenirlilik katsayısı	.694
Altıncı alt boyut için güvenirlilik katsayısı	.667

Çizelge 3.26'deki bulgular incelendiğinde ölçeğe ilişkin alt boyutların Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının .66 ile .81 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular ölçeğin her bir alt boyutunun güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tüm bu analizlerin sonucunda üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinin beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığını ölçebilecek düzeyde bir ölçek olduğunu söyleyebiliriz

3.3.3 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada Güngör'ün (2006) geliştirdiği “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” öğrencilerin okumaya yönelik geliştirdikleri tutumlarını ölçmede kullanılmıştır. Bu ölçek “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri” adlı araştırma için Güngör (2006) tarafından geliştirilmiş olup geliştirilirken aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Bu ölçeği geliştirmek için alanyazında yer alan tutum ile ilgili araştırmalar ve ölçekler incelenmiştir. OYTÖ için 39 madde saptanmıştır. Bu maddeler, İzmir ilinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 6., 7. ve 8. sınıfların dersine girmiş dört Türkçe öğretmeni, öğretmenlik deneyimi bulunan ve şu anda üniversitede öğretim elamanı olarak Eğitim Bilimleri Bölümü'nde ve Türkçe Eğitimi Bölümü'nde çalışan dört öğretim elemanı tarafından gözden geçirilmiş ve inceleycilerin tek tek görüşleri alınmıştır. Ayrıca beş program geliştirme uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltilerek ölçeğin kapsam geçerliliği ile ilgili kanıtlar elde edilmiştir.

2. Tüm bu görüş ve önerilere göre hazırlanan deneme formunun, İzmir ilinde yer alan bir ilköğretim okulu 6. sınıfında okuyan 75 kişilik bir öğrenci grubuna deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin sordukları Maddelar, anlaşılmayan noktalar dikkate alınarak form yeniden düzenlenmiştir. Tüm bu görüşler doğrultusunda yapılan değişikliklerden sonra ortaya çıkan 36 maddelik deneme formu İzmir ili metropol alanında yer alan çeşitli ilköğretim okullarında öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 876 öğrenciye uygulanmıştır. 43 öğrencinin eksik ve boş bıraktıkları ölçekler değerlendirilmeye alınmamış, böylece 833 ölçeğin puanları üzerinde değerlendirme yapılmıştır. Uygulama sonucu elde edilen verilerin faktöriyel geçerliliği

için Faktör Çözümlemesi yapılmış, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları (CAGK) hesaplanmıştır.

3. OYTÖ için yapılan Faktör Çözümlemesi sonucu ölçekteki maddelerin üç faktörde toplandığı görülmüş bu faktörler “Okumanın Gelişmeye Etkileri”, “Okumanın Duyuşsal Etkileri”, “Okumayla İlgili Genel Görüşler” olarak ortaya çıkmıştır. Faktör yükleri, 40’ın altında olan 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. OYTÖ’nün son şeklinde 24 madde kalmıştır. Bu 24 madde Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, .87 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma için araştırmacı tarafından çalışmanın uygulanacağı sınıf düzeyi düşünülerek ölçeğin dili ile ilgili düzeltmeler ölçeği beceriyi etkilemeyecek şekilde yapılmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucunda ölçek ilköğretim beşinci sınıftaki 224 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır.

Ölçek maddeleri beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme OYTÖ’de yer alan olumlu cümlelerde TK=Tamamen Katılıyorum 5, K=Katılıyorum 4, AK=Az katılıyorum 3, KM=Katılmıyorum 2, HK=Hiç Katılmıyorum 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Olumsuz maddelerde ise tam tersi yönde bir puanlama yapılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 24 olmaktadır. Okumaya yönelik tutum ölçeği ekte sunulmaktadır. Tutum ölçeği ile ilgili ilk yapılan deneme uygulamasının geçerlik-güvenirlik sonuçları aşağıda verilmektedir.

3.3.3.1 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlik-Güvenirlik Analizi:

Okumaya yönelik tutum Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Denizli İli Merkez İlçesinde yer alan asıl uygulamanın yapılacak olduğu Denizli Ticaret Borsası İlköğretim Okulunda yapılmıştır. Bu süreçte deneysel uygulamaya katılmayacak altıncı sınıf öğrencileri çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışma 114 kız, 110 erkek olmak üzere toplam 224 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Sınıflardaki bütün uygulamalar araştırmacı tarafından yapılmış ve uygulama öncesinde öğrencilere, bu uygulamadan not verilmeyeceği ve elde edilen verilerin sadece araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilerek açıklamalar yapılmıştır.

3.3.3.1.1 Tutum Ölçeği Geçerlik Analizi Sonuçları:

Okumaya yönelik tutum ölçeğinin bu araştırmadaki örneklem grubu için uygun olup olmadığını belirlemek için, bu yapının oturup oturmadığını ortaya koymak için tutum ölçeğinin yapı geçerliğinin belirlenmesi için tekrar faktör analizi uygulanmıştır.

Faktör analizi ile ölçeğin yapısının tanımlanması ve yapı geçerliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçekte yer alan 24 maddenin ölçeğin geliştirilmesi sürecinde olduğu gibi birbirinden bağımsız anlamlı üç faktöre (“Okumanın Gelişmeye Etkileri”, “Okumanın Duyuşsal Etkileri”, “Okumayla İlgili Genel Görüşler”) ayrılıp ayrılmadığının belirlenmesi amacıyla asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi bu araştırma için tekrar kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden 16 tanesi olumlu 8 tanesi olumsuz anlam içermektedir. Olumsuz maddeler analiz için ters çevrilerek kodlanmıştır.

Çizelge 3.27. Tüm Ölçek İçin Tutum Değerlendirme:

Katılma derecesi (olumlu ifadeler)		Katılma derecesi (olumsuz ifadeler)	
Hiç katılmıyorum	(1.00-1.79)	Tamamen katılıyorum	(1.00-1.79)
Katılmıyorum	(1.80-2.59)	Katılıyorum	(1.80-2.59)
Az Katılıyorum	(2.60-3.39)	Az Katılıyorum	(2.60-3.39)
Katılıyorum	(3.40-4.19)	Katılmıyorum	(3.40-4.19)
Tamamen katılıyorum	(4.20-5.00)	Hiç katılmıyorum	(4.20-5.00)

İlk aşamada, ölçekte yer alan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile kontrol edilmiştir (Büyüköztürk, 2005:53). Verilerin faktör analizi için uygun çıkması üzerine, okumaya yönelik Tutum Ölçeğinin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, faktörleştirme tekniği olarak ise temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Analizlerde faktörlerin her değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları ve çizgi grafiği incelenmiştir. Maddelerin faktör yükleri en az .30 olarak seçilmiştir. Faktör yapılarını incelemek amacıyla ise döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi uygulanmıştır.

İkinci aşamada ise, ölçeklerin faktörlerle ve faktörlerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek için pearson korelasyon katsayısından faydalanılmıştır.

Tutum ölçeğinde bulunan 24 maddeye ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri .864, Bartlett Testi

5847,119 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda tutum ölçeğinde yer alan 24 maddenin de işler durumda olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre Bartlett testinin sonucu 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bartlett testine göre değişkenler arasında bir korelasyon bulunmakta ve faktör analizi bu değişkenlere uygulanmaktadır.

Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda elde edilen 24 maddenin birbirinden bağımsız anlamlı faktörlere ayrılıp ayrılmadığının belirlenmesi amacıyla asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi işlemlerinin sonucunda 3 faktör belirlenmiştir. Faktör analizine göre 5 madde 1. faktörde, 8 madde 2. faktörde, 11 madde 3. faktörde toplanmıştır.

Çizelge 3.28'deki bulgular incelendiğinde tutum ölçeğinin faktör yüklerinin 0.41 ile 0.77 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir alt bölümün faktör yükleri ayrı ayrı incelendiğinde, Faktör 1'in faktör yüklerinin 0.42 ile 0.66, Faktör 2'nin faktör yüklerinin 0.41 ile 0.71, Faktör 3'ün faktör yüklerinin 0.41 ile 0.77, arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddeler, ölçeğin toplam varyansının % 64.7'sini açıklamaktadır.

Çizelge 3.28. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yükleri

Madde No	Madde Çeşidi	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
15	+	.66		
17	+	.61		
12	+	.58		
3	+	.49		
9	+	.42		
23	+		.71	
7	+		.58	
6	+		.56	
5	-		.51	
13	-		.47	
11	-		.46	
24	+		.44	
2	+		.41	
21	-			.77
4	-			.70
8	-			.66
18	-			.62
20	+			.59
16	+			.54
10	+			.52
19	+			.48
14	+			.45
1	+			.42
22	-			.41
Açıklanan Varyans Toplam: % 64.7		Faktör 1 % 14.8	Faktör 2 % 21.7	Faktör 3 % 28.2

Okumaya yönelik tutum ölçeği kendi içerisinde 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin boyutlara göre madde numaraları şu şekilde verilmiştir.

1. Okumanın gelişmeye etkilerine ilişkin maddeler: 3, 9, 12, 15, 17
2. Okumanın duyuşsal etkilerine ilişkin maddeler: 2, 5, 6, 7, 11, 13, 23, 24
3. Okumayla ilgili genel görüşlere ilişkin maddeler: 1, 4, 8, 10, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22

İkinci aşama olan faktörlerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek için pearson korelasyon katsayısıyla ilgili analiz sonuçlarına baktığımızda;

Çizelge 3.29. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Anlamlılık Düzeyleri (pearson korelasyon)

KORELASYON	Toplam	(1)	(2)	(3)
Okumanın gelişmeye etkilerine ilişkin maddeler (1)	903*			
	.000	-		
Okumanın duyuşsal etkilerine ilişkin maddeler (2)	.934*	.481**		
	.000	.000	-	
Okumayla ilgili genel görüşlere ilişkin maddeler (3)	.974*	.463**	.459**	
	.000	.000	.000	-
Toplam	1	.903**	.934**	.974**
	-	.000	.000	.000

** 0.01 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar ile bu ölçeğin faktörleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve doğrusal bir ilişki vardır (sırasıyla $r=.903$, $.934$ ve $.974$; $p<.001$). Birinci, ikinci ve üçüncü faktörler arasında ise, orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir korelasyonun olduğunu söylemek mümkündür(sırasıyla $r=.481$, $.459$ ve $.463$; $p<.001$). Sonuçları incelediğimizde, beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ilişkin üç alt boyuta verilen cevapları arasında pozitif doğrultuda ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasında en yüksek oranda ilişki okumanın gelişmeye etkilerine ilişkin maddeler ile, okumayla ilgili genel görüşlere ilişkin maddeler arasında olduğu görülmüştür.

3.3.3.1.2 Tutum Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları:

Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenirliliği Cronbach Alpha güvenirlilik formülü uygulanarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha, ölçeğin güvenirliliği belirlenirken, ölçeğin tümü ve her bir alt ölçek için iç tutarlık anlamında kullanılan bir güvenirlilik katsayısı hesaplama biçimidir. Buna göre yapılan güvenirlilik hesaplamalarında, ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı $.916$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin bütün olarak güvenirlilik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan her maddenin ve üç alt

boyutun her birinin de güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Çizelge 3.10’da görülmektedir.

Çizelge 3.30. Tutum Ölçeği Güvenirlik Katsayısı

	Cronbach Alpha
Tüm ölçek için güvenilirlik katsayısı	.916

Çizelge 3.31 Tutum Ölçeği Alt Boyutlar İçin Güvenirlik Katsayısı

Alt Boyutlar	Alpha Cronbach
Birinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı	.886
İkinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı	.913
Üçüncü alt boyut için güvenilirlik katsayısı	.896

Çizelge 3.31’deki bulgular incelendiğinde ölçeğe ilişkin alt boyutların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .88 ile .91 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin her bir alt boyutunun güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tüm bu analizlerin sonucunda bu okumaya yönelik tutum ölçeğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçebilecek bir ölçek olduğunu söyleyebiliriz

3.3.4 Kişisel Bilgiler Formu

Bu çalışmada kullanılan kişisel bilgiler formu, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için kullanılmıştır. Bu formda, öğrencilerin cinsiyeti, Türkçe dersi akademik başarısı, anne-baba öğrenim durumu, ailedeki birey sayısı, oturulan evin kendilerine aitlik durumu, oturulan evin oda sayısı, evin ısıtma düzeni, anne-baba mesleği, ailenin aylık ortalama geliri ile ilgili maddelere yer verilmiştir

3.3.5 Pilot Uygulama

ISOAT stratejisi çerçevesinde geliştirilen çalışma materyalleri ve öğrenci etkinliklerinin aksayan yönlerini ve öğrencilerin yöntemle ilgili tepkilerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından, 2010–2011 eğitim – öğretim yılı güz yarısında pilot uygulama yapılmıştır. Ön deneme uygulaması, asıl uygulamanın yapılacağı Denizli Ticaret Borsası İlköğretim Okulu beşinci sınıfında okuyan 28 öğrenci ile

gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma çerçevesinde ele alınan asıl uygulama sürecinde çalışılacak olan deney ve kontrol gruplarından birisi değildir. Bu çalışma için farklı bir şube ele alınmıştır. Pilot uygulama sürecinde Türkçe ders programlarında üçüncü tema olan “Sağlık ve Çevre” teması ele alınmıştır. Bu süreçte haftada 3 gün olmak üzere toplam 18 saatlik bir süreyle pilot uygulama yapılmıştır.

Uygulama yapılan sınıftaki öğrencilere ilk haftası tanıtım ve hazırlık çalışmaları olmak üzere üç haftalık süreyle İSOAT okuduğunu anlama stratejisine ilişkin hazırlık çalışmaları uygulanmıştır. Tanıtım sürecinin ardından İSOAT çalışma yaprakları dağıtılarak Türkçe dersi anlama çalışmalarının nasıl işleneceği, değerlendirmenin nasıl yapılacağı öğrencilere sunulup onların bu konuyla ilgili bilgilenmeleri sağlanmıştır.

Uygulamanın sürecinde “Değerlerimiz” teması işlenmiştir. Temanın anlama çalışmaları İSOAT okuduğunu anlama stratejisini içerecek şekilde hazırlanan planlar çerçevesinde işlenmiştir. Ders planlarında konunun adı, süre, araç-gereç ve materyaller, öğrenci kazanımları ile dersin işlenişi ve değerlendirilmesi bölümlerine yer verilmiştir.

Öğretim sırasında öğrencilerden her birine İSOAT çalışma yaprakları dağıtılmıştır. Daha sonra ders kitabındaki ilgili metin açtırılıp çalışma yaprağındaki her bölüm öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra dönüt verilmiştir.

Çalışma grubuna “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” öntest ve sontest olarak verilmiştir.

Pilot çalışma sonucu elde edilen ön test- son test çalışma sonuçları çizelgeler halinde verilmiştir.

Çizelge 3.32. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Tesi Ön Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t testi Sonuçları (Pilot Çalışma)

Gruplar	N	Xort	sd	t	p
DENEY	28	17.59	51	-.158	.875
KONTROL	25	17.79			
Toplam	53	17.69			

Çizelge 3.32 incelendiğinde Okuduğunu Anlama Başarı Testti toplam ön test puanları ortalamaları açısından, 28 kişiden oluşan deney grubunun ortalamasının (Xort=17.59) kontrol grubundan nispeten daha düşük olduğu görülmektedir. 25 kişiden oluşan kontrol grubunun ortalaması Xort=17.79 olarak hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test puanları açısından birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ya da başka bir ifadeyle birbirine ne kadar benzediğini belirlemek üzere, grupların bu ölçekten aldıkları ön test toplam puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yine aynı çizelgede yer almaktadır.

Deney ve kontrol grupları arasında yapılan t-testi analizinde çizelgede görüldüğü üzere deney ve kontrol grupları arasında Okuduğunu Anlama Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p=.875$).

Diğer bir anlatımla deney ve kontrol grupları Okuduğunu Anlama Başarı Testi öntest puanları açısından birbirleriyle farklılaşmamakta ve okuduğunu anlama başarıları açısından birbirlerine benzemektedirler.

Pilot uygulama sürecinde ele alınan deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi son test puanları açısından birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ya da başka bir ifadeyle birbirine ne kadar benzediğini belirlemek üzere, grupların bu ölçekten aldıkları son test toplam puanları arasında yapılan t testi sonuçları Çizelge 3.33’de verilmiştir.

Çizelge 3.33. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları (Pilot Çalışma)

Gruplar	N	Xort	sd	t	p
DENEY	28	21.07	4.862	2.062	.044
KONTROL	25	18.43			
Toplam	53	19.75			

* $p \leq .005$ anlamlı

Çizelge incelendiğinde kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı testinden aldığı son test aritmetik ortalama puanının $X=18.43$ olduğu gözlenirken, deney grubunda pilot uygulama sürecinde deneysel uygulama sonrası sontest ortalama puanının $X=21.07$ düzeyine gelerek belli bir oranda arttığı gözlenmektedir. Deney grubunda kullanılan İSOAT okuduğunu anlama stratejisine uygun olarak hazırlanmış ders planının okuduğunu anlama düzeylerini artırdığını söyleyebiliriz.

Deney ve kontrol grubu arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup-olmadığını belirlemek amacıyla grupların sontest toplam puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgularda deney grubunda uygulanan, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine uygun olarak hazırlanmış ders planı ile işlenen dersin öğrencilerin

okuduğunu anlama düzeylerini yükseltmede $p=.044$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaktadır.

Sonuç olarak, İSOAT stratejisinin ön deneme uygulamasından yararlanılarak, şu sonuçlara varılmıştır: Asıl uygulamada hazırlık çalışmaları ve uygulamanın uzun tutulması yararlı olacaktır. Ayrıca İSOAT stratejisi ile ilgili çalışma kâğıtlarının öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmadığı gözlenmiştir. Bu sebeple asıl uygulama için çalışma kâğıtları yeniden düzenlenmiştir.

Pilot uygulama grubuna İSOAT okuduğunu anlama stratejisiyle hazırlanmış olan ders planları uygulanmıştır. Dersler araştırmacı tarafından bilgilendirilen sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir. Çalışma, ilk haftası hazırlık olmak üzere dört hafta olarak uygulanmıştır. Pilot uygulamadan alınan sonuçlara göre, stratejinin uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek sorunlar ortaya konarak bu sorunlara ilişkin önlemler alınmıştır.

3.3.6 Verilerin Analizi

Veri analizi için hangi istatistiksel tekniğin kullanılması gerektiğine ilişkin ölçeklerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır.

Verinin normal dağılım gösterdiğini ifade edebilmek için çarpıklık ve basıklık değerlerinin sıfır olması gerekmektedir. Çarpıklık, dağılımın simetrisi ile ilgili bir değerdir. Pozitif ve negatif çarpıklık olmak üzere iki tür çarpıklık vardır. Pozitif çarpıklık verilerin çoğunun düşük değerlerde toplanması ve dağılımın sağ kuyruk kısmının çok uzun olması ile ortaya çıkarken negatif çarpıklık verilerin çoğunun yüksek değerlerde toplanması ve sol kuyruk kısmının çok uzun olması ile ortaya çıkmaktadır. Basıklık ise dağılımın sivriliği ile ilgilidir. Basıklık değeri sıfırdan büyük olması dağılımın çok dik olduğuna, basıklık değerinin sıfırdan küçük olması dağılımın çok basık olduğuna işaret etmektedir. Hem çarpıklık hem de basıklık değerinin sıfıra yakın olması, dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

Bu noktada eldeki araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin dağılım grafiklerini incelediğinde her 3 ölçeğin de normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 3.34. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri (Kolmogorov-Smirnov Testi)

Değerler		OABT Puanları	ÜOAF Ölçeği Puanları	OYTÖ Puanları
N		55	55	55
Parametreler	Xort	17.93	82.09	76.13
	ss	4.467	8.150	7.708
K-Smirnov Z		.828	.723	.571
p		.499	.672	.900

Her üç ölçeğe ilişkin p değerlerini incelediğimizde üç ölçeğin p değeri için $p > .05$ sonucuna ulaşabiliriz. Bu sonuç bize araştırmada kullanılan 3 ölçeğin de normal dağılım gösterdiği sonucunu ortaya koymaktadır. Ölçeklerin normal dağılım göstermesi eldeki ölçeklerin parametrik testler olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle araştırma bulgularının analizinde parametrik testler olan frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, faktör analizi, eşli gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi, kovaryans (ANCOVA) ve tekrarlı (repeated) ANOVA analizi istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. Ölçme araçlarının geliştirilmesinde, pilot uygulama ve deneysel uygulamada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 13.0 paket programı kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi, eşli gruplar t testi ve kovaryans (ANCOVA) analizi istatistik teknikleri kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında $p < .05$ güven aralığı anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Kovaryans (ANCOVA) analizi yapılan deney ve kontrol grubu ölçme araçları sontest puanları arasındaki farklılığın deneysel etkiden kaynaklanıp- kaynaklanmadığını belirlemek için öntest puanları kodeğişken olarak alınmıştır.

Aynı şekilde gruplar arasında kalıcılık testlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için de sontest puanları kodeğişken olarak alınmıştır.

Kovaryans (ANCOVA) analizinin temel amacı, bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan farklı değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktır. Bu bağlamda

kovaryans (ANCOVA) analizinin basit ANOVA'ya göre iki temel avantajı bulunmaktadır. Bunlar;

- a) Hata varyansını azaltması sebebiyle daha büyük bir istatistiksel güç sağlaması
- b) Bir deneysel işlemin başlangıcında gruplar arası farkların olduğu durumlarda deneysel işlemdeki yanlılıkta azalma sağlamasıdır.

ANCOVA sadece potansiyel bir değişkene ilişkin olarak gruplar arasında anlamlı farkın olması durumunda değil, ortak değişken ile bağımlı değişkene ait puanlar arasında doğrusal bir ilişkinin olması durumunda, başlangıçta grup ortalama puanlarının eşit olması koşulu altında dahi kullanılabilen güçlü bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2006:111).

ANCOVA her zaman uygulanabilecek bir istatistiksel analiz değildir. Bir araştırma sürecinde öncelikle ANCOVA'nın varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını incelemek gereklidir. Bu noktada yapılması gereken en önemli analiz, ortak değişken ile bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin ve her bir grup için ve her bir grup için hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olup olmadığını incelemek gerekir. Bu varsayımın sağlanması durumunda ANCOVA analizi yapılabilir (Büyüköztürk, 2006:114). Aksi takdirde ise grup sayısına göre t testi ya da ANOVA analizi yapılmalıdır.

Ayrıca deney ve kontrol gruplarının (kendi içinde boylamsal olarak) öntest, sontest ve kalıcılık puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Repeated Anova analizi kullanılmıştır.

Repeated (Tekrarlı) ANOVA istatistiği boylamsal araştırmalar için kullanılan bir analizdir. Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol grupları arasındaki öntest, sontest ya da kalıcılık testleri arasındaki farklılığı bulmak için t testi, ANOVA ya da ANCOVA analizleri kullanılır. Ancak deney ya da kontrol grubunun kendi içinde öntest, sontest ya da kalıcılık testleri arasındaki bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Repeated (Tekrarlı) ANOVA analizinin kullanılması daha nitelikli veriler elde etmemizi sağlamaktadır. Bu yüzden araştırma sorularına ilişkin bulgular Repeated (Tekrarlı) ANOVA analizine bağlı olarak elde edilmiştir.

Tüm bu bilgiler ışığında, araştırmanın bağımsız değişkenlerinin (deney grubunda uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin kullanıldığı 5. sınıf Türkçe dersi ve kontrol grubunda okutulan mevcut programa dayalı Türkçe dersinin), bağımlı değişkenler (öğrencilerin okuduğunu anlama başarı, üstbilişsel okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları) üzerindeki etkilerine ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin kullanıldığı deneysel Türkçe öğretimi ile kontrol grubunda uygulanan Türkçe öğretiminin; öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına, bilişsel farkındalık becerilerine, okumaya ilişkin tutumlarına ve tüm değişkenlerin kalıcılığına olan etkileri karşılaştırılmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırma denenceleri ve araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular 6 temel başlık altında verilmiştir.

- 1) Okuduğunu anlama başarı testi denencelerine ilişkin bulgular (1. ve 2. denenceler)
- 2) Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği denencelerine ilişkin bulgular (3, 4, 5, 6, 7, 8 9. ve 10. denenceler)
- 3) Okumaya yönelik tutum ölçeği denencelerine ilişkin bulgular (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 ve 18. denenceler)
- 4) Okuduğunu anlama başarı testi sorularına ilişkin bulgular (1. ve 2. sorular)
- 5) Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği sorularına ilişkin bulgular (3. ve 4. sorular)
- 6) Okumaya yönelik tutum ölçeği sorularına ilişkin bulgular (5. ve 6. sorular)

4.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi Denencelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel amaçlarından birisi; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına olan etkisini sınamaktır. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanların betimsel istatistik değerleri alınmış ve bu değerlere ilişkin kovaryans analizi yapılmıştır.

4.1.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Sontest Bulguları

(1. Denence)

Araştırmanın birinci denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı

testi öntest puanları kontrol edildiğinde **son test** başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve uygulama sonrası oluşan farkı ortaya koymak ve birinci denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları ve bu analize bağlı olarak elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.1, 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			Xort	Ss	Xort(d)	Sh
Deney Grubu	27	Öntest	17.78	3.974		
		Sontest	25.52	5.041	25.63	.728
Kontrol Grubu	28	Öntest	18.07	4.966		
		Sontest	19.93	5.091	19.81	.715

Çizelge 4.1 incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun başarı testi sontest puan ortalamalarının öntest ortalamalarına oranla yükseldiği gözlenmektedir. Deney grubunun sontest ortalaması kontrol grubunun sontest ortalamasından daha yüksektir. Deney grubunun okuduğunu anlama başarı testinden aldığı öntest puanı $X_{ort}=17.78$ (ss: 3.974) iken sontestte bu puan $X_{ort}=25.52$ (ss: 5.041) düzeyindedir. Kontrol grubunun bu başarı testinden aldığı öntest puanı $X_{ort}=18.07$ (ss: 4.966) iken sontestte bu puan $X_{ort}=19.93$ (ss: 5.091) düzeyindedir. Grupların sontest ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	1046.905	2	523.452	36.452	.000
Gruplama Ana Etkisi	976.030	1	264.363	18.497	.000
Hata	743.204	52	14.292		
Toplam	30063.000	55			

Çizelge 4.2 incelendiğinde; deney ve kontrol puanlarının öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi sontest puanları

acısından anlamlı bir fark ($F=18.493$, $p=.000$) oluşturmuştur. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için grupların okuduğunu anlama başarı testi sontest aritmetik ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.1’de öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının deney grubunda $X_{ort}=25.63$, kontrol grubunda $X_{ort}=19.81$ olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki öğrenci başarısının yüksek olması, anlamlı farkın nedeni olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bulgular birlikte incelendiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları kontrol edildiğinde, grupların sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle; araştırmanın birinci denencesi doğrulanmıştır.

Bu bulguya dayalı olarak İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

4.1.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (2. Denence)

Araştırmanın ikinci denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi sontest puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmişti.

Deney ve kontrol grubunda sontest ve kalıcılık testleri arasında oluşan farkı ortaya koymak ve birinci denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları ve bu analize bağlı olarak elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.3, 4.4’de verilmiştir.

Çizelge 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			Xort	Ss	Xort(d)	Sh
Deney Grubu	27	Sontest	25.52	5.041		
		Kalıcılık	25.67	4.756	23.088	.392
Kontrol Grubu	28	Sontest	19.93	5.091		
		Kalıcılık	19.11	4.748	21.499	.360

Çizelge 4.3 incelendiğinde deney grubunun okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık puanlarına ilişkin ortalamasının sontest ortalamasına oranla az da olsa yükseldiği gözlenmektedir. Kontrol grubunda ise durum farklı bir seyir izlemektedir.

Kontrol grubunun kalıcılık testi puan ortalaması sontest ortalamasına oranla düşmüştür. Bu bulguların paralelinde sontest ortalamalarında olduğu gibi deney grubunun kalıcılık testi ortalaması kontrol grubunun kalıcılık testi ortalamasından daha yüksektir. Deney grubunun okuduğunu anlama başarı testinden aldığı sontest puanı $X_{ort}=25.52$ (ss: 5.041) iken sontestte bu puan $X_{ort}=25.67$ (ss: 4.756) düzeyindedir. Kontrol grubunun yine aynı başarı testinden aldığı sontest puanı $X_{ort}=19.93$ (ss: 5.091) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=19.13$ (ss: 4.748) seviyesine gerilemiştir. Grupların kalıcılık testi ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.4'te verilmiştir.

Çizelge 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Kalıcılık Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

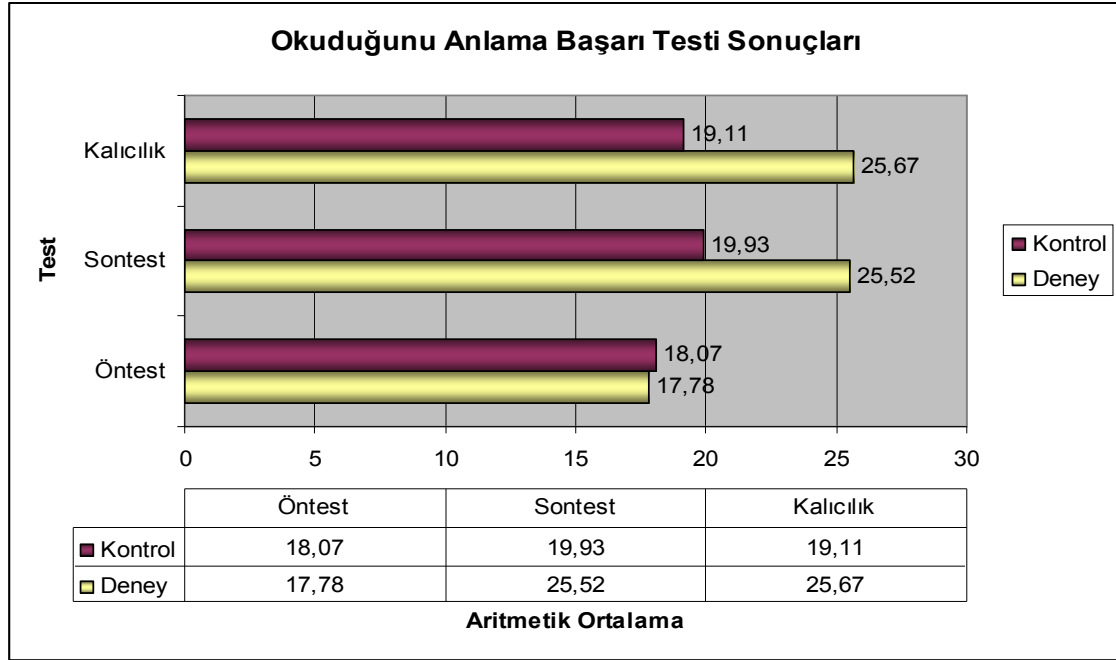
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	1625.030	2	812.515	159.930	.000
Gruplama Ana Etkisi	16.755	1	16.755	5.342	.025
Hata	163.079	52	3.136		
Toplam	29206.000	55			

Çizelge 4.4 incelendiğinde; deney ve kontrol puanlarının sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi sontest puanları açısından anlamlı bir fark ($F=5.342$, $p=.025$) oluşturmuştur. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için grupların okuduğunu anlama başarı testi sontest aritmetik ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.3'te sontest puanları kontrol altına alındığında kalıcılık testi düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının deney grubunda $X_{ort}=23.088$, kontrol grubunda $X_{ort}=21.499$ olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki öğrenci başarısının yüksek olması, anlamlı farkın deney grubu lehine olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanlar birlikte değerlendirildiğinde deney grubunda uygulana İSOAT okuduğunu anlama stratejisini kullanmanın deney grubunun okuduğunu anlama başarısını ciddi ölçüde arttırdığı gözlemlenirken (öntest ort:17.78, sontest ort:25.52), kontrol grubunda

ise mevcut programa dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim sonrası öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları deney grubuna oranla çok az değişkenlik göstermiştir (öntest ort:18.07, sontest ort:19.93). Deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı testinden aldıkları öntest-sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Grafik 4.1’de verilmiştir.

Grafik 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarına İlişkin Sonuçlar



Deney ve kontrol grupları arasında ortaya çıkan diğer önemli bir farklılık ise kalıcılık testi sonuçlarında ortaya çıkmaktadır. Grupların sontest kalıcılık testi sonuçlarını incelediğimizde, deney grubunun okuduğunu anlama başarısında artış kalıcılık testinde de devam ederken kontrol grubunda azalma meydana gelmesidir. Bu durum deney grubunda meydana gelen artışın kalıcı, kontrol grubunda meydana gelen artışın geçici olduğunu sonucunu verir. Çünkü kontrol grubunda kalıcılık testine kadarki süreçte mevcut programa dayalı öğretim faaliyetleri devam etmiştir.

Ayrıca sontest puanları arasında deney grubu lehine oldukça önemli bir fark varken (deney $X_{ort} = 25.52$, Kontrol $X_{ort} = 19.93$), bu ortalamaların kovaryans analizi sonucu kontrol edilmesine rağmen kalıcılık testinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıkması İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin etkililiği bakımından çok önemli bir bulgudur.

Bu bulgular birlikte incelendiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol

grubundaki öğrencilerin; okuduğunu anlama başarı testi sontest puanları kontrol edildiğinde, grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle; araştırmanın ikinci denencesi doğrulanmıştır. Elde edilen bu bulgulara dayalı olarak İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

4.2 Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Denencelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bir diğer amacı ise; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine olan etkisini sınamaktır. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğine ilişkin puanlarının betimsel istatistik değerleri alınmış ve bu değerlere ilişkin kovaryans analizi yapılmıştır.

4.2.1 Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğine İlişkin Sontest Bulguları (3.Denence)

Araştırmanın üçüncü denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği öntest puanları kontrol edildiğinde **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmişti.

Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve uygulama sonrası oluşan farkı ortaya koymak ve üçüncü denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları ve bu analize bağlı olarak elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.5 ve 4.6’da verilmiştir.

Çizelge 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			Xort	Ss	Xort(d)	Sh
Deney Grubu	27	Öntest	81.85	8.008		
		Sontest	97.37	7.083	97.571	.562
Kontrol Grubu	28	Öntest	82.32	8.424		
		Sontest	84.64	7.870	84.449	.552

Çizelge 4.5 incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun başarı testi son test puan ortalamalarının öntest ortalamalarına oranla yükseldiği gözlenmektedir. Ancak bu yükselmenin düzeyine baktığımızda deney grubunda çok daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bu verilere bağlı olarak da deney grubunun son test ortalaması kontrol grubunun son test ortalamasından daha yüksektir. Deney grubunun üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinden aldığı öntest puanı $X_{ort}=81.85$ (ss: 8.008) iken son testte bu puan $X_{ort}=97.37$ (ss: 7.083) düzeyine çıkarak önemli ölçüde bir artış göstermiştir.. Kontrol grubunun aynı ölçekten aldığı öntest puanı $X_{ort}=82.32$ (ss: 8.424) iken son testte bu puan $X_{ort}=84.64$ (ss: 7.870) düzeyine çıkarak az da olsa bir artış göstermiştir. Grupların son test ortalamaları arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.6’da yer almaktadır.

Çizelge 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Son Test Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	4759.423	2	2379.712	278.754	.000
Gruplama Ana Etkisi	254.832	1	254.832	29.850	.000
Hata	443.922	52	8.537		
Toplam	459567.000	55			

Çizelge 4.6 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi son test puanları açısından anlamlı bir fark ($F=29.850$, $p=.000$) yaratmıştır. Anlamlı farkın hangi yönde olduğunu belirlemek için grupların üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.5’de öntest puanları kontrol altına alındığında son test düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının deney grubunda $X_{ort}=97.571$, kontrol grubunda $X=84.449$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki öğrenci farkındalığının yüksek olması, anlamlı farkın deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular incelendiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği öntest puanları kontrol

edildiğinde, grupların sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle; araştırmanın üçüncü denencesi doğrulanmıştır.

Yine bu analizler sonucunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisi kullanımının öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine olumlu yönde etki ettiğini söyleyebiliriz.

4.2.2 Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğine İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (4.Denence)

Araştırmanın dördüncü denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği sontest puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır” şeklinde belirtilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda sontest ve kalıcılık testleri arasında oluşan farkı ortaya koymak ve dördüncü denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları ve bu analize bağlı olarak elde edilen düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.7 ve 4.8’de verilmiştir.

Çizelge 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			Xort	Ss	Xort(d)	Sh
Deney Grubu	27	Sontest	97.37	7.083		
		Kalıcılık	98.19	6.202	92.615	.512
Kontrol Grubu	28	Sontest	84.64	7.870		
		Kalıcılık	85.07	7.368	90.442	.500

Çizelge 4.7 incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun üstbilişsel okuduğunu anlama ölçeği kalıcılık testi puan ortalamalarının sontest ortalamalarına oranla yükseldiği gözlenmektedir. Ancak gruplara ilişkin bu yükselme düzeylerine baktığımızda deney grubunda kısmen daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bu verilere bağlı olarak ortaya çıkan sonuç deney grubunun sontest ortalaması kontrol grubunun sontest ortalamasından daha yüksek olduğudur. Deney grubunun üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinden aldığı sontest puanı $X_{ort}=97.37$ (ss: 7.083) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=98.19$ (ss: 6.202) düzeyine çıkmıştır. Özellikle deney grubunun

üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinde sontest puanlarının öntest puanlarına oranla çok büyük bir oranda artış göstermesi ve kalıcılık testinde de o düzeyde kalması hatta az da olsa ortalamanın artması İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin bilişsel farkındalık üzerindeki etkililiği bakımından oldukça önemli bir bulgudur. Bu verilere dayanarak, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı deneysel uygulamanın kalıcı bir bilişsel farkındalık yarattığını söyleyebiliriz. Kontrol grubunun aynı ölçekten aldığı sontest puanı $X_{ort}=84.64$ (ss: 7.780) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=85.07$ (ss: 7.368) düzeyine çıkarak az da olsa bir artış göstermiştir. Kontrol grubunda uygulama sürecinden sonra da mevcut programa dayalı olarak öğretim gerçekleştirilmeye devam etmiştir. Bu süreçte üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğine ilişkin ortalamalarda çok az bir artış meydana gelmiştir. Bu bulgu kontrol grubunda sontest sonrası devam eden mevcut programa dayalı öğretim sürecinin öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerinin kalıcılığını az da olsa arttırdığını da ortaya koymaktadır. Grupların sontest ortalamaları arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.8’de yer almaktadır.

Çizelge 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	4563.472	2	2281.736	445.596	.000
Gruplama Ana Etkisi	64.087	1	64.087	12.515	.001
Hata	266.273	52	5.121		
Toplam	465395.000	55			

Çizelge 4.8 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi kalıcılık testi puanları açısından anlamlı bir fark ($F=12.515$, $p=.001$) yaratmıştır. Anlamlı farkın hangi yönde olduğunu belirlemek için grupların üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.7’de sontest puanları kontrol altına alındığında kalıcılık testi düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının deney grubunda $X_{ort}=92.615$, kontrol grubunda $X=90.442$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki öğrenci farkındalığının yüksek

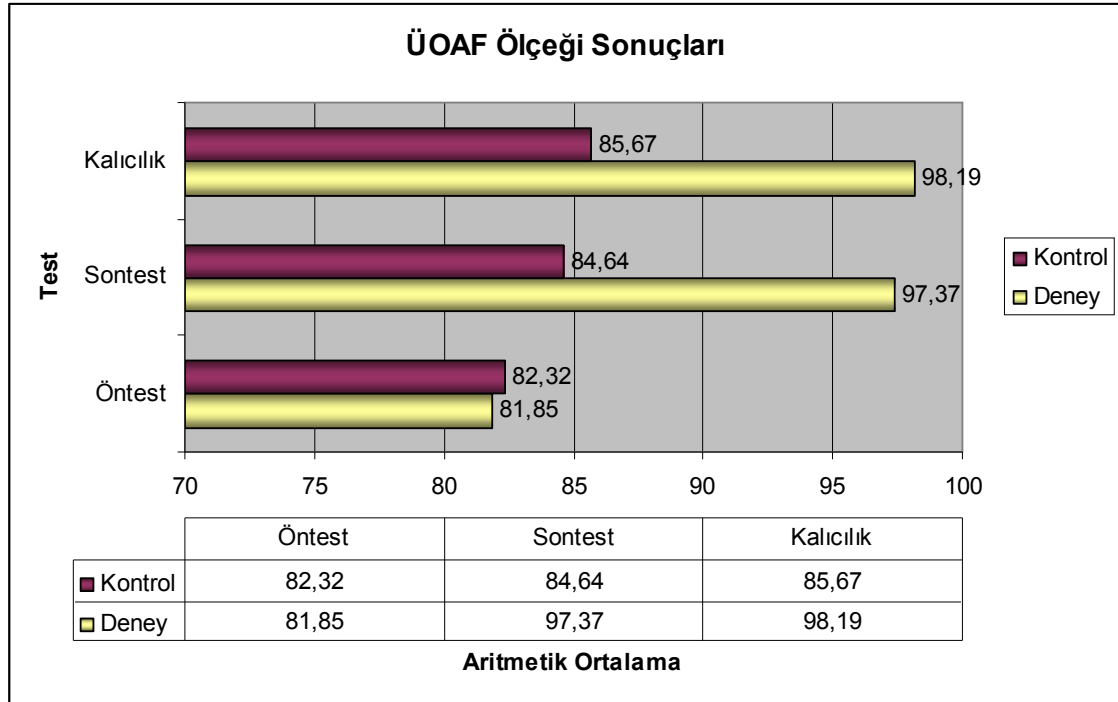
olması, anlamlı farkın deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak öğretim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği son test puanları kontrol edildiğinde, grupların kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle; araştırmanın dördüncü denencesi doğrulanmıştır. Ayrıca deney grubunun son test puanının ön test puanına oranla büyük bir artış göstermesi ve bu düzeyin kalıcılık testiyle de aynı düzeyde kalması, öğrencilerin İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulanması sürecinde kazandıkları okuduğunu anlamaya ilişkin farkındalıklarının azalmadığının göstergesidir. Aslında uygulama sonrası beklenen veri deney grubunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin kullanıldığı deneysel süreçten sonra öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin farkındalıklarının azalacağıdır. Kalıcılık puanlarının azalmaması hatta çok az düzeyde de olsa bir artış göstermesi İSOAT okuduğunu anlama stratejisi kullanımının etkili olduğunu gösteren son derece önemli bir bulgudur.

Deney ve kontrol gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğinden aldıkları ön test-son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Grafik 4.2’de verilmiştir.

Grupların üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinden aldıkları puanlar birlikte değerlendirildiğinde; deney grubunda uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisi sonrası öğrencilerin okuduğunu anlama farkındalığına ilişkin puanlarında belirgin bir şekilde, hızlı olarak artışın meydana geldiği gözlemlenirken, kontrol grubunda uygulanan mevcut programa dayalı öğretim sonrası öğrencilerin okuduğunu anlama farkındalık düzeylerinin doğrusal, çok yavaş ve çok az yükseldiği gözlemlenmektedir.

Grafik 4.2. Deney ne Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuçlar



Elde edilen bu bulgular sonucunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisi kullanımının öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerilerine olumlu yönde etki ettiğini söyleyebiliriz.

4.2.3. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi Farkındalığına İlişkin Sontest Bulguları (5.Denence)

Araştırmanın beşinci denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma öncesi farkındalığına ilişkin öntest puanları kontrol edildiğinde, **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmişti.

Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve uygulama sonrası oluşan farkı ortaya koymak ve beşinci denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları ve bu analize bağlı olarak elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.9 ve 4.10’da verilmiştir.

Çizelge 4.9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi Farkındalığına İlişkin Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			Xort	Ss	Xort(d)	Sh
Deney Grubu	27	Öntest	19.85	2.282		
		Sontest	22.19	2.219	22.159	.191
Kontrol Grubu	28	Öntest	19.79	2.425		
		Sontest	21.46	2.117	21.492	.188

Çizelge 4.9 incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun başarı testi sontest puan ortalamalarının öntest ortalamalarına oranla arttığı gözlenmektedir. Bu artış kontrol ve deney gruplarında birbirine yakın olduğunu söyleyebiliriz. Bu verilere bağlı olarak da deney grubunun sontest ortalaması kontrol grubunun sontest ortalamasından daha yüksektir. Deney grubunun üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinden aldığı öntest puanı $X_{ort}=19.85$ (ss: 2.282) iken sontestte bu puan $X_{ort}=22.19$ (ss: 2.219) düzeyine çıkarak belli bir düzeyde artış göstermiştir. Kontrol grubunun aynı ölçekten aldığı öntest puanı $X_{ort}=19.79$ (ss: 2.425) iken sontestte bu puan $X_{ort}=21.46$ (ss: 2.117) düzeyine çıkarak az da olsa bir artış göstermiştir. Grupların sontest ortalamaları arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.10’da yer almaktadır.

Çizelge 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi Farkındalığına İlişkin Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	205.751	3	68.584	69.358	.000
Gruplama Ana Etkisi	23.008	1	23.008	23.268	.000
Hata	50.431	51	.274		
Toplam	26438.000	55			

Çizelge 4.10 incelendiğinde; grupların öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi sontest puanları açısından anlamlı bir fark ($F=29.850$, $p=.000$) oluşturmuştur. Anlamlı farkın hangi yönde olduğunu belirlemek için grupların üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği sontest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.9’da öntest

puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının deney grubunda $X_{ort}=22.159$, kontrol grubunda $X_{ort}=21.492$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki öğrenci farkındalığının daha yüksek olması, anlamlı farkın deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular incelendiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma öncesi farkındalığına ilişkin öntest puanları kontrol edildiğinde, grupların sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle; araştırmanın beşinci denencesi doğrulanmıştır.

Yine bu analizler sonucunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubundaki çalışmaların öğrencilerin okuma öncesi farkındalıklarına olumlu yönde etki ettiğini söyleyebiliriz. Ayrıca ortalamalara baktığımızda kontrol grubunda da az da olsa sontest ortalamalarında bir artış meydana gelmiştir. Meydana gelen bu artışların anlamlı olup olmadığı araştırma soruları çerçevesinde gerçekleştirilen Repeated Anova analizleri sonucu ortaya konmuştur.

4.2.4. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi Farkındalığına İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (6.Denence)

Araştırmanın altıncı denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma öncesi farkındalığına ilişkin sontest puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmişti.

Deney ve kontrol grubunda sontest ve kalıcılık testleri arasında oluşan farkı ortaya koymak ve altıncı denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları ve bu analize bağlı olarak elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.11 ve 4.12’de verilmiştir.

Çizelge 4.11 incelendiğinde deney grubuna ilişkin kalıcılık testi puan ortalamasının sonteste oranla az bir artış göstermiştir. Diğer yandan kontrol grubunun kalıcılık testi puanının sonteste oranla azaldığı gözlenmektedir. Yine bu verilere dayalı

olarak ortaya çıkan diğer bir bulgu ise deney grubunun kalıcılık testi ortalaması kontrol grubunun kalıcılık testi ortalamasından daha yüksektir.

Çizelge 4.11 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi Farkındalığına İlişkin Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			Xort	Ss	Xort(d)	Sh
Deney Grubu	27	Sontest	22.19	2.219		
		Kalıcılık	22.89	2.293	22.569	.260
Kontrol Grubu	28	Sontest	21.46	2.117		
		Kalıcılık	21.18	2.326	21.487	.255

Deney grubunun üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinden aldığı sontest puanı $X_{ort}=22.19$ (ss: 2.219) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=22.89$ (ss: 2.293) düzeyine yükselmiştir. Kontrol grubunun aynı ölçekten aldığı sontest puanı $X_{ort}=21.46$ (ss: 2.117) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=21.18$ (ss: 2.326) düzeyine gerilemiştir. Grupların kalıcılık testine ilişkin puan ortalamaları arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.12’de yer almaktadır.

Çizelge 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi Farkındalığına İlişkin Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	229.700	2	114.850	64.023	.000
Gruplama Ana Etkisi	4.649	1	4.649	2.592	.113
Hata	93.282	52	1.794		
Toplam	26987.000	55			

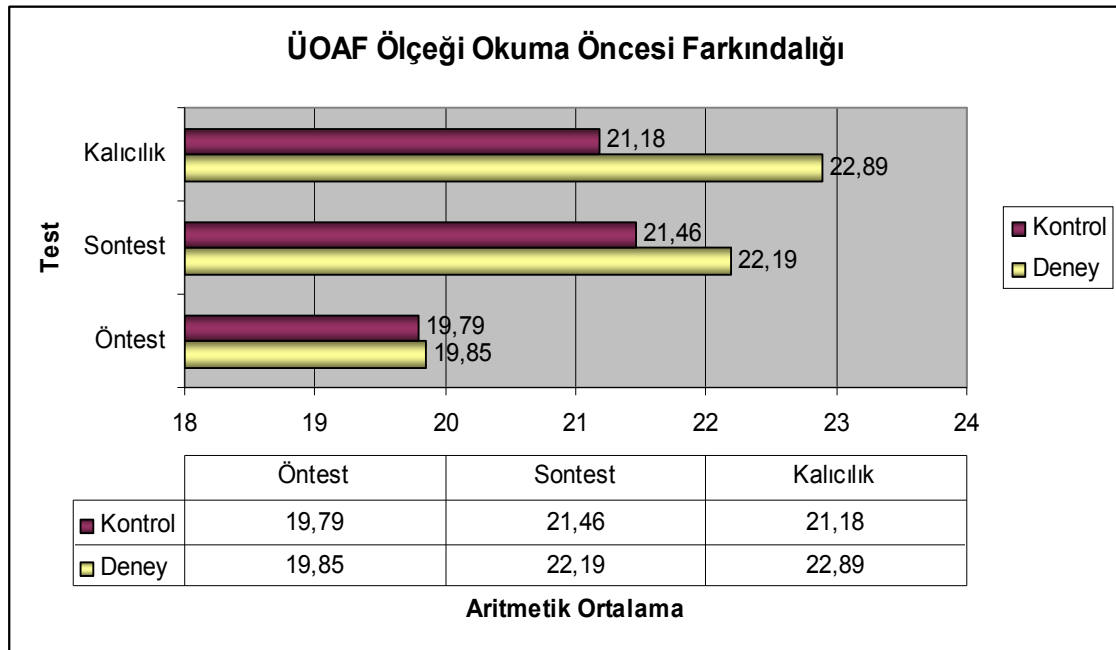
Çizelge 4.12 incelendiğinde; grupların sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi kalıcılık testi puanları açısından anlamlı bir fark ($F=2.592$, $p=.113$) ortaya çıkmamıştır. Her ne kadar gruplar arası anlamlı bir farklılık çıkmamış olsa da deney grubunu ait kalıcılık puanlarında artış meydana gelmesi İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim sürecinin kalıcılığı açısından önemli bir bulgudur. Uygulama süreci sonrası kontrol

grubunda mevcut programa dayalı olarak öğretim sürecine devam edilmesine rağmen kalıcılık puanında bir azalma meydana gelmiştir.

Bu bulgular incelendiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma öncesi farkındalığına ilişkin sontest puanları kontrol edildiğinde, grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle; araştırmanın altıncı denencesi doğrulanmamıştır.

Grupların üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma öncesi farkındalığına ilişkin aldıkları puanlar birlikte değerlendirildiğinde; deney grubunda uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisine bağlı olarak öğrencilerin okuma öncesi farkındalığına ilişkin sontest puanlarında belirgin bir şekilde, hızlı olarak artışın meydana geldiği gözlemliyoruz. Kontrol grubunda uygulanan mevcut programa dayalı öğretim sonrası öğrencilerin okuma öncesi farkındalık düzeylerinin sontestin uygulanmasına kadar doğrusal ve çok yavaş bir artış gösterdiği gözlemlenirken uygulama süreci sonrası kalıcılık testine kadar okuma öncesi farkındalık düzeylerinin azaldığı gözlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği okuma öncesi farkındalığına ilişkin aldıkları öntest-sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Grafik 4.3'te verilmiştir.

Grafik 4.3. Deney Ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Öncesi Farkındalığı Puanlarına İlişkin Sonuçlar



Yine bu bulgular sonucunda her ne kadar gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmasa da İSOAT okuduğunu anlama stratejisi kullanımının öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama okuma öncesi farkındalık becerilerini olumlu yönde etki ettiğini söyleyebiliriz.

4.2.5. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sırası Farkındalığına İlişkin Sontest Bulguları (7.Denence)

Araştırmanın yedinci denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sırası farkındalığına ilişkin öntest puanları kontrol edildiğinde, **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmişti.

Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve uygulama sonrası oluşan farkı ortaya koymak ve yedinci denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları ve bu analize bağlı olarak elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.13 ve 4.14’te verilmiştir.

Çizelge 4.13 incelendiğinde deney grubunun sontest ortalama puanlarında çok yüksek düzeyde bir artışın meydana geldiğini söyleyebiliriz. Kontrol grubunda ise çok az düzeyde bir artış meydana gelmiştir. Bu verilere bağlı olarak da deney grubunun sontest ortalaması kontrol grubunun sontest ortalamasından çok daha yüksektir.

Çizelge 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sırası Farkındalığına İlişkin Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			Xort	Ss	Xort(d)	Sh
Deney Grubu	27	Öntest	40.22	4.453		
		Sontest	50.33	3.803	50.481	.424
Kontrol Grubu	28	Öntest	40.61	4.693		
		Sontest	41.14	6.165	41.001	.416

Deney grubunun üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sırası farkındalığından aldığı öntest puanı $X_{ort}=40.22$ (ss: 4.453) iken sontestte bu puan $X_{ort}=50.33$ (ss: 3.803) düzeyine çıkarak büyük bir artış göstermiştir. Kontrol grubunun

aynı ölçekten aldığı öntest puanı $X_{ort}=40.61$ (ss: 4.693) iken sontestte bu puan $X_{ort}=41.14$ (ss: 6.165) düzeyine gelmiştir. Bu ortalamalarla birlikte dikkat çeken bir diğer bulgu, kontrol grubu öğrencilerinin standart sapma değerinin nispeten yükselmiş olmasıdır. Mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği bu grupta sontest puanlarının dağılımı daha heterojen bir yapıdadır.

Grupların sontest ortalamaları arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.14'te yer almaktadır.

Çizelge 4.14. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sırası Farkındalığına İlişkin Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	1800.487	2	900.243	185.802	.000
Gruplama Ana Etkisi	161.246	1	161.246	33.280	.000
Hata	251.949	52	4.845		
Toplam	116691.000	55			

Çizelge 4.14 incelendiğinde; grupların öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi sontest puanları açısından anlamlı bir fark ($F=33.280$, $p=.000$) oluşturmuştur. Anlamlı farkın hangi yönde olduğunu belirlemek için grupların üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği sontest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.7'de öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının deney grubunda $X_{ort}=50.481$, kontrol grubunda $X_{ort}=41.001$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması, anlamlı farkın deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular incelendiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sırası farkındalığına ilişkin öntest puanları kontrol edildiğinde, grupların sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle; araştırmanın yedinci denencesi doğrulanmıştır.

Ayrıca bu bulgulara dayalı olarak üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğine ilişkin sontest bulgularına baktığımızda en büyük artış oranının okuma sırası

farkındalığına ilişkin maddelerde olduğunu görüyoruz. İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin özellikle bu noktada çok etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Yine bu analizler sonucunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubundaki çalışmaların öğrencilerin okuma sırası farkındalıklarına olumlu yönde etki ettiğini söyleyebiliriz. Ayrıca ortalamalara baktığımızda kontrol grubunda da az da olsa sontest ortalamalarında bir artış meydana gelmiştir.

4.2.6. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sırası Farkındalığına İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (8.Denence)

Araştırmanın sekizinci denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sırası farkındalığına ilişkin sontest puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda sontest ve kalıcılık testleri arasında oluşan farkı ortaya koymak ve sekizinci denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları ve bu analize bağlı olarak elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.15 ve 4.16’da verilmiştir.

Çizelge 4.15. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sırası Farkındalığına İlişkin Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			Xort	Ss	Xort(d)	Sh
Deney Grubu	27	Sontest	50.33	3.803		
		Kalıcılık	50.11	3.457	46.316	.391
Kontrol Grubu	28	Sontest	41.14	6.165		
		Kalıcılık	41.96	5.491	45.624	.381

Çizelge 4.15 incelendiğinde deney grubunun üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sırası farkındalığı alt boyutuna ilişkin aldığı sontest puanı $X_{ort}=50.33$ ($ss: 3.803$) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=50.11$ ($ss: 3.457$) düzeyine

gelmiştir. Kontrol grubunun aynı ölçekten aldığı son test puanı $X_{ort}=41.14$ (ss: 6.165) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=41.96$ (ss: 5.491) düzeyine yükselmiştir.

Bu bulguları incelediğimizde deney grubunun kalıcılık testi ortalama puanının son test ortalama puanıyla hemen hemen aynı düzeyde kaldığını söyleyebiliriz. Kontrol grubunun kalıcılık testi puanında ise çok az düzeyde bir artış meydana gelmiştir. Bu artışı kontrol grubunda mevcut programa dayalı öğretim sürecine devam edilmesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlayabiliriz. Her ne kadar kontrol grubunun puanında bir artış meydana gelmiş olsa da kalıcılık testi puanlarını karşılaştırdığımızda deney grubunun puanının kontrol grubundan çok daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bu ortalamalarla birlikte dikkat çeken bir diğer bulgu, kontrol grubu öğrencilerinin standart sapma değerlerinin deney grubundan nispeten daha yüksek olmasıdır. Mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirilen kontrol grubunda son test ve kalıcılık testi puanlarının dağılımı deney grubuna oranla daha heterojen bir yapı sergilemektedir. Zira bu gruplara ilişkin standart sapma değerleri ön test sürecinde paralel bir seyir izlemektedir (Çizelge 3.16, s:74).

Grupların son test ortalamaları arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.16'da yer almaktadır.

Çizelge 4.16. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sırası Farkındalığına İlişkin Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Ön test)	1498.923	2	749.461	302.098	.000
Gruplama Ana Etkisi	33.751	1	33.751	13.604	.001
Hata	129.004	52	1.150		
Toplam	117824.000	55			

Çizelge 4.16 incelendiğinde; grupların son test toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi kalıcılık testi puanları açısından anlamlı bir fark ($F=33.751$, $p=.001$) oluşturmuştur. Anlamlı farkın hangi yönde olduğunu belirlemek için grupların üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.15'te son test puanları kontrol altına alındığında kalıcılık testi düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının deney grubunda $X_{ort}=46.316$, kontrol grubunda $X_{ort}=45.624$ düzeyinde

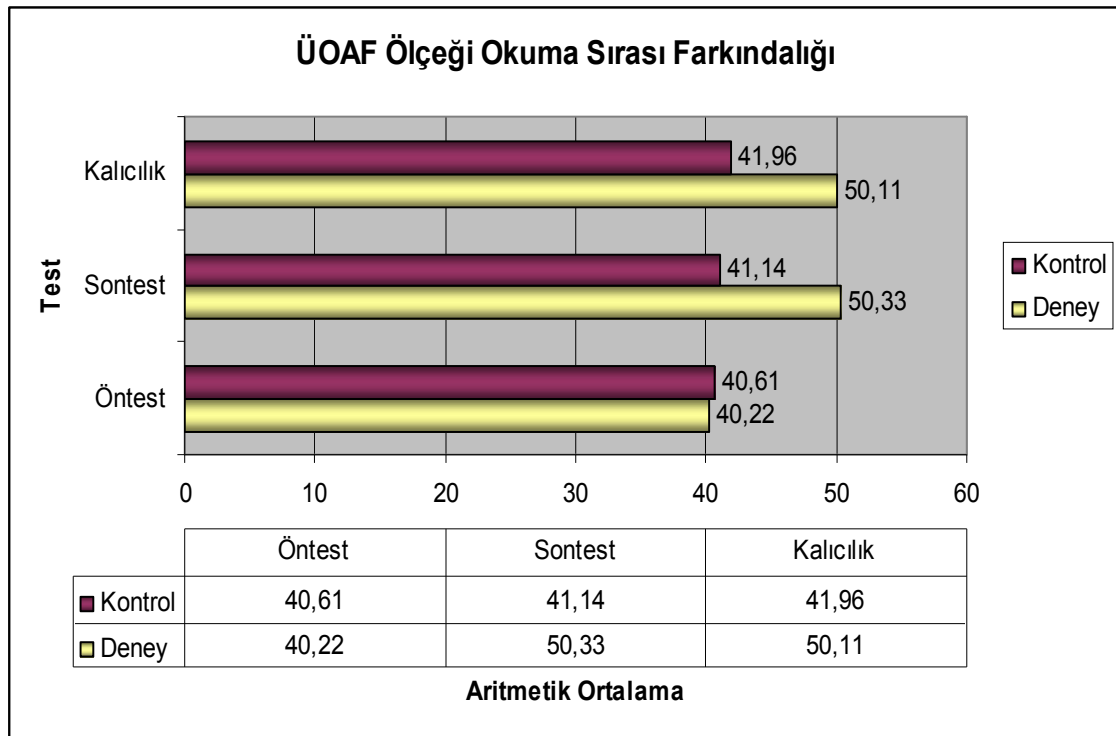
olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin okuma sırası farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması, anlamlı farkın deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular incelendiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sırası farkındalığına ilişkin sontest puanları kontrol edildiğinde, grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle; araştırmanın sekizinci denencesi doğrulanmıştır.

Yine bu analizler sonucunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubundaki çalışmaların öğrencilerin okuma sırası farkındalıklarına olumlu yönde etki ettiğini söyleyebiliriz. Ayrıca ortalamalara baktığımızda kontrol grubunda da az da olsa sontest ortalamalarında bir artış meydana gelmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği okuma öncesi farkındalığına ilişkin aldıkları öntest-sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Grafik 4.4'te verilmiştir.

Grafik 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sırası Farkındalığı Puanlarına İlişkin Sonuçlar



Grupların üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sırası farkındalığına ilişkin aldıkları öntest, sontest, kalıcılık testi puanlarını birlikte değerlendirdiğimizde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda öğrencilerin okuma sırası farkındalığına ilişkin sontest puanlarında hızlı bir artış meydana gelmektedir. Bu hızlı artışa rağmen kalıcılık puanları da sontest puanlarına paralel bir seyir izlemektedir. Kontrol grubunda ise mevcut programa dayalı öğretime bağlı olarak öğrencilerin hem sontest hem kalıcılık testinde az da olsa doğrusal bir artış meydana geldiğini söyleyebiliriz.

4.2.7. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sonrası Farkındalığına İlişkin Sontest Bulguları (9.Denence)

Araştırmanın dokuzuncu denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sonrası farkındalığına ilişkin öntest puanları kontrol edildiğinde son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmişti.

Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve uygulama sonrası oluşan farkı ortaya koymak ve dokuzuncu denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri ile ilgili veriler Çizelge 4.17 kovaryans analizi sonucuna bağlı olarak elde edilen veriler Çizelge 4.18’de yer almaktadır.

Çizelge 4.17. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sonrası Farkındalığına İlişkin Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			Xort	Ss	Xort(d)	Sh
Deney Grubu	27	Öntest	21.78	3.068		
		Sontest	24.85	2.918	24.926	.259
Kontrol Grubu	28	Öntest	21.93	3.114		
		Sontest	22.25	2.888	21.678	.254

Çizelge 4.17 incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun başarı testi sontest puan ortalamalarının öntest ortalamalarına oranla arttığı gözlenmektedir. Bu artış deney grubunda kontrol grubuna oranla nispeten daha fazladır. Deney grubunun

üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sonrası farkındalığına ilişkin aldığı öntest puanı $X_{ort}=21.78$ (ss: 3.068) iken sontestte bu puan $X_{ort}=24.85$ (ss: 2.918) düzeyine çıkarak belli bir miktar artış göstermiştir. Kontrol grubunun aynı ölçekten aldığı öntest puanı $X_{ort}=21.93$ (ss: 3.114) iken sontestte bu puan $X_{ort}=22.25$ (ss: 2.888) düzeyine çıkarak çok az düzeyde bir artış göstermiştir. Her iki gruba ilişkin standart sapma düzeylerine baktığımızda birbirine yakın olduğu ve aynı homojenlikte dağılım gösterdiğini söyleyebiliriz. Grupların sontest ortalamaları arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.18’de yer almaktadır.

Çizelge 4.18. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sonrası Farkındalığına İlişkin Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	445.651	2	222.826	123.190	.000
Gruplama Ana Etkisi	29.429	1	29.429	16.270	.000
Hata	94.058	52	1.809		
Toplam	30984	55			

Çizelge 4.18 incelendiğinde; grupların öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi sontest puanları açısından anlamlı bir fark ($F=16.270$, $p=.000$) oluşturmuştur. Anlamlı farkın hangi yönde olduğunu belirlemek için grupların üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği sontest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.17’de öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının deney grubunda $X_{ort}=24.926$, kontrol grubunda $X_{ort}=21.678$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin okuma sonrası farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması, anlamlı farkın deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular incelendiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sonrası farkındalığına ilişkin öntest puanları kontrol edildiğinde, grupların sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle; araştırmanın dokuzuncu denencesi doğrulanmıştır.

Yine bu analizler sonucunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisine uygun olarak deney grubunda işlenen derslerin öğrencilerin okuma sonrası farkındalıklarına olumlu yönde etki ettiğini söyleyebiliriz. Ancak aynı ölçeklerden kalıcılık testleri sonucunda ortaya çıkacak puanlar stratejinin etkililiği ile ilgili daha anlamlı bilgiler verecektir.

4.2.8. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sonrası Farkındalığına İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (10.Denence)

Araştırmanın onuncu denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sonrası farkındalığına ilişkin sontest puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda sontest ve kalıcılık testleri oluşan farkı ortaya koymak ve onuncu denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları ile standart hata değerleri ile ilgili veriler Çizelge 4.19 kovaryans analizi sonucuna bağlı olarak elde edilen veriler Çizelge 4.20’de yer almaktadır.

Çizelge 4.19. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sonrası Farkındalığına İlişkin Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			Xort	Ss	Xort(d)	Sh
Deney Grubu	27	Sontest	24.85	2.918		
		Kalıcılık	25.15	2.461	23.953	.189
Kontrol Grubu	28	Sontest	22.25	2.888		
		Kalıcılık	21.93	3.054	23.081	.186

Çizelge 4.19 incelendiğinde deney grubunun okuma sonrası farkındalığına ilişkin aldığı sontest puanı $X_{ort}=24.85$ ($ss: 2.918$) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=25.15$ ($ss: 2.461$) düzeyine yükselmiştir. Kontrol grubunun aynı ölçekten aldığı sontest puanı $X_{ort}=22.25$ ($ss: 2.888$) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=21.93$ ($ss: 3.054$) düzeyine düşmüştür.

Bu bulguları incelediğimizde deney grubunun kalıcılık testi ortalama puanının son test ortalama puanının da üzerine çıkmış olması çarpıcı bir bulgu olarak ifade edilebilir. Deneysel uygulama sonrası kalıcılık testlerine ilişkin ortalamalarda bir miktar düşüş meydana gelmesi çoğu zaman beklenen bir sonuçtur. Kontrol grubunun kalıcılık testi puanında ise çok az düzeyde bir azalma meydana gelmiştir. Bu azalmayı mevcut programa dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim sürecinin yapısıyla açıklayabiliriz. Deney grubunda meydana gelen bu artış kalıcılık testi puanlarını karşılaştırdığımızda daha belirgin bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bu ortalamalarla birlikte dikkat çeken bir diğer bulgu, kalıcılık testine ilişkin deney grubu öğrencilerinin standart sapma değerlerinin kontrol grubundan nispeten daha düşük olmasıdır. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine bağlı olarak öğretimin gerçekleştirilen deney grubunun kalıcılık testi puanlarının dağılımı kontrol grubuna oranla daha homojen bir yapı sergilemektedir.

Grupların son test ortalamaları arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.20’de yer almaktadır.

Çizelge 4.20. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sonrası Farkındalığına İlişkin Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	506.258	2	253.129	289.369	.000
Gruplama Ana Etkisi	4.142	1	4.142	4.735	.034
Hata	45.488	52	.875		
Toplam	30949.000	55			

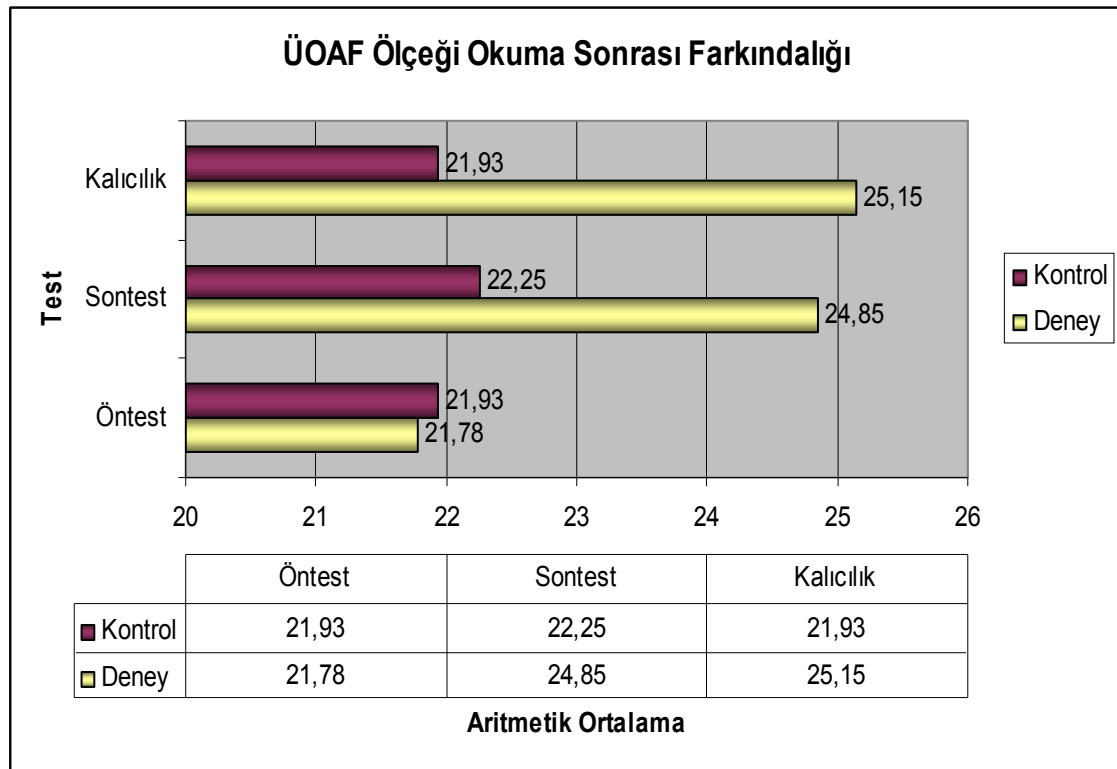
Çizelge 4.20 incelendiğinde; grupların son test toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi kalıcılık puanları açısından anlamlı bir fark ($F=4.735$, $p=.034$) oluşturmuştur. Anlamlı farkın hangi yönde olduğunu belirlemek için grupların okuma sonrası farkındalığına ilişkin kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.19’da son test puanları kontrol altına alındığında kalıcılık testi düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının deney grubunda $X_{ort}=23.953$, kontrol grubunda $X_{ort}=23.081$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin okuma sonrası farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması, anlamlı farkın deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular incelendiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sonrası farkındalığına ilişkin sontest puanları kontrol edildiğinde, grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle; araştırmanın onuncu denencesi doğrulanmıştır.

Yine bu analizler sonucunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisine uygun olarak deney grubunda işlenen derslerin öğrencilerin okuma sonrası farkındalıklarına olumlu yönde etki ettiğini söyleyebiliriz.

Deney ve kontrol gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği okuma sonrası farkındalığına ilişkin aldıkları öntest-sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Grafik 4.5’te verilmiştir.

Grafik 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Okuma Sonrası Farkındalığı Puanlarına İlişkin Sonuçlar



Grupların üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sonrası farkındalığına ilişkin her üç testten aldıkları puanları birlikte değerlendirdiğimizde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda öğrencilerin okuma sonrası farkındalığına ilişkin sontest puanlarında bir artış

meydana gelmektedir. Bu artışla birlikte kalıcılık puanlarında da az da olsa yine bir artış meydana gelmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut programa dayalı öğretime bağlı olarak öğrencilerin sontest puanlarında düşük düzeyde bir artış meydana gelirken alıcılık testine ilişkin puanlarında ise azalma meydana gelmiştir.

4.3 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Denencelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel amaçlarından birisi; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına olan etkisini sınamaktır. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistik değerleri alınmış, bu değerlere ilişkin eşli ve bağımsız gruplar t testi ile kovaryans analizi yapılmıştır.

4.3.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Sontest Bulguları (11. Denence)

Araştırmanın onbirinci denencesi “Mevcut öğretim programı sürecinde İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin kullanıldığı deney grubu ile mevcut öğretim programının kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmişti.

Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve uygulama sonrası oluşan farkı ortaya koymak ve onbirinci denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan eşli gruplar t testi ve deney kontrol grupları sontest puanları arasında oluşan farkı belirlemek için yapılan eşli gruplar t testi analizlerine ilişkin veriler Çizelge 4.21, 4.22 ve 4.23’de yer almaktadır.

Çizelge 4.21. Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları

DENEY GRUBU	N	Xort	Ss	Sd	t	p
Deney Öntest	27	75.85	7.848	52	-6.719	.000
Deney Sontest	27	89.22	6.733			

P<.05 fark anlamlı

Çizelge 4.21 incelendiğinde deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldığı öntest aritmetik ortalama puanının $X_{ort}=75.85$ ($ss:7.848$) olduğu gözlenmiştir. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak gerçekleştirilen deneysel uygulama sonrası bulguları incelediğimizde, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olma düzeylerinin önemli oranda arttığı gözlenmektedir ($X_{ort}=89.22$, $ss:6.733$).

Deney grubunda ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için deney grubunun öntest sontest toplam puanları arasında eşli gruplar t testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu elde edilen bulgulara baktığımızda, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak işlenen derslerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını yükseltmede $p=.000$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu da son derece önemlidir çünkü öğrencilerin okuma sürecinde İSOAT stratejisinin işlenişine bağlı olarak daha aktif olduklarını hissetmeleri onların okumaya yönelik daha olumlu duygulara sahip olmalarını sağlamıştır.

Deney grubunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisine bağlı olarak ders işlenirken, kontrol grubunda ise mevcut programa dayalı olarak dersler işlenmiştir. Kontrol grubunda uygulanan mevcut programa dayalı öğretimin okumaya yönelik tutum açısından etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kontrol grubu öntest sontest eşli gruplar t testi sonuçları Çizelge 4.22’de verilmiştir.

Çizelge 4.22. Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları

DENEY GRUBU	N	Xort	Ss	Sd	t	p
Kontrol Öntest	28	76.39	7.704	54	-1.180	.243
Kontrol Sontest	28	78.23	8.362			

$P>.05$ fark anlamsız

Kontrol grubuna ilişkin olarak verilen Çizelge 4.22’deki bulgular incelendiğinde kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği öntest aritmetik ortalama puanının $X_{ort}=76.39$ ($ss:7.704$) olduğu gözlenmektedir. Mevcut programa dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim sonrası gerçekleştirilen sontest bulgularında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının çok az düzeyde arttığı gözlenmektedir.

Kontrol grubunda ortaya çıkan bu durumun anlamlı olup olmadığını belirlemek için kontrol grubunun öntest sontest toplam puanları arasında eşli gruplar t testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu elde edilen bulgulara baktığımızda, mevcut programa dayalı olarak işlenen derslerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını yükseltmede $p=.243$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca sontest bulgularına dayalı olarak kontrol grubundaki öğrencilerin standart sapmalarının arttığı ve grubun daha heterojen bir yapıya yöneldiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ve gruplar birbirine denktir (Çizelge 3.17,

$p=797$). Bu denkliğe bağlı olarak deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası (son test) oluşan farkı belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 4.23'te verilmiştir.

Çizelge 4.23. Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Son Test Toplam Puanları Arası Bağımsız Gruplar t testi Sonuçları

GRUP	N	Xort	Ss	Sd	t	p
Deney Son test	27	89.22	6.733	53	5.017	.000
Kontrol Son test	28	78.23	8.362			

P<.05 fark anlamlı

Çizelge 4.23 incelendiğinde deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeğinden deneysel uygulama sonrası aldığı son test aritmetik ortalama puanının $X_{ort}=89.22$ ($ss:6.733$) arttığı gözlenirken, kontrol grubunun son test aritmetik ortalama puanının $X_{ort}=78.23$ ($ss:8.362$) olduğu gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grubu arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup-olmadığını belirlemek amacıyla grupların son test toplam puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara deney grubunda uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak işlenen dersin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını yükseltmede $p=.000$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisi öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını arttırmıştır.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yani araştırmanın onbirinci denencesi doğrulanmıştır.

Yine bu analizler sonucunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisine uygun olarak deney grubunda işlenen derslerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini söyleyebiliriz. Ancak aynı ölçeklerden kalıcılık testleri sonucunda ortaya çıkacak puanlar stratejinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkililiği ile ilgili daha anlamlı bilgiler verecektir.

4.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (12. Denence)

Araştırmanın onikinci denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmişti.

Deney ve kontrol grubunda son test ve kalıcılık testleri oluşan farkı ortaya koymak ve onikinci denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları ile standart hata değerleri ile ilgili veriler Çizelge 4.24 kovaryans analizi sonucuna bağlı olarak elde edilen veriler Çizelge 4.25’te yer almaktadır.

Çizelge 4.24 incelendiğinde deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin aldığı son test puanı $X_{ort}=89.22$ (ss: 6.733) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=88.48$ (ss: 6.969) düzeyine gerilemiştir. Kontrol grubunun aynı ölçekten aldığı son test puanı $X_{ort}=78.23$ (ss: 8.362) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=77.29$ (ss: 7.566) düzeyine gerilemiştir.

Çizelge 4.24. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Son Test- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Son Test Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları	
			Xort	Ss	Xort(d)	Sh
Deney Grubu	27	Son test	89.22	6.733		
		Kalıcılık	88.48	6.969	83.776	.545
Kontrol Grubu	28	Son test	78.23	8.362		
		Kalıcılık	77.29	7.566	81.823	.533

Bu bulguları incelediğimizde hem deney hem de kontrol grubunun kalıcılık testi ortalama puanının son test ortalama puanında daha düşük olduğunu gözlemliyoruz. DeneySEL uygulama sonrası kalıcılık testlerine ilişkin ortalamalarda bir miktar düşüş meydana gelmesi çoğu zaman beklenen bir bulgudur.

Grupların son test ortalamaları arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.25’te yer almaktadır.

Çizelge 4.25 incelendiğinde; grupların okumaya yönelik tutum ölçeği sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi kalıcılık puanları açısından anlamlı bir fark ($F=3.637$, $p=.062$) oluşturmamıştır.

Çizelge 4.25. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	4195.684	2	2097.842	324.958	.000
Gruplama Ana Etkisi	23.477	1	23.477	3.637	.062
Hata	335.698	52	6.456		
Toplam	381437.000	55			

Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ilişkin bazı yorumlar yapılabilir. Deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği kalıcılık testi aritmetik ortalama puanının $X_{ort}=88.48$ olduğu gözlenirken, kontrol grubunun aynı ölçekten aldığı kalıcılık testi aritmetik ortalama puanının $X_{ort}=77.29$ olduğu gözlenmektedir. Deney ve kontrol grubunda meydana gelen değişimleri birlikte değerlendirdiğimizde, öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları; deney grubunda (öntest $X_{ort}=75.85$, sontest $X_{ort}=89.22$, kalıcılık testi $X_{ort}=88.48$) deneysel uygulama sonrası okumaya yönelik tutum puanlarında çok büyük bir artışın meydana geldiğini söyleyebiliriz. Kontrol grubunda ise (öntest $X_{ort}=76.39$, sontest $X_{ort}=78.23$, kalıcılık testi $X_{ort}=77.29$) mevcut programa dayalı olarak uygulama sonrası okumaya yönelik tutum puanlarında çok az bir artış meydana gelmiştir.

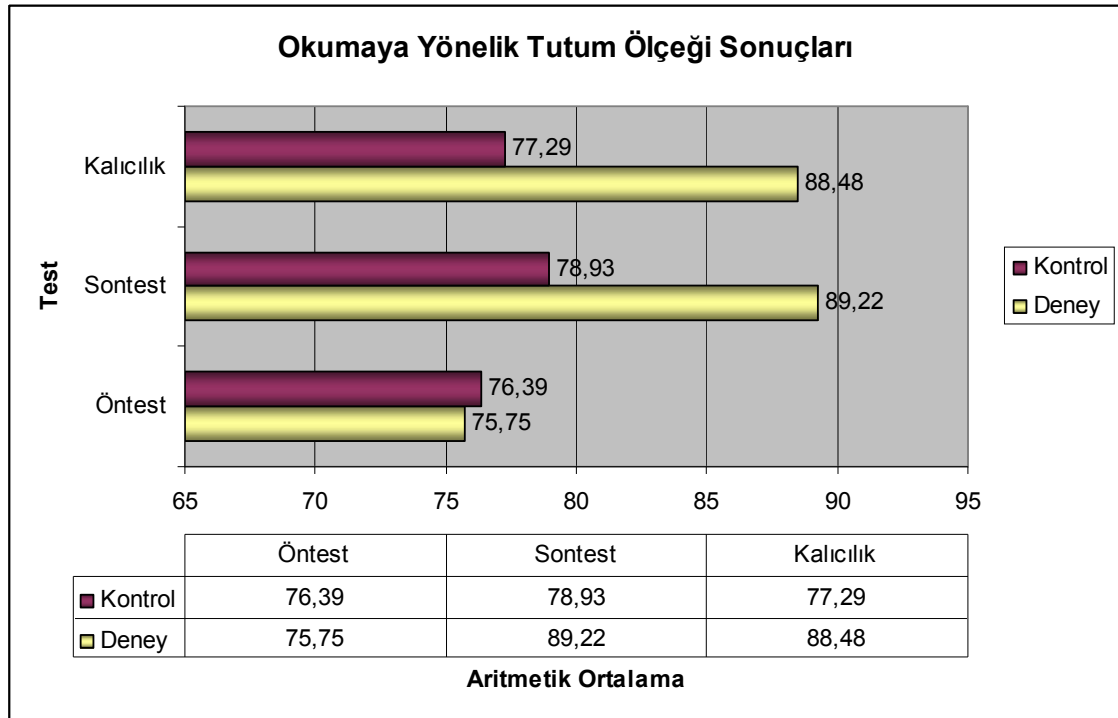
Deney grubunda deneysel uygulama sonucu ortaya çıkan okumaya yönelik tutum puanlarının kalıcılığının yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü aradan bir ay gibi bir süre geçmesine rağmen öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında çok az düzeyde (0.74) bir azalma meydana gelmiştir. Deney grubunda okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin kalıcılık testinde çok az da olsa bir azalmanın meydana gelmesini uygulama sonrası deney grubundaki çalışmaların da mevcut programa dayalı olarak devam etmesiyle açıklanabilir. Ancak her ne kadar çok az düzeyde bir azalma olsa da kalıcılık testi ortalamasının sontest puan ortalamasına oldukça yakın olması İSOAT

okuduğunu anlama stratejisini okumaya yönelik tutum üzerinde kalıcı bir etki gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin son test puanları kontrol edildiğinde, grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle; araştırmanın onikinci denencesi doğrulanmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin aldıkları öntest-son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Grafik 4.6'te verilmiştir.

Grafik 4.6. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuçlar



Grupların okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar birlikte değerlendirildiğinde deney grubunun uygulanan strateji sonrası okumaya yönelik tutum puanlarında belirgin bir artış olduğu gözlenirken, kontrol grubunda uygulana mevcut programa dayalı öğretim süreci sonrası doğrusal ve çok az düzeyde bir artış meydana gelmiştir. Okumaya yönelik tutum ölçeğinden alınabilecek en az puan 24, en çok puan ise 120'dir. Ölçeğin ranjı (96) dikkate alındığında; deney grubunda okumaya yönelik tutum puanlarında meydana gelen artışın son test için 13.93 puan, kalıcılık testi için

13.05 puan, kontrol grubunda ise bu artışın sadece 2.64 puan düzeyinde olduğunu gözlemliyoruz. Bu bulgu, duyuşsal bir yapıya sahip olan ve aynı zamanda değiştirilmesi zor olan tutum üzerinde uygulanan stratejinin etkililiğini ortaya koymaktadır.

4.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Sontest Bulguları (13. Denence)

Araştırmanın onüçüncü denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği “Okumanın Gelişmeye Etkileri” alt boyutu **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmişti.

Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve uygulama sonrası oluşan farkı ortaya koymak ve onüçüncü denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan eşli gruplar t testi ve deney kontrol grupları sontest puanları arasında oluşan farkı belirlemek için yapılan gruplar t testi analizlerine ilişkin veriler Çizelge 4.26, 4.27 ve 4.28’de yer almaktadır.

Çizelge 4.26. Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları

DENEY GRUBU	N	Xort	Ss	Sd	t	p
Deney Öntest	27	16.04	2.410	52	-4.537	.000
Deney Sontest	27	18.63	1.735			

P<.05 fark anlamlı

Çizelge 4.26 incelendiğinde deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri alt boyutundan aldığı öntest aritmetik ortalama puanının $X_{ort}=16.04$ ($ss:2.410$) olduğu gözlenmiştir. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak gerçekleştirilen deneysel uygulama sonrası elde edilen bulguları incelediğimizde, öğrencilerin okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin puanlarının arttığı gözlenmektedir ($X_{ort}=18.63$, $ss:1.735$).

Deney grubunda ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için deney grubunun öntest sontest toplam puanları arasında eşli gruplar t testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu elde edilen bulgulara baktığımızda, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak işlenen derslerin öğrencilerin okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin puanlarını yükseltmede $p=.000$ düzeyinde anlamlı bir

farklılık yarattığı ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu da son derece önemlidir çünkü öğrencilerin okuma sürecinde İSOAT stratejisinin işlenişine bağlı olarak okuma konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisine bağlı olarak ders işlenirken, kontrol grubunda ise mevcut programa dayalı olarak dersler işlenmiştir. Kontrol grubunda uygulanan mevcut programa dayalı öğretimin okumanın gelişmeye etkileri açısından etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kontrol grubu öntest sontest eşli gruplar t testi sonuçları Çizelge 4.27’de verilmiştir.

Çizelge 4.27. Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları

DENEY GRUBU	N	Xort	Ss	Sd	t	p
Kontrol Öntest	28	16.18	1.722	54	.799	.428
Kontrol Sontest	28	15.75	2.255			

P>.05 fark anlamsız

Kontrol grubuna ilişkin olarak verilen Çizelge 4.27’deki bulgular incelendiğinde kontrol grubunun okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin öntest aritmetik ortalama puanının $X_{ort}=16.18$ ($ss:1.722$) olduğu gözlenmektedir. Mevcut programa dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim sonrası gerçekleştirilen sontest bulgularında öğrencilerin okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin çok az düzeyde azaldığı gözlenmektedir.

Kontrol grubunda ortaya çıkan bu durumun anlamlı olup olmadığını belirlemek için kontrol grubunun öntest sontest toplam puanları arasında eşli gruplar t testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu elde edilen bulgulara baktığımızda, mevcut programa dayalı olarak işlenen derslerin öğrencilerin okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin puanlarını yükseltmede $p=.428$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca sontest bulgularına dayalı olarak kontrol grubundaki öğrencilerin standart sapmalarının arttığı ve grubun daha heterojen bir yapıya yöneldiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ve gruplar birbirine denktir (Çizelge 3.18, $p=.803$). Bu denklige bağlı olarak deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri alt boyutu sontest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Deney

ve kontrol grubunun uygulama sonrası (sontest) oluşan farkı belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 4.28’de verilmiştir.

Çizelge 4.28. Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Sontest Toplam Puanları Arası Bağımsız Gruplar t testi Sonuçları

GRUP	N	Xort	Ss	Sd	t	p
Deney Sontest	27	18.63	1.735	53	5.294	.000
Kontrol Sontest	28	15.75	2.255			

P<.05 fark anlamlı

Çizelge 4.28 incelendiğinde deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin deneysel uygulama sonrası aldığı sontest aritmetik ortalama puanının ($X_{ort}=18.63$ ss:6.1.735) arttığı gözlenirken, kontrol grubunun sontest aritmetik ortalama puanının $X_{ort}=15.75$ (ss:2.255) azaldığı gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grubu arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup-olmadığını belirlemek amacıyla grupların sontest toplam puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara deney grubunda uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak işlenen dersin öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin tutum puanlarını yükseltmede $p=.000$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisi öğrencilerin okumanın gelişmeye etkilerine ilişkin puanlarını anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği (okumanın gelişmeye etkileri alt boyutu) sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yani araştırmanın onüçüncü denencesi doğrulanmıştır.

Yine bu analizler sonucunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisine uygun olarak deney grubunda işlenen derslerin öğrencilerin okumaya gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini söyleyebiliriz. Ancak aynı ölçeklerden kalıcılık testleri sonucunda ortaya çıkacak puanlar stratejinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkililiği ile ilgili daha anlamlı bilgiler verecektir.

4.3.4. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (14. Denence)

Araştırmanın ondördüncü denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri alt boyutu sontest puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda sontest ve kalıcılık testleri oluşan farkı ortaya koymak ve ondördüncü denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları ile standart hata değerleri ile ilgili veriler Çizelge 4.29 kovaryans analizi sonucuna bağlı olarak elde edilen veriler Çizelge 4.30’da yer almaktadır.

Çizelge 4.29. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			Xort	Ss	Xort(d)	Sh
Deney Grubu	27	Sontest	18.63	1.735		
		Kalıcılık	18.26	1.789	16.958	.139
Kontrol Grubu	28	Sontest	15.75	2.255		
		Kalıcılık	15.68	2.001	16.633	.136

Çizelge 4.29 incelendiğinde deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin aldığı sontest puanı $X_{ort}=18.63$ ($ss:1.735$) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=18.26$ ($ss: 1.789$) düzeyine gerilemiştir. Kontrol grubunun aynı ölçekten aldığı sontest puanı $X_{ort}=15.75$ ($ss: 2.255$) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=15.68$ ($ss: 2.001$) düzeyine gerilemiştir.

Bu bulguları incelediğimizde hem deney hem de kontrol grubunun kalıcılık testi ortalama puanının sontest ortalama puanında az da olsa daha düşük olduğunu gözlemliyoruz. Deneysel uygulama sonrası kalıcılık testlerine ilişkin ortalamalarda bir miktar düşüş meydana gelmesi çoğu zaman beklenen bir bulgudur.

Grupların kalıcılık testi ortalamaları arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.30'da yer almaktadır.

Çizelge 4.30. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	261.401	2	130.700	317.062	.000
Gruplama Ana Etkisi	2.103	1	2.103	3.105	.082
Hata	21.436	52	.412		
Toplam	16076.000	55			

Çizelge 4.30 incelendiğinde; grupların okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi kalıcılık puanları açısından anlamlı bir fark ($F=3.105$, $p=.082$) oluşturmamıştır.

Deney ve kontrol grubunda meydana gelen değişimleri birlikte değerlendirdiğimizde, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri alt boyutu; deney grubunda (öntest $X_{ort}=16.04$, sontest $X_{ort}=18.63$, kalıcılık testi $X_{ort}=18.26$) deneysel uygulama sonrası okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin tutum puanlarında belli oranda bir artışın meydana geldiğini söyleyebiliriz. Kontrol grubunda ise (öntest $X_{ort}=16.18$, sontest $X_{ort}=15.75$, kalıcılık testi $X_{ort}=15.68$) mevcut programa dayalı olarak uygulama okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin puanlarında her aşamada bir azalma meydana gelmiştir.

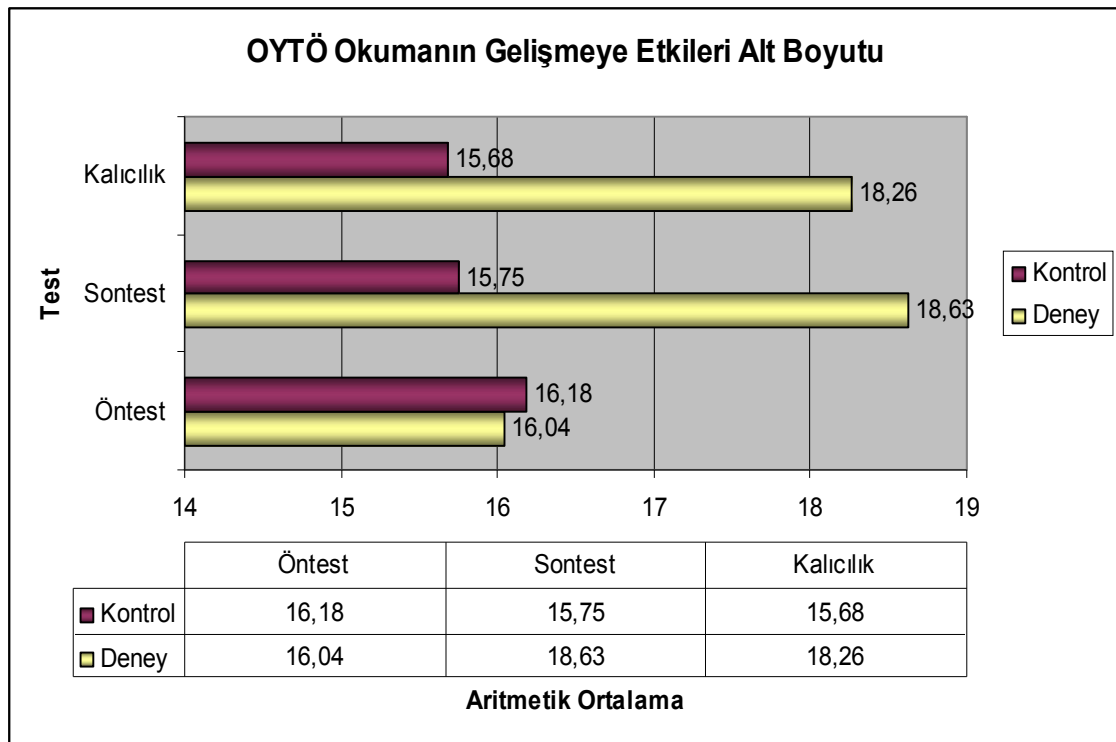
Deney grubunda deneysel uygulama sonucu ortaya çıkan bulgu; okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin tutum puanlarının kalıcılığının yüksek olduğudur. Çünkü aradan bir ay gibi bir süre geçmesine rağmen öğrencilerin okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin tutumlarında çok az düzeyde (0.37) bir azalma meydana gelmiştir.

Deney grubunda okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin kalıcılık testinde çok az da olsa bir azalmanın meydana gelmesini uygulama sonrası deney grubundaki çalışmaların da mevcut programa dayalı olarak devam etmesiyle açıklanabilir. Ancak her ne kadar çok az düzeyde bir azalma olsa da kalıcılık testi ortalamasının sontest puan ortalamasına oldukça yakın olması İSOAT okuduğunu

anlama stratejisini okumaya yönelik tutum üzerinde kalıcı bir etki gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu araştırmanın ondördüncü bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin aldıkları öntest-sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Grafik 4.7’de verilmiştir.

Grafik 4.7. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Gelişmeye Etkileri Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Sonuçlar



Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin sontest puanları kontrol edildiğinde, grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle; araştırmanın ondördüncü denencesi doğrulanmamıştır.

4.3.5. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Sontest Bulguları (15. Denence)

Araştırmanın onbeşinci denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı

öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği “Okumanın Duyuşsal Etkileri” alt boyutu **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmişti.

Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve uygulama sonrası oluşan farkı ortaya koymak ve onbeşinci denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan eşli gruplar t testi ve deney kontrol grupları sontest puanları arasında oluşan farkı belirlemek için yapılan gruplar t testi analizlerine ilişkin veriler Çizelge 4.31, 4.32 ve 4.33’de yer almaktadır.

Çizelge 4.31. Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları

DENEY GRUBU	N	Xort	Ss	Sd	t	p
Deney Öntest	27	24.70	2.757	52	-5.702	.000
Deney Sontest	27	28.56	2.172			

P<.05 fark anlamlı

Çizelge 4.31 incelendiğinde deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın duyuşsal etkileri alt boyutundan aldığı öntest aritmetik ortalama puanının $X_{ort}=24.70$ ($ss:2.757$) olduğu gözlenmiştir. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak gerçekleştirilen deneysel uygulama sonrası elde edilen bulguları incelediğimizde, öğrencilerin okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin puanlarının arttığı gözlenmektedir ($X_{ort}=28.56$ $ss:2.172$).

Deney grubunda ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için deney grubunun öntest sontest toplam puanları arasında eşli gruplar t testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu elde edilen bulgulara baktığımızda, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak işlenen derslerin öğrencilerin okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin puanlarını yükseltmede $p=.000$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu da son derece önemlidir çünkü öğrencilerin okuma sürecinde İSOAT stratejisinin işlenişine bağlı olarak okuma konusunda daha olumlu duygulara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisine bağlı olarak ders işlenirken, kontrol grubunda ise mevcut programa dayalı olarak dersler işlenmiştir. Kontrol grubunda uygulanan mevcut programa dayalı öğretimin okumanın gelişmeye etkileri açısından etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kontrol grubu öntest sontest eşli gruplar t testi sonuçları Çizelge 4.32’de verilmiştir.

Çizelge 4.32. Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları

DENEY GRUBU	N	Xort	Ss	Sd	t	p
Kontrol Öntest	28	25.61	3.095	54	-2.872	.006
Kontrol Sontest	28	28.00	3.139			

P<.05 fark anlamlı

Kontrol grubuna ilişkin olarak verilen Çizelge 4.32'deki bulgular incelendiğinde kontrol grubunun okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin öntest aritmetik ortalama puanının $X_{ort}=25.61$ (ss:3.095) olduğu gözlenmektedir. Mevcut programa dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim sonrası gerçekleştirilen sontest bulgularında öğrencilerin okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin puanlarında bir artış meydana geldiği gözlenmektedir.

Kontrol grubunda ortaya çıkan bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemek için kontrol grubunun öntest sontest toplam puanları arasında eşli gruplar t testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu elde edilen bulgulara baktığımızda, mevcut programa dayalı olarak işlenen derslerin öğrencilerin okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin puanlarını yükseltmede $p=.006$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı sonucunu ortaya koymaktadır Bu farklılık beklenen bir bulgu değildir.

Deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ve gruplar birbirine denktir (Çizelge 3.18, $p=.259$). Bu denkliğe bağlı olarak deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın duyuşsal etkileri alt boyutu sontest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası (sontest) oluşan farkı belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 4.33'te verilmiştir.

Çizelge 4.33. Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Sontest Toplam Puanları Arası Bağımsız Gruplar t testi Sonuçları

GRUP	N	Xort	Ss	Sd	t	p
Deney Sontest	27	28.56	2.172	53	.761	.450
Kontrol Sontest	28	28.00	3.139			

P>.05 fark anlamsız

Çizelge 4.33 incelendiğinde deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin deneysel uygulama sonrası aldığı sontest aritmetik ortalama puanının ($X_{ort}=28.56$ ss:2.172) arttığı gözlenirken, kontrol grubunun sontest aritmetik ortalama puanının $X_{ort}=28.00$ (ss:3.139) da aynı doğrultuda arttığı gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grubu arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup-olmadığını belirlemek amacıyla grupların sontest toplam puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara deney grubunda uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak işlenen dersin öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin tutum puanlarını yükseltmede $p=.450$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisi öğrencilerin okumanın gelişmeye etkilerine ilişkin puanlarını anlamlı düzeyde arttırmamıştır.

Kontrol grubunun okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin sontest puanlarında bir azalma meydana gelmesine rağmen duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin sontest puanlarında bir artış meydana gelmiştir. Bu son derece çarpıcı bir bulgudur. Aynı şekilde gruplar arası sontest puanlarında anlamlı bir farklılık çıkmaması da manidardır. Bu noktada kontrol grubunun sınıf öğretmenin bu noktada başarılı bir süreç izlediğini söyleyebiliriz.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın duyuşsal etkileri alt boyutu sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmamıştır. Yani araştırmanın onbeşinci denencesi doğrulanmıştır.

Yine bu analizler sonucunda hem İSOAT okuduğunu anlama stratejisine uygun olarak deney grubunda işlenen derslerin hem de mevcut programa dayalı olarak kontrol grubunda işlenen derslerin öğrencilerin okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini söyleyebiliriz. Ancak aynı ölçeklerden kalıcılık testleri sonucunda ortaya çıkacak puanlar stratejinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkililiği ile ilgili daha anlamlı bilgiler verecektir.

4.3.6. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (16. Denence)

Araştırmanın onaltıncı denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın duyuşsal etkileri alt boyutu sontest puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmişti.

Deney ve kontrol grubunda sontest ve kalıcılık testleri oluşan farkı ortaya koymak ve ondördüncü denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları ile standart hata değerleri ile ilgili veriler Çizelge 4.34 kovaryans analizi sonucuna bağlı olarak elde edilen veriler Çizelge 4.35’de yer almaktadır.

Çizelge 4.34. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			Xort	Ss	Xort(d)	Sh
Deney Grubu	27	Sontest	28.56	2.172		
		Kalıcılık	29.30	2.317	29.049	.239
Kontrol Grubu	28	Sontest	28.00	3.139		
		Kalıcılık	27.46	2.963	27.703	.235

Çizelge 4.34 incelendiğinde deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin aldığı sontest puanı $X_{ort}=28.56$ ($ss:2.172$) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=29.30$ ($ss: 2.317$) düzeyine yükselmiştir. Kontrol grubunun aynı ölçekten aldığı sontest puanı $X_{ort}=28.00$ ($ss: 3.139$) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=27.46$ ($ss: 2.001$) düzeyine gerilemiştir.

Bu bulguları incelediğimizde deney grubunun okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin kalıcılık puanınsa belli bir artış meydana gelirken kontrol grubunda azalma meydana gelmiştir. Bu bulgu deneysel uygulama açısından son derece önemlidir. Çünkü deneysel süreç sonrası uygulanan kalıcılık testlerinde otalamanın yükselmesi çok da karşılaşılan bir durum değildir. Grupların kalıcılık testi ortalamaları

arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.35’de yer almaktadır.

Çizelge 4.35. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutuna İlişkin Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	342.783	2	171.392	111.483	.000
Gruplama Ana Etkisi	6.509	1	6.509	4.234	.045
Hata	79.944	52	1.537		
Toplam	44670.000	55			

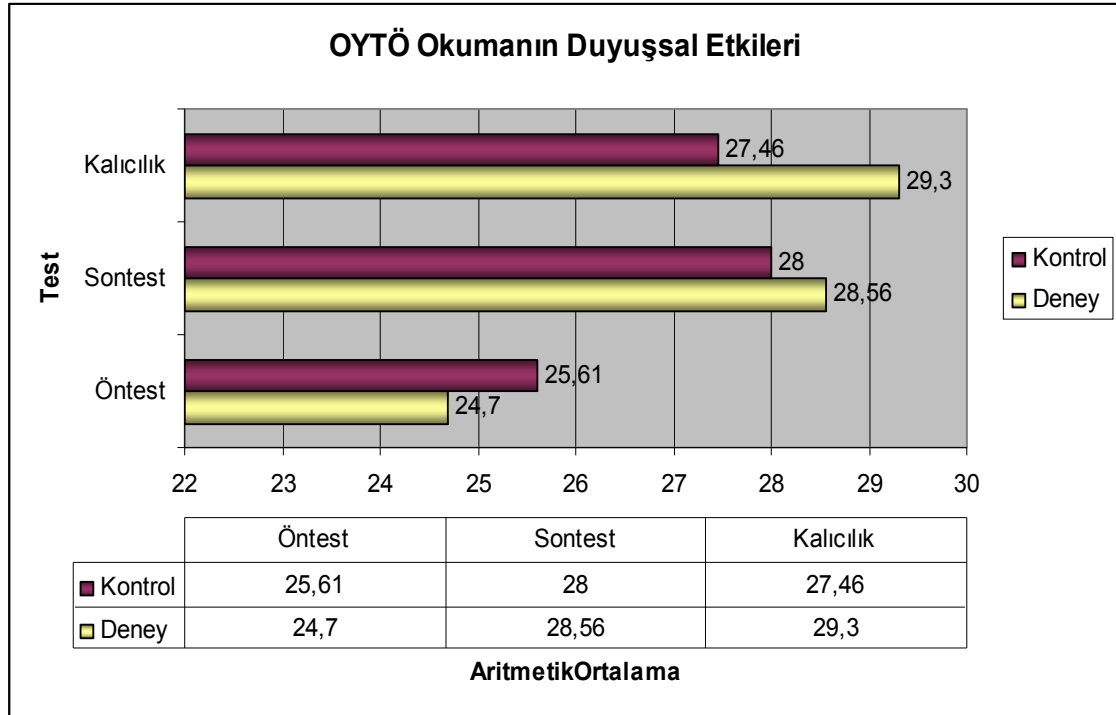
Çizelge 4.35 incelendiğinde; grupların okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi kalıcılık puanları açısından anlamlı bir fark ($F=4.234$, $p=.045$) oluşturmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında bu alt boyuta ilişkin meydana gelen değişimleri birlikte değerlendirdiğimizde; okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin deney grubunun ortalamalarına baktığımızda öntest ortalamasının $X_{ort}=24.70$, sontest ortalamasının, $X_{ort}=28.56$, kalıcılık testi ortalamasının ise $X_{ort}=29.30$ şeklinde artarak ilerlediğini görüyoruz. Deneysel uygulama sonrası sontest puanlarında bir artışın meydana gelmesi her zaman olasıdır ancak kalıcılık testinde artış meydana gelmesi çok sık karşılaşılan bir durum değildir. Bu bulgu bize İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin okumaya yönelik olumlu duyguların ortaya çıkışında kalıcı etki yarattığını göstermektedir. Aynı ölçeğe ilişkin kontrol grubunun ortalamalarına baktığımızda ise öntest ortalamasının $X_{ort}=25.61$, sontest ortalamasının, $X_{ort}=28.00$, kalıcılık testi ortalamasının ise $X_{ort}=27.46$ şeklinde dalgalı bir süreç izlemektedir. Bu bulgu sontest puanları açısından kontrol grubunda meydana gelen artışın geçici bir artış olduğunu göstermektedir. Çünkü deney grubunda deneysel uygulama süreci bittikten sonra kontrol grubunda mevcut programa dayalı olarak öğretim faaliyetlerine devam edilmiştir.

Deney grubunda okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin kalıcılık testinde çok az da olsa bir artmanın meydana gelmesi uygulama bu alt boyuta ilişkin öğrencileri üzerinde kalıcı bir etki yarattığı şeklinde açıklanabilir.

Deney ve kontrol gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin aldıkları öntest-sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Grafik 4.8’de verilmiştir.

Grafik 4.8. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Sonuçlar



Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin sontest puanları kontrol edildiğinde, grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle; araştırmanın onaltıncı denencesi doğrulanmamıştır.

4.3.7. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla İlgili Genel Görüşler Alt Boyutuna İlişkin Sontest Bulguları (17. Denence)

Araştırmanın onyedinci denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği “Okumayla İlgili Genel Görüşler” alt boyutu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmişti.

Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve uygulama sonrası oluşan farkı ortaya koymak ve onüçüncü denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan eşli gruplar t testi ve deney kontrol grupları sontest puanları arasında oluşan farkı belirlemek için yapılan gruplar t testi analizlerine ilişkin veriler Çizelge 4.36 ve 4.37 ve 4.38’de yer almaktadır.

Çizelge 4.36. Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla İlgili Genel Görüşler Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları

DENEY GRUBU	N	Xort	Ss	Sd	t	p
Deney Öntest	27	35.11	3.816	52	-6.609	.000
Deney Sontest	27	42.00	3.843			

P<.05 fark anlamlı

Çizelge 4.36 incelendiğinde deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği okumayla ilgili genel görüşler alt boyutundan aldığı öntest aritmetik ortalama puanının $X_{ort}=35.11$ ($ss:3.816$) olduğu gözlenmiştir. İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak gerçekleştirilen deneysel uygulama sonrası elde edilen bulguları incelediğimizde, öğrencilerin okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin puanlarının arttığı gözlenmektedir ($X_{ort}=42.00$, $ss:3.843$).

Deney grubunda ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için deney grubunun öntest sontest toplam puanları arasında eşli gruplar t testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu elde edilen bulgulara baktığımızda, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak işlenen derslerin öğrencilerin okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin puanlarını yükseltmede $p=.000$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu da son derece önemlidir çünkü öğrencilerin okuma sürecinde İSOAT stratejisinin işlenişine bağlı olarak okuma ile ilgili genel görüşlerinin deneysel süreç sonunda daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisine bağlı olarak ders işlenirken, kontrol grubunda ise mevcut programa dayalı olarak dersler işlenmeye devam etmiştir. Kontrol grubunda uygulanan mevcut programa dayalı öğretimin okumayla ilgili genel görüşler açısından etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kontrol grubu öntest sontest eşli gruplar t testi sonuçları Çizelge 4.37’de verilmiştir.

Çizelge 4.37. Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla İlgili Genel Görüşler Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t testi Sonuçları

DENEY GRUBU	N	Xort	Ss	Sd	t	p
Kontrol Öntest	28	34.61	4.622	54	-.462	.646
Kontrol Sontest	28	35.18	4.627			

P>.05 fark anlamsız

Kontrol grubuna ilişkin olarak verilen Çizelge 4.37’de verilen bulguları incelediğimizde kontrol grubunun okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin öntest aritmetik ortalama puanının $X_{ort}=34.61$ ($ss:4.622$) olduğu gözlenmektedir. Mevcut programa dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim sonrası gerçekleştirilen sontest bulgularında öğrencilerin okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin puanlarının çok az düzeyde arttığı gözlenmektedir.

Kontrol grubunda ortaya çıkan bu durumun anlamlı olup olmadığını belirlemek için kontrol grubunun öntest sontest toplam puanları arasında eşli gruplar t testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu elde edilen bulgulara baktığımızda, mevcut programa dayalı olarak işlenen derslerin öğrencilerin okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin puanlarını yükseltmede $p=.646$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca sontest bulgularına dayalı olarak kontrol grubundaki öğrencilerin standart sapmalarının dağılımının aynı şekilde kaldığı gözlenmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeği okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ve gruplar birbirine denktir (Çizelge 3.18, $p=.662$). Bu denklige bağlı olarak deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeği okumayla ilgili genel görüşler alt boyutu sontest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası (sontest) oluşan farkı belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 4.38’de verilmiştir.

Çizelge 4.38. Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla İlgili Genel Görüşler Alt Boyutuna İlişkin Sontest Toplam Puanları Arası Bağımsız Gruplar t testi Sonuçları

GRUP	N	Xort	Ss	Sd	t	p
Deney Sontest	27	42.00	3.843	53	5.936	.000
Kontrol Sontest	28	35.18	4.627			

P<.05 fark anlamlı

Çizelge 4.38'deki bulguları incelediğimizde deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin deneysel uygulama sonrası aldığı son test aritmetik ortalama puanının ($X_{ort}=42.00$ ss:3.843) arttığı gözlenirken, aynı şekilde kontrol grubunda mevcut programa dayalı öğretim süreci sonunda da son test aritmetik ortalama puanının da ($X_{ort}=35.18$ ss:4.627) arttığı gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grubuna ait aritmetik ortalamalar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup-olmadığını belirlemek amacıyla grupların son test toplam puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara baktığımızda, deney grubunda uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak işlenen dersin öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin tutum puanlarını yükseltmede $p=.000$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisi öğrencilerin okumayla ilgili genel görüşler boyutuna ilişkin puanlarını anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yani araştırmanın onyedinci denencesi doğrulanmıştır.

Yine bu analizler sonucunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisine uygun olarak deney grubunda işlenen derslerin öğrencilerin okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini söyleyebiliriz. Ancak aynı ölçeklerden kalıcılık testleri sonucunda ortaya çıkacak puanlar stratejinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkililiği ile ilgili daha anlamlı bilgiler verecektir.

4.3.8. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla İlgili Genel Görüşler Alt Boyutuna İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları (18. Denence)

Araştırmanın onsekizinci denencesi “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği okumayla ilgili genel görüşler alt boyutu son test puanları kontrol

edildiğinde, **kalicılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” şeklinde belirtilmişti.

Deney ve kontrol grubunda sontest ve kalıcılık testleri oluşan farkı ortaya koymak ve onsekizinci denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları ile standart hata değerleri ile ilgili veriler Çizelge 4.39 kovaryans analizi sonucuna bağlı olarak elde edilen veriler Çizelge 4.40’da yer almaktadır.

Çizelge 4.39. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla İlgili Genel Görüşler Alt Boyutuna İlişkin Sontest- Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			Xort	Ss	Xort(d)	Sh
Deney Grubu	27	Sontest	42.00	3.843		
		Kalicılık	40.93	4.305	37.738	.374
Kontrol Grubu	28	Sontest	35.18	4.627		
		Kalicılık	34.14	4.196	37.217	.365

Çizelge 4.39 incelendiğinde deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin aldığı sontest puanı $X_{ort}=42.00$ ($ss:3.843$) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=40.93$ ($ss: 4.305$) düzeyine gerilemiştir. Aynı şekilde kontrol grubunun aynı ölçekten aldığı sontest puanı $X_{ort}=35.18$ ($ss: 4.627$) iken kalıcılık testinde bu puan $X_{ort}=34.14$ ($ss: 4.196$) düzeyine gerilemiştir.

Bu bulguları incelediğimizde hem deney hem de kontrol grubunun kalıcılık testi ortalama puanının sontest ortalama puanında azalma olduğunu gözlemliyoruz. Deneyisel uygulama sonrası mevcut programa ilişkin uygulamalara dönülmesinden dolayı kalıcılık testlerine ilişkin ortalamalarda bir miktar düşüş meydana gelmesi çoğu zaman beklenen bir bulgudur.

Grupların kalıcılık testi ortalamaları arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.40’da yer almaktadır.

Çizelge 4.40. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla İlgili Genel Görüşler Alt Boyutuna İlişkin Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	1443.350	2	721.675	256.405	.000
Gruplama Ana Etkisi	2.834	1	2.834	1.007	.320
Hata	146.359	52	2.815		
Toplam	78821.000	55			

Çizelge 4.40 incelendiğinde; grupların okumaya yönelik tutum ölçeği okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi kalıcılık puanları açısından anlamlı bir fark ($F=1.007$, $p=.320$) oluşturmamıştır.

Deney ve kontrol grubunda meydana gelen değişimleri birlikte değerlendirdiğimizde, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği okumayla ilgili genel görüşler alt boyutu; deney grubunda (öntest $X_{ort}=35.11$, sontest $X_{ort}=42.00$, kalıcılık testi $X_{ort}=40.93$) deneysel uygulama sonrası okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin tutum puanlarında belli oranda bir artışın, deneysel uygulamadan yaklaşık bir ay sonra gerçekleştirilen kalıcılık testinde ise az da olsa azalmanın meydana geldiğini söyleyebiliriz. Kontrol grubunda ise (öntest $X_{ort}=34.61$, sontest $X_{ort}=35.18$, kalıcılık testi $X_{ort}=34.14$) deneysel uygulamaya paralel olarak gerçekleştirilen süreçte bu alt boyuta ilişkin ortalamalarda ok az bir artış meydana gelirken kalıcılık testine kadarki süreçte ise aynı oranda bir azalma meydana gelmiştir.

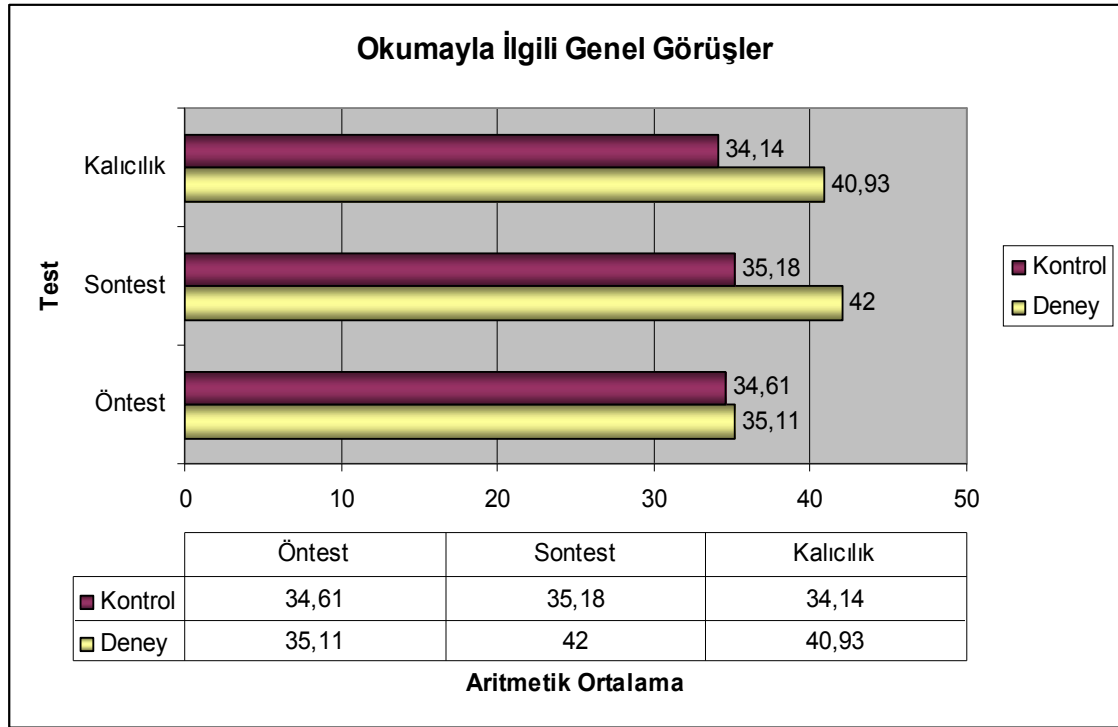
Deney grubunda deneysel uygulama sonucu ortaya çıkan bulgu; okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin tutum puanlarının kalıcılığının yüksek olduğudur. Çünkü aradan bir ay gibi bir süre geçmesine rağmen öğrencilerin okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin tutumlarında çok az düzeyde (1.07) bir azalma meydana gelmiştir.

Deney grubunda okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin kalıcılık testinde çok az da olsa bir azalmanın meydana gelmesini uygulama sonrası deney grubundaki çalışmaların da mevcut programa dayalı olarak devam etmesiyle açıklanabilir. Ancak her ne kadar çok az düzeyde bir azalma olsa da kalıcılık testi ortalamasının sontest puan ortalamasına oldukça yakın olması İSOAT okuduğunu anlama stratejisini okumayla ilgili genel görüşler üzerinde kalıcı bir etki gösterdiği

şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu araştırmanın ondört ve onaltıncı bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin aldıkları öntest-sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri Grafik 4.9’da verilmiştir.

Grafik 4.9. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okumanın Duyuşsal Etkileri Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Sonuçlar



Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde; İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin sontest puanları kontrol edildiğinde, grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle; araştırmanın onsekizinci denencesi doğrulanmamıştır.

4.4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bir diğer boyutu, araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulguların değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme sonucunda da grupların kendi içinde boylamsal olarak, öntest, sontest ve kalıcılık testleri puanlarının nasıl bir değişim gösterdiği ve bu puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi

amaçlanmıştır. Bu çerçevede öncelikle okuduğunu anlama başarı testine ilişkin sorular ele alınmıştır.

4.4.1. Deney Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi öntest, sontest ve kalıcılık puanları nasıl değişmektedir?” şeklinde belirtilmişti.

Bu çerçevede öncelikle deney grubu öğrencilerinin öntest, sontest ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerleri çizelge 4.41’de verilmiştir.

Çizelge 4.41. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest- Sontest- Kalıcılık Testi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Test	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öntest	27	17.78	3.974
Sontest	27	25.52	5.041
Kalıcılık Testi	27	24.67	4.756

Çizelge 4.41’de deney grubunda yer alan öğrencilerin testlerden aldıkları toplam puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerleri sırasıyla öntest=17.78, sontest=25.52, kalıcılık testi=24.67 şeklindedir. Bu testler uygulama öncesi, uygulama sonrası ve testlerin kalıcılığına ilişkin değişimleri gözlemlememizi sağlamıştır. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ilişkin sontest puanlarının önteste oranla artması uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırdığını ortaya koymaktadır. Kalıcılık testinde ise ortalamanın çok az düşmesi aradan geçen bir aylık süreçte öğrencilerin mevcut programa dayalı öğretime dönmesinden kaynaklanmaktadır. Ancak buna rağmen son test ve kalıcılık testi arasında .85 düzeyinde bir değişiklik meydana gelmesi İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin kalıcılığı bakımından önemli bir bulgudur.

Uygulanan testler arasında meydana gelen değişikliklerin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yinelenmiş ölçümler varyans analizi (Repeated Anova) yapılmıştır. Bu analize ilişkin veriler Çizelge 4.42’de verilmiştir.

Çizelge 4.42. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest- Sontest- Kalıcılık Testi Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	972.914	2	486.457		
Ölçümler	41570.679	1	41570.679	86.223	.000
Hata	413.086	52	7.944		
Toplam	42976.679	55			

Bu analize ilişkin Wilks Lambda değeri .287 olarak ölçülmüştür. Tekrarlı Ölçümler varyans analizinde Wilks Lambda 0 ile 1 arası değer almaktadır. Bu değerın sıfıra yaklaştıkça gruplar arası farklılığın yükselmesi olarak yorumlanmaktadır. Yani değer sıfıra ne kadar çok yaklaşırsa gruplar arası farklılık da o derece anlamlı olur. Bu ölçümde elde edilen .287 değeri de yüksek düzeyde bir farklılığa işaret etmektedir.

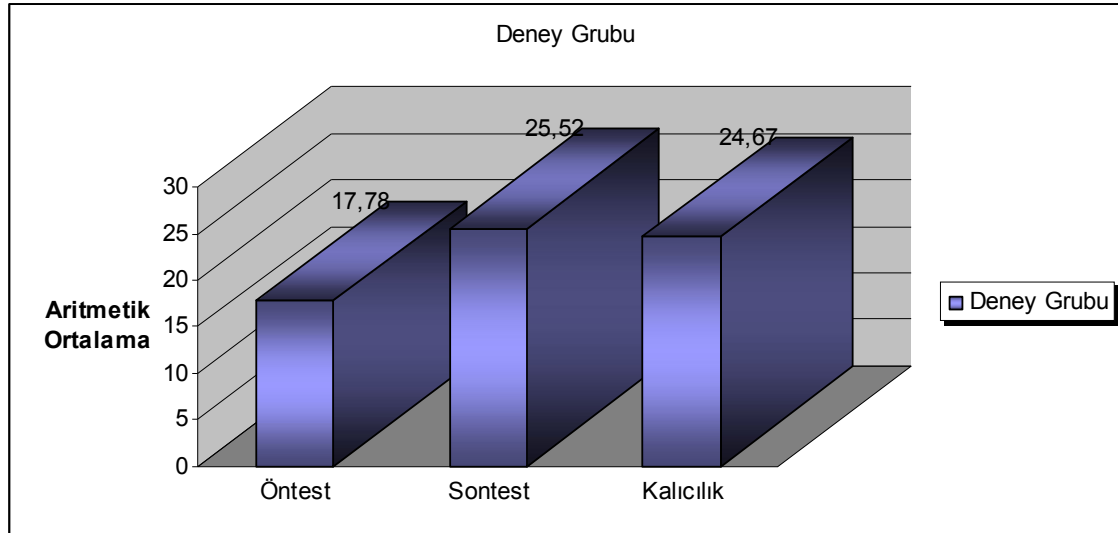
Çizelge 4.41 incelendiğinde; deney grubunun öntest, sontest ve kalıcılık testine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark ($F=86.223$ $p=.000$) olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçları çizelge 4.43'te verilmiştir.

Çizelge 4.43. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Bonferroni Analizi Sonuçları

Testler	Öntest (1)	Sontest (2)	Kalıcılık (3)
Öntest (1)		-7.741*	-6.889*
Sontest (2)	7.741*		.852
Kalıcılık (3)	6.889*	-852	

Çizelge 4.43'e ilişkin analiz sonuçlarını incelediğimizde anlamlı farklılığın öntest ile sontest ve kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılık öntestin aleyhinedir. Deneysel uygulama sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Bu sonuç araştırmanın birinci ve ikinci denencelerini de destekler niteliktedir. Deney grubunda uygulanan okuduğunu anlama başarı testine ilişkin değişim süreci Grafik 4.10'da verilmiştir.

Grafik 4.10. Deney Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sonuçları Grafiği

4.4.2. Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi öntest, sontest ve kalıcılık puanları nasıl değişmektedir?” şeklinde belirtilmişti.

Bu çerçevede öncelikle kontrol grubu öğrencilerinin öntest, sontest ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerleri çizelge 4.44’de verilmiştir.

Çizelge 4.44. KONTROL Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest- Sontest- Kalıcılık Testi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Test	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öntest	28	18.07	4.966
Sontest	28	19.93	5.091
Kalıcılık Testi	28	19.96	4.796

Çizelge 4.44’te kontrol grubunda yer alan öğrencilerin testlerden aldıkları toplam puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerleri sırasıyla öntest=18.07, sontest=19.93, kalıcılık testi=19.96 şeklindedir. Bu testler mevcut programa dayalı öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü kontrol grubuna ilişkin değişimleri gözlemlememizi sağlamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ilişkin sontest puanları önteste oranla çok az bir düzeyde artmıştır. Bu bulgu uygulanan mevcut programa dayalı öğretim faaliyetlerinin okuduğunu anlama başarısını çok az etkilediğini göstermektedir. başarılarını arttırdığını ortaya koymaktadır. Kalıcılık

testinde ise ortalamanın sontest sonuçlarıyla hemen hemen aynı düzeyde kalması kontrol grubunda sürekli mevcut programa dayalı öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesinin bir sonucudur. Uygulanan testler arasında meydana gelen değişikliklerin anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler varyans analizi (Repeated Anova) yapılmıştır. Bu analize ilişkin veriler Çizelge 4.45'te verilmiştir.

Çizelge 4.45. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest- Sontest- Kalıcılık Testi Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	65.643	2	32.821		
Ölçümler	31358.679	1	41570.679	62.251	.031
Hata	155.024	54	2.871		
Toplam					

Bu analize ilişkin Wilks Lambda değeri .752 olarak ölçülmüştür. Tekrarlı Ölçümler varyans analizinde Wilks Lambda 0 ile 1 arası değer almaktadır. Bu değer bir'e yaklaştıkça gruplar arası farklılığın azalması olarak yorumlanmaktadır. Yani değer 1'e ne kadar çok yaklaşırsa gruplar arası farklılık da o derece azalır. Bu ölçümde elde edilen .752 değeri de bire yakın bir değer olarak değerlendirilebilir.

Çizelge 4.45 incelendiğinde; deney grubunun öntest, sontest ve kalıcılık testine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark ($F=62.251$ $p=.031$) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçları çizelge 4.46'da verilmiştir.

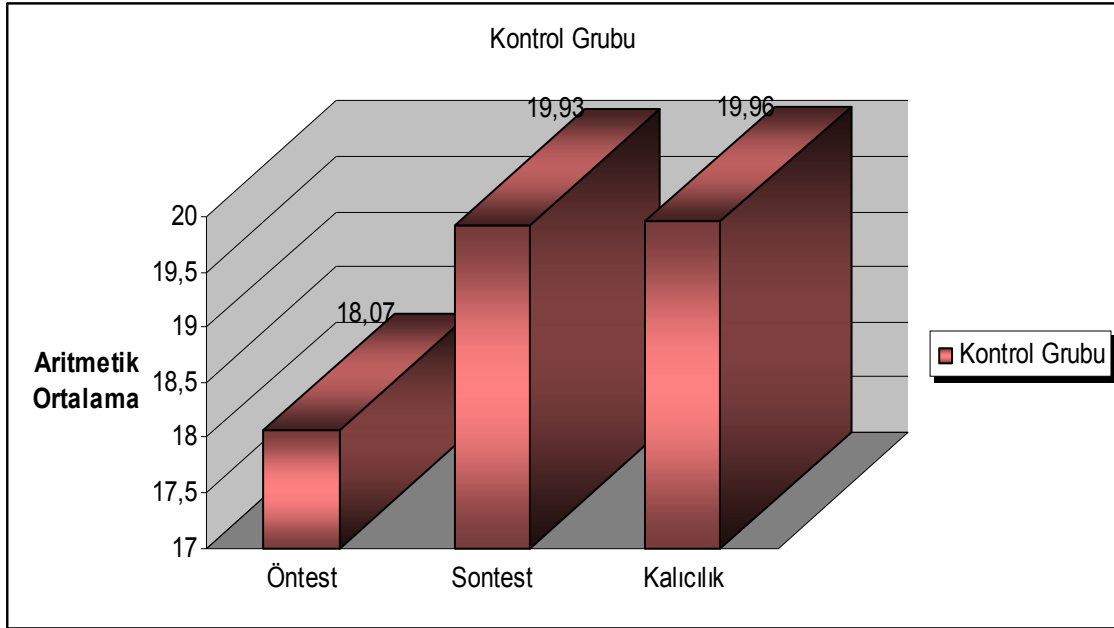
Çizelge 4.46. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Bonferroni Analizi Sonuçları

Testler	Öntest (1)	Sontest (2)	Kalıcılık (3)
Öntest (1)		-1.857*	-1.893*
Sontest (2)	1.857*		-.036
Kalıcılık (3)	1.893*	.036	

Çizelge 4.46'ya ilişkin analiz sonuçlarını incelediğimizde anlamlı farklılığın öntest ile sontest ve kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılık öntestin aleyhinedir. Mevcut programa dayalı öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılık deney grubunda ortaya çıkan farklılığa oranla daha düşüktür.

Kontrol grubunda uygulanan testlere ilişkin değişim Grafik 4.11’de verilmiştir.

Grafik 4.11. Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sonuçları Grafiği



4.5. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sorularına İlişkin Bulgular

Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği’ne ilişkin araştırma sorularına yer verilmesinin en önemli sebebi okuduğunu anlama stratejisi kullanımının öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerine etki edeceği varsayımdır. Bu yüzden bu ölçeğe ilişkin sorular çerçevesinde elde edilen bulgular son derece önemlidir.

4.5.1. Deney Grubu Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık puanları nasıl değişmektedir?” şeklinde belirtilmişti.

Bu çerçevede öncelikle deney grubu öğrencilerinin öntest, sontest ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerleri çizelge 4.47’de verilmiştir.

Çizelge 4.47. Deney Grubu Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Test	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öntest	27	81.85	8.008
Sontest	27	97.37	7.083
Kalıcılık Testi	27	95.67	6.610

Çizelge 4.47’yi incelediğimizde deney grubunda yer alan öğrencilerin testlerden aldıkları toplam puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerleri sırasıyla öntest=81.85, sontest=97.37, kalıcılık testi=95.67 olarak ortaya çıkmıştır. Bu testler İSOAT okuduğunu anlama stratejisine bağlı olarak derslerin işlendiği deney grubuna ilişkin aritmetik ortalama değerlerini gözlemlememizi sağlamıştır. Deney grubu öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğine ilişkin sontest puanları önteste oranla oldukça artmıştır. Bu bulgu uygulanan İSOAT stratejisine bağlı olarak işlenen derslerin öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Çünkü öntest ve sontest ortalamaları arasında aritmetik ortalama bakımından 15 puanın üzerinde bir artış meydana gelmiştir. Kalıcılık testini incelediğimizde ise ortalamanın sontest sonuçlarından çok az düzeyde düşmüş olması deneysel uygulamadan sonra tekrar mevcut programa dayalı öğretim faaliyetlerine dönmüş olmasından kaynaklanmaktadır. Uygulanan testler arasında meydana gelen değişikliklerin anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler varyans analizi (Repeated Anova) yapılmıştır. Bu analize ilişkin veriler Çizelge 4.48’de verilmiştir.

Çizelge 4.48. Deney Grubu Öğrencilerinin Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3911.185	2	1955.593		
Ölçümler	680075.111	1	680075.111	46.514	.000
Hata	3820.222	26	146.932		
Toplam					

Bu analize ilişkin Wilks Lambda değeri .430 olarak ölçülmüştür. Ortaya çıkan bu değer .50 değerine yakın olduğu için gruplar arası farklılığın orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Çizelge 4.48 incelendiğinde; deney grubunun öntest, sontest ve kalıcılık testine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark ($F=46.514$ $p=.000$) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçları çizelge 4.49’da verilmiştir.

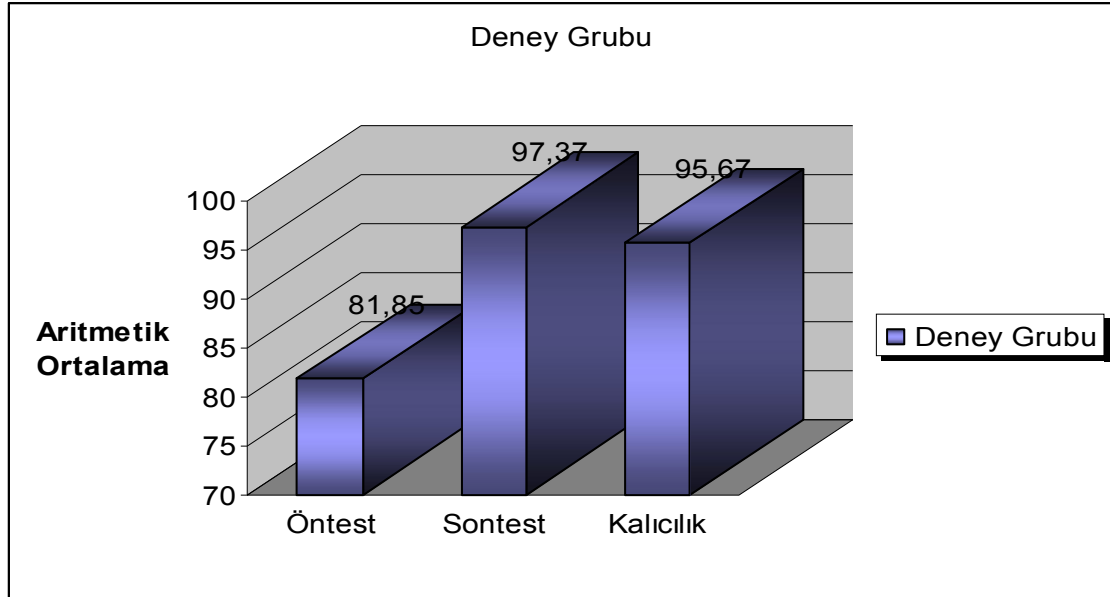
Çizelge 4.49. Deney Grubu Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Bonferroni Analizi Sonuçları

Testler	Öntest (1)	Sontest (2)	Kalıcılık (3)
Öntest (1)		-15.519*	-13.815*
Sontest (2)	15.519*		1.704
Kalıcılık (3)	13.815*	-1.704	

Çizelge 4.49’a ilişkin analiz sonuçlarını incelediğimizde anlamlı farklılığın öntest ile sontest ve kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalara baktığımızda da deneysel uygulama sonucu gerçekleştirilen son test ve kalıcılık testi puanlarında önteste oranla belirgin bir artış meydana gelmiştir. Ortaya çıkan bu artış anlamlı farklılığı da ortaya çıkarmıştır.

Deney grubunda uygulanan Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği’ne ilişkin test sonuçları Grafik 4.12’de verilmiştir.

Grafik 4.12. Deney Grubu Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sonuçları Grafiği



4.5.2. Kontrol Grubu Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmamanın dördüncü sorusu “Mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık puanları nasıl değişmektedir?” şeklinde belirtilmişti.

Bu çerçevede öncelikle kontrol grubu öğrencilerinin öntest, sontest ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerleri çizelge 4.50’de verilmiştir.

Çizelge 4.50. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Test	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öntest	28	82.32	8.424
Sontest	28	84.64	7.780
Kalıcılık Testi	28	85.07	7.368

Çizelge 4.50’de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin testlerden aldıkları toplam puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerleri sırasıyla öntest=82.32, sontest=84.64, kalıcılık testi=85.07 olarak değişmektedir. Bu testler mevcut programa dayalı öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü kontrol grubuna ilişkin süreci değerlendirmemizi sağlamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ilişkin sontest puanları önteste oranla belli bir düzeyde artış göstermiştir. Bu bulgu uygulanan mevcut programa dayalı öğretim faaliyetlerinin okuduğunu anlama başarısını az da olsa olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Burada asıl önemli olan sonuç kalıcılık testinde de ortalamanın yine artış gösterebilmesidir. Bu sonuç da mevcut programa dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin az da olsa öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini arttırdığını ortaya koymaktadır. Uygulanan testler arasında meydana gelen değişikliklerin anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler varyans analizi (Repeated Anova) yapılmıştır. Bu analize ilişkin veriler Çizelge 4.51’de verilmiştir.

Bu analize ilişkin Wilks Lambda değeri .551 olarak ölçülmüştür. Ortaya çıkan bu değer .50 değerine yakın olduğu için gruplar arası farklılığın orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Çizelge 4.51. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Öntest- Sontest-Kalıcılık Testi Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	122.595	2	61.298		
Ölçümler	592872.012	1		21.305	.000
Hata	4819.655	27	178.506		
Toplam					

Çizelge 4.51 incelendiğinde; kontrol grubunun öntest, sontest ve kalıcılık testine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark ($F=321.305$ $p=.000$) olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçları çizelge 4.52’de verilmiştir.

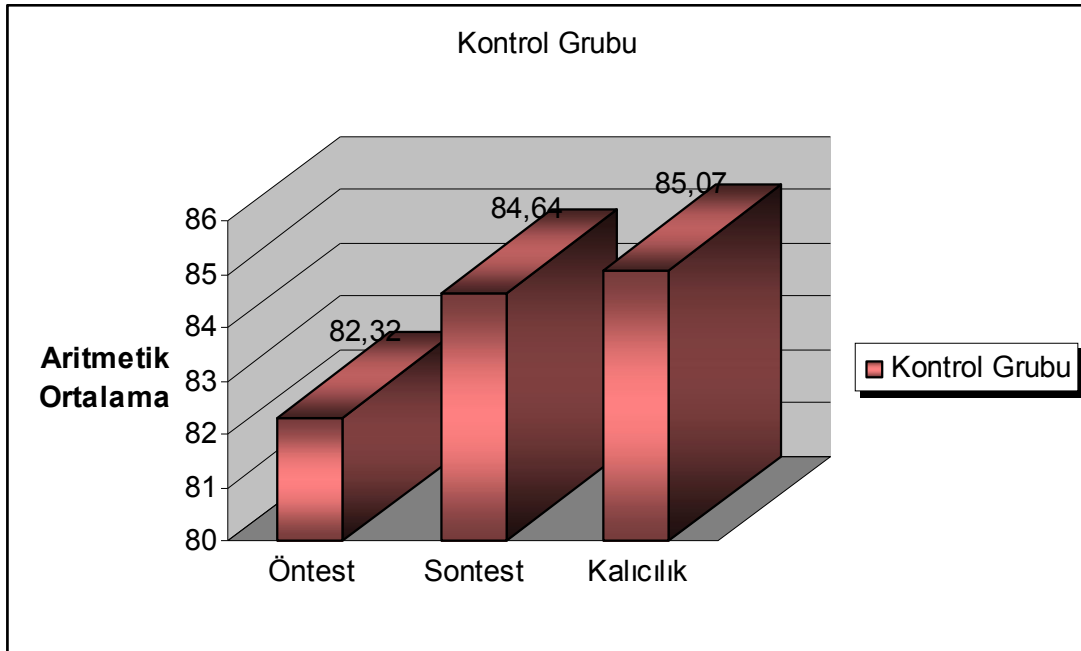
Çizelge 4.52. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Bonferroni Analizi Sonuçları

Testler	Öntest (1)	Sontest (2)	Kalıcılık (3)
Öntest (1)		-2.321*	-2.750*
Sontest (2)	2.321*		-.429
Kalıcılık (3)	2.750*	.429	

Çizelge 4.52 ilişkin analiz sonuçlarını incelediğimizde anlamlı farklılığın öntest ile sontest ve kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılık öntestin aleyhinedir. Ortalamalara baktığımızda da deneysel uygulama sonucu gerçekleştirilen son test ve kalıcılık testi puanlarında önteste oranla az da olsa belli bir oranda bir artış meydana gelmiştir. Mevcut programa dayalı öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılık deney grubunda ortaya çıkan farklılığa oranla daha düşüktür.

Kontrol grubunda uygulanan Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği’ne ilişkin test sonuçları Grafik 4.13’te verilmiştir.

Grafik 4.13. Kontrol Grubu Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sonuçları Grafiği



4.6. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Sorularına İlişkin Bulgular

4.6.1. Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği, öntest, sontest ve kalıcılık puanları nasıl değişmektedir?” şeklinde belirtilmiştir.

Bu çerçevede deney grubu öğrencilerinin öntest, sontest ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerleri çizelge 4.53’te verilmiştir.

Çizelge 4.53. Deney Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest- Sontest- Kalıcılık Testi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Test	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öntest	27	75.85	7.848
Sontest	27	89.22	6.733
Kalıcılık Testi	27	88.48	6.969

Çizelge 4.53’te deney grubunda yer alan öğrencilerin testlerden aldıkları toplam puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerleri sırasıyla öntest=75.85, sontest=89.22, kalıcılık testi=88.48 olarak sıralanmaktadır. Bu testler İSOAT okuduğunu anlama stratejisine bağlı olarak derslerin işlendiği deney grubuna ilişkin aritmetik ortalama değerlerini ortaya koymaktadır. Deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin sontest puanları önteste oranla önemli derecede artmıştır. Bu bulgu uygulanan İSOAT stratejisine bağlı olarak işlenen derslerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Tutuma yönelik olarak ortaya çıkan bu değişikliğin kalıcılığının olup olmadığı da son derece önemli bir bulgudur. Bu çerçevede deney grubu öğrencilerine ilişkin kalıcılık testi puanlarını incelediğimizde ölçeğe ilişkin ortalamanın sontest sonuçlarına oranla az da olsa düştüğünü gözlemliyoruz. Bu düşüşün en önemli sebebi olarak deneysel uygulamadan sonra tekrar mevcut programa dayalı öğretim faaliyetlerine dönmüş olmasıdır. Buna rağmen uygulanan stratejinin okumaya yönelik tutum üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Uygulanan testler arasında meydana gelen değişikliklerin anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler varyans analizi (Repeated Anova) yapılmıştır. Bu analize ilişkin veriler Çizelge 4.54’te verilmiştir.

Çizelge 4.54. Deney Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest- Sontest- Kalıcılık Testi Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3049.407	2	1524.704		
Ölçümler	578613.778	1	578613.778	55.756	.000
Hata	2691.556	26	103.521		
Toplam					

Bu analize ilişkin Wilks Lambda değeri .275 olarak ölçülmüştür. Ortaya çıkan bu değer sıfır değerine nispeten yakın olduğu gruplar arası farklılığın yüksek düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

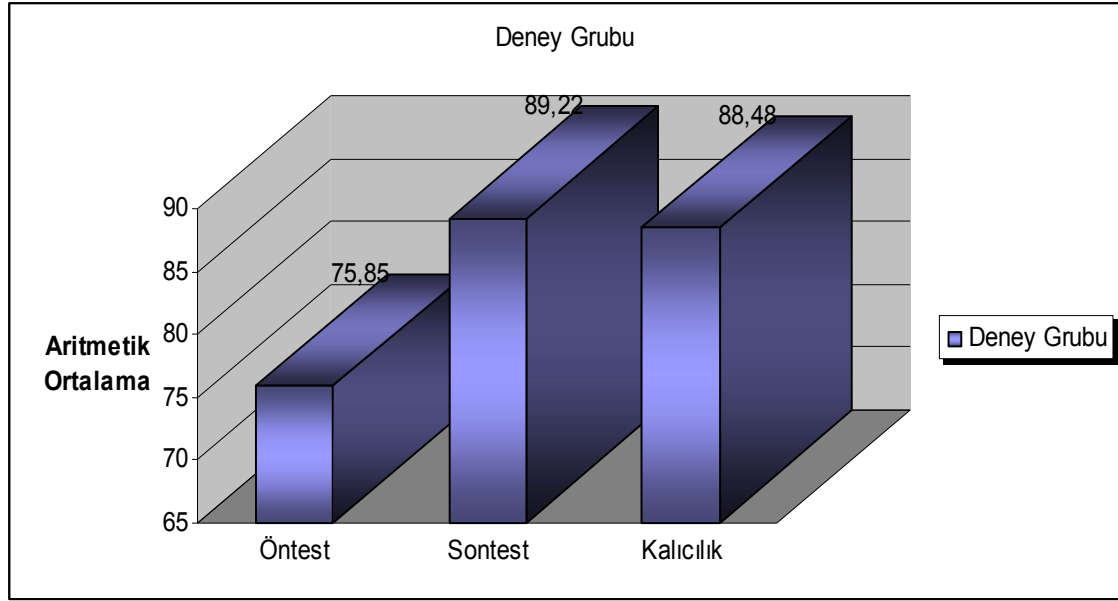
Çizelge 4.54 incelendiğinde; deney grubunun öntest, sontest ve kalıcılık testine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark ($F=55.756$ $p=.000$) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçları çizelge 4.55’de verilmiştir.

Çizelge 4.55. Deney Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Bonferroni Analizi Sonuçları

Testler	Öntest (1)	Sontest (2)	Kalıcılık (3)
Öntest (1)		-13.370*	-12.630*
Sontest (2)	13.370*		.741
Kalıcılık (3)	12.630*	-.741	

Çizelge 4.55’e ilişkin analiz sonuçlarını incelediğimizde anlamlı farklılığın öntest ile sontest ve kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalara baktığımızda da deneysel uygulama sonucu gerçekleştirilen son test ve kalıcılık testi puanlarında önteste oranla belirgin bir artış meydana gelmiştir. Ortaya çıkan bu artış anlamlı farklılığı da ortaya çıkarmıştır. Duyuşsal bir tepki olan tutumun kısa süreli uygulamalarda değişiklik göstermesi çok sık karşılaşılan bir durum değildir. İSOAT okuduğunu anlama stratejisi doğrudan okumaya yönelik olarak uygulanan bir etkinlik olduğu için kısa sürede de olsa öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etki bırakmıştır. Bu araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgu araştırmanın 11, 13. ve 17 denenceleriyle örtüşürken, 12,14, 15, ve 16. denenceleriyle örtüşmemektedir.

Deney grubunda uygulanan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’ne ilişkin test sonuçları Grafik 4.14’te verilmiştir.

Grafik 4.14. Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Sonuçları Grafiği

4.6.2. Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu “Mevcut programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği, öntest, sontest ve kalıcılık puanları nasıl değişmektedir?” şeklinde belirtilmişti.

Bu çerçevede öncelikle kontrol grubu öğrencilerinin öntest, sontest ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerleri çizelge 4.56’da verilmiştir.

Çizelge 4.56. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest- Sontest- Kalıcılık Testi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Test	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öntest	28	76.39	7.704
Sontest	28	78.23	8.362
Kalıcılık Testi	28	77.29	7.566

Çizelge 4.56’da kontrol grubunda yer alan öğrencilerin testlerden aldıkları toplam puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerleri sırasıyla öntest=76.39, sontest=78.23, kalıcılık testi=77.29 olarak değişmektedir. Bu testler mevcut programa dayalı öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü kontrol grubuna ilişkin süreci değerlendirmemizi sağlamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ilişkin sontest puanları önteste oranla belli bir düzeyde artış göstermiştir. Bu bulgu uygulanan mevcut programa dayalı öğretim faaliyetlerinin okumaya yönelik

tutum üzerinde az da olsa olumlu yönde etkisinin olduğunu göstermektedir. Ancak meydana gelen bu artış daha kalıcılık testine kadar ki süreçte belli oranda ortadan kalkmıştır. Bu sonuç da mevcut programa dayalı olarak okumaya yönelik tutum üzerinde olumlu bir etki bıraktığı ancak bu etkinin kalıcı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Uygulanan testler arasında meydana gelen değişikliklerin anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler varyans analizi (Repeated Anova) yapılmıştır. Bu analize ilişkin veriler Çizelge 4.57’de verilmiştir.

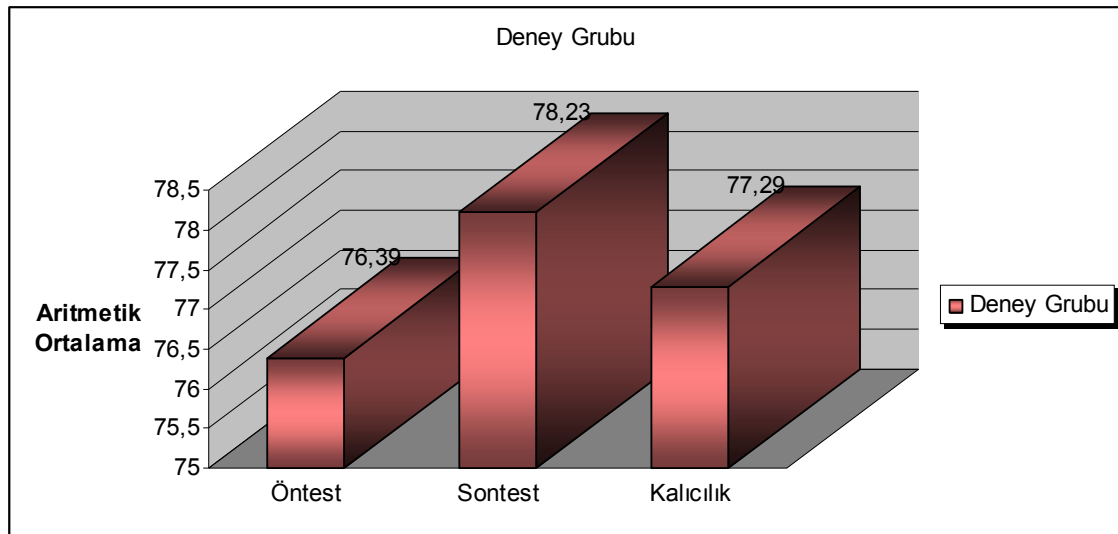
Bu analize ilişkin Wilks Lambda değeri .843 olarak ölçülmüştür. Ortaya çıkan bu değer 1 değerine yakın olduğu için gruplar arası farklılığın çok az düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Çizelge 4.57. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest- Sontest- Kalıcılık Testi Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	92.943	2	46.321		
Ölçümler	504990.107	1	504990.107	287.008	.066
Hata	4737.560	27			
Toplam					

Çizelge 4.57 incelendiğinde; deney grubunun öntest, sontest ve kalıcılık testine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark ($F=287.008$ $p=.066$) olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunda uygulanan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’ne ilişkin test sonuçları Grafik 4.15’te verilmiştir.

Grafik 4.15. Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Sonuçları Grafiği



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmada, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde İSOAT okuduğunu anlama stratejisini kullanmanın; öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına, bilişsel farkındalık düzeylerine ve okumaya yönelik tutumlarına ve bu bağımlı değişkenlerin kalıcılıklarına ilişkin etkisi sınanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda tanımlanan 18 denence ve 6 araştırma sorusuyla; öğrencilerde oluşan okuduğunu anlama başarısının, bilişsel farkındalık becerilerinin ve okumaya yönelik tutumlarının değişimini sınanmıştır.

Bu bölümde İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimle, mevcut programa dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, bilişsel farkındalık düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular tartışılmıştır. Bulgulara genel olarak bakıldığında, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin, okuduğunu anlama başarısı, bilişsel farkındalık düzeyleri, okumaya yönelik tutumlarına ilişkin puanlar üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde farklılık yarattığı söylenebilir.

5.1. Okuduğunu Anlama Stratejisi ve Okuduğunu Anlama

Araştırmanın temel amaçlarından birisi, ilköğretim 5 sınıf Türkçe dersinde İSOAT okuduğunu anlama stratejisi kullanmanın, öğrencilerin okuduklarını anlama başarısına ve bunun kalıcılığına olan etkisini araştırmaktır. Bu doğrultuda, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine bağlı olarak işlenen Türkçe dersinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testi öntest sontest ve kalıcılık testi toplam puanlarıyla ilgili olarak kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Bu amaçları sınayabilmek için öncelikle araştırmanın birinci denencesinde “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları kontrol edildiğinde **son test** başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ileri sürülmüştür. Bu

denenceyi sınamak için grupların öntest puanları kontrol altına alınarak sontest puanları arasındaki farklılık ortaya konulmuştur. Gruplara öntest olarak uygulanan okuduğunu anlama başarı testinden deney ($X=17.78$), kontrol ($X=18.07$) arasında anlamlı bir farklılık ($p=.810$) çıkmamıştır (Bkz. Çizelge 3.14). Bu sonuçlara bağlı olarak deneysel işlem öncesi benzer nitelikte gruplar seçilmiştir. Daha sonraki süreçte deney grubuna deneysel işlem uygulanırken kontrol grubuna uygulanmamıştır. Bu uygulamalar sonucu elde edilen bulgulara baktığımızda, uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını (Deney sontest $X=25.52$, kontrol sontest $X=19.93$, Çizelge 4.1) arttırdığı görülmüştür.

Ortaya çıkan bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan kovaryans analizi sonuçlarını incelediğimizde, öntest okuduğunu anlama başarı puanları kontrol altına alındığında, grupların son test toplam okuduğunu anlama başarı puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. (Bkz. Çizelge 4.2 ($F=18.497$, $p<.05$)). Ortaya çıkan farkın hangi grup lehine olduğuna ilişkin analizleri incelediğimizde, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin okuduğunu anlama başarısını arttırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle deney grubunda uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisi, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırırken, kontrol grubundaki mevcut programa dayalı öğretim yöntemi deney grubu ile karşılaştırıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını arttırmada etkili olmamıştır.

Sonuç olarak İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubu ile mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmanın birinci denencesi doğrulanmış ve İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama başarısını artırdığı ortaya konulmuştur.

Bu noktada diğer önemli bir soru İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin kalıcılık üzerinde etkisinin olup olmadığıdır. Bu soruya ilişkin yanıt araştırmanın ikinci denencesiyle ortaya konulmuştur. Bu denencede İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama

başarı testi son test puanları kontrol edildiğinde, **kalicılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ileri sürülmüştür.

Bu denenceyi sınamak için deney ve kontrol gruplarına uygulamadan 5 hafta sonra okuduğunu anlama başarı testi tekrar uygulanmıştır. Deney grubunda okuduğunu anlama başarı testi son test puanı $X=25.52$ (Çizelge 4.3) iken kalıcılık testinde bu puan $X=25.67$ 'ye (Çizelge 4.3) yükselmiştir. Kontrol grubunda ise okuduğunu anlama başarı testi son test puanı $X=19.93$ (Çizelge 4.3) iken kalıcılık testinde bu puan $X=19.11$ 'e (Çizelge 4.3) gerilemiştir. Bu bulgulara bakarak deney grubunun okuduğunu anlama başarısına ilişkin puanı az da olsa artmaya devam ederken kontrol grubunda ise azalmıştır.

İSOAT okuduğunu anlama stratejisine bağlı olarak işlenen Türkçe dersi okuduğunu anlama başarısına ilişkin kalıcılık etkisine baktığımızda kovaryans analizi sonuçları son test okuduğunu anlama başarı puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık testi toplam okuduğunu anlama başarı puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (Çizelge 4.4. ($F=5.342$, $p<.05$)). Ortaya çıkan farkın hangi grup lehine olduğuna ilişkin analizleri incelediğimizde, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin okuduğunu anlama başarısına ilişkin kalıcılığı sağlamada arttırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Özellikle İSOAT okuduğunu anlama stratejisiyle işlenen Türkçe dersinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde, mevcut öğretime dayalı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunda kazanılan öğrenmeler kalıcılık göstermezken, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda öğrenmeler kalıcılık göstermiştir.

İlgili literatür incelendiğinde, araştırmada sınanan bu denence bulgularına paralel olarak yapılan araştırmalar da, bu bulguları desteklemektedir. Paporello (1991), Swennumson (1992), Mayer (1996), Brandshaw (1998), Salembier (1999), Kiroğlu (2002), Botsas ve Padelıadu (2003), Tok (2003), Hardebeck (2006), Fotovatian ve Shokrpour (2007), Aydoğan (2008), Çöğmen (2008), Clark (2009), Topuzkanamış (2009), araştırmalarında okuduğunu anlama stratejisi kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Swennumson (1992) yapmış olduğu çalışmada, okuduğunu anlama stratejisi

kullanımının öğrencilerin paragrafı okuma hızı üzerinde de olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varmıştır. Rich ve Blake (1994)'in yapmış oldukları çalışma sonucunda da okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin hatırlama düzeyleri üzerinde de etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmaların sonuçlarını ele aldığımızda sadece Cantu (2006) ve Özyılmaz ve Alcı (2011) tarafından yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığına ilişkin sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Deney grubunda oluşan öğrenci başarısı ve okuduğunu anlama başarısındaki artışın deneysel süreçten kaynaklandığı, araştırma sorularına ilişkin sonuçlarla da desteklenmektedir. Yine araştırmanın betimsel bulgularıyla ilgili olarak birinci araştırma sorusu olarak sorulan “İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi öntest, sontest ve kalıcılık puanları nasıl değişmektedir?” sorusu deney grubunda oluşan okuduğunu anlama başarısına ilişkin gelişmeyi öğretim süreci çerçevesinde açıklamamızı desteklemektedir. Okuduğunu anlama başarısı açısından deney grubunda sontest ve kalıcılık testine ilişkin ortalamalarda önteste oranla büyük bir artış meydana gelmiştir (Çizelge 4.41). Bu artışın anlamlı olup olmadığı da yapılan kovaryans analizi sonucunda $p=.000$ olarak sontest ve kalıcılık testi lehine çıkmıştır. Yani uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretim öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmıştır. Diğer bir ifadeyle araştırmanın birinci sorusu doğrulanmış ve okuduğunu anlama başarısına ilişkin denenceleri destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymuştur.

5.1. Okuduğunu Anlama Stratejisi ve Bilişsel Farkındalık

İSOAT okuduğunu anlama stratejisiyle gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol grubunun üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğine ilişkin aldığı puanlar üzerinde istatistiksel işlem olarak kovaryans analizinden yararlanılmıştır.

Bu çerçevede araştırmanın üçüncü denencesinde İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin

üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği öntest puanları kontrol edildiğinde **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucu ileri sürülmüştür.

Bu denenceyi sınamak için grupların öntest puanları kontrol altına alınarak sontest puanları arasındaki farklılık ortaya konulmuştur. Gruplara öntest olarak uygulanan üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinden deney ($X=81.85$), kontrol ($X=82.32$) arasında anlamlı bir farklılık ($p=.833$) çıkmamıştır (Bkz. Çizelge 3.15). Bu sonuçlara bağlı olarak deneysel işlem öncesinde grupların bilişsel farkındalık düzeylerinin aynı seviyede olduğu söylenebilir. Öntest uygulamasından sonra deney grubuna İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı bir öğretim uygulanırken kontrol grubunda mevcut programa dayalı bir öğretim uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucu elde edilen bulgulara baktığımızda, uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin deney grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini (Deney sontest $X=97.37$, kontrol sontest $X=84.64$, Çizelge 4.5) arttırdığı gözlenmiştir.

Ortaya çıkan bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan kovaryans analizi sonuçlarını incelediğimizde, öntest okuduğunu anlama başarı puanları kontrol altına alındığında, grupların son test toplam okuduğunu anlama başarı puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. (Bkz. Çizelge 4.6 ($F=29.850$, $p<.05$)). Ortaya çıkan farkın hangi grup lehine olduğuna ilişkin analizleri incelediğimizde, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin bilişsel farkındalık düzeylerini arttırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle deney grubunda uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisi, öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini artırırken, kontrol grubundaki mevcut programa dayalı öğretim yöntemi deney grubu ile karşılaştırıldığında öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini arttırmada etkili olmamıştır.

Sonuç olarak İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubu ile mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmanın üçüncü denencesi doğrulanmış ve İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin bilişsel farkındalık düzeyini artırdığı sonucu ortaya konulmuştur.

Bilişsel farkındalık düzeyinin deneysel işlem sürecine bağlı olarak artması stratejinin etkililiği bakımından önemli bir veri olarak ifade edilebilir. Ancak bu süreçte ortaya çıkan sonucun kalıcı olup olmadığına ilişkin veriler de oldukça büyük önem taşımaktadır.

Bu soruya ilişkin yanıt araştırmanın dördüncü denencesiyle ortaya konulmuştur. Bu denencede İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği son test puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ileri sürülmüştür.

Bu denenceyi sınamak için deney ve kontrol gruplarına uygulamadan 5 hafta sonra üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği tekrar uygulanmıştır. Deney grubunda üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği son test puanı $X=97.37$ (Çizelge 4.7) iken kalıcılık testinde bu puan $X=98.19$ 'a (Çizelge 4.7) yükselmiştir. Kontrol grubunda ise okuduğunu anlama başarı testi son test puanı aynı şekilde $X=84.64$ (Çizelge 4.7) iken kalıcılık testinde bu puan $X=85.07$ 'ye (Çizelge 4.7) yükselmiştir. Bu bulgulara bakarak hem deney hem de kontrol grubunun üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğine ilişkin puanları az da olsa artmaya devam etmiştir. Ancak her ne kadar her iki grupta da belli bir oranda bir artış meydana gelmiş olsa da deney grubunun ortalamasının son test puanlarında çok daha fazla artması ve kalıcılık testi sonucunda da hemen hemen aynı düzeyde kalması çok çarpıcı bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

İSOAT okuduğunu anlama stratejisine bağlı olarak işlenen Türkçe dersinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği sonuçlarına ilişkin kalıcılık etkisine baktığımızda kovaryans analizi sonuçları son test bilişsel farkındalık puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık testi toplam bilişsel farkındalık puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (Çizelge 4.8. ($F=12.515$, $p<.05$)). Ortaya çıkan farkın hangi grup lehine olduğuna ilişkin analizleri incelediğimizde, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin bilişsel farkındalık düzeyine ilişkin kalıcılığı sağlamada daha etkili olduğu görülmüştür. Özellikle İSOAT okuduğunu anlama stratejisiyle işlenen Türkçe dersinin öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerinde, mevcut öğretime dayalı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak mevcut programa dayalı olarak öğretimin

gerçekleştirildiği kontrol grubunda bilişsel farkındalık düzeyine ilişkin kalıcılık puanları daha düşük bir ortalama da kalırken, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyleri daha yüksek ortalama ya sahiptir.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretim sürecinde kullanılmasının öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin literatür taraması sonuçları da araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Saraç (2010), Rouet ve Eme (2002), Oakhill, Hart ve Samols (2005) yapmış oldukları çalışmalarda okuduğunu anlama stratejileriyle bilişsel farkındalık becerileri arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğuna ilişkin sonuçlar ortaya koymuşlardır. Saraç (2010), yapmış olduğu araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri (üstbilişsel bilgi, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel beceri), genel zekâ düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki örüntülerini incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel beceri ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki olmadığı görülürken üstbilişsel izleme ile genel zekâ arasında güçlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından bakıldığında elde edilen bulgular; üstbilişsel bilginin okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe katkı sağlamadığına, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel becerinin ise genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığına işaret etmektedir.

Yine bu bulgulara paralel olarak, Van Kraayenoord ve Schneider (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da okuma ve okuduğunu anlama süreçleri ile bilişsel farkındalık stratejileri arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarısı üzerinde üstbilişsel bilgi ve motivasyon faktörlerinin ilişkisi ele alınmıştır. Toplam 140 öğrencinin yer aldığı çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için iki farklı test kullanılmıştır. Ayrıca, okumaya ilişkin üstbilişsel bilgiyi ölçmek amacıyla üst bellek düzeyini ile okuma hakkında üstbilişsel strateji bilgisi düzeyini ölçen iki farklı test kullanılmıştır. Motivasyon faktörlerinin de sürece dahil edildiği regresyon analizi sonucunda üstbellek düzeyi ile okumaya ilişkin üstbilişsel strateji bilgisinin birlikte kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının en iyi belirleyicileri olduğu görülmüştür.

Yine eldeki araştırma sonuçları ile doğrudan paralellik gösteren bir diğer araştırma bulgusu ise Rouet ve Eme'nin (2002) yapmış olduğu araştırmadır. Bu araştırmada ilköğretim üçüncü ve beşinci sınıflardan 84 öğrencinin bilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen 19 tanesi klasik açık uçlu, 3 tanesi çoktan seçmeli, 1 tanesi ise anlama düzeyine ilişkin öğrencinin emin olma kararını sorgulayan soru olmak üzere toplam 23 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Okuduğunu anlama becerisi için ise düzeye uygun bir okuduğunu anlama metni ve metne ilişkin sorulardan oluşan bir çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarını incelediğimizde, bilişsel farkındalık ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Oakhill, Hart ve Samols (2005) tarafından yapılan araştırma, paralel iki araştırma sonuçlarını ortaya koymaktadır. 9-10 yaşlarında öğrencilerden oluşan iki ayrı grupta, okuma başarıları yüksek olan 12 öğrenci ile okuma başarıları düşük olan 12 öğrenci yer almış ve daha sonra bu öğrenciler, üstbilişsel izleme açısından karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin standardize bir anlama testi ile ölçüldüğü çalışmada üstbilişsel izleme için birinci süreçte metin içerisindeki anlamsız cümleleri bulma çalışması, ikinci süreçte ise metin içerisindeki tutarsızlıkları bulma görevi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarını incelediğimizde, okuma başarıları yüksek olan öğrencilerin, okuma başarıları düşük öğrencilere göre üstbilişsel izlemenin doğru yapıldığının bir göstergesi olan metnin içerisinde yer alan tutarsızlıkları ve anlamsız cümleleri fark etme açısından daha başarılı oldukları görülmüştür.

Tüm bu araştırmaların değerlendirilmesine bağlı olarak okuduğunu anlama stratejisi kullanımının öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini arttırdığını söyleyebiliriz.

5.1. Okuduğunu Anlama Stratejisi ve Okumaya Yönelik Tutum

İSOAT okuduğunu anlama stratejisiyle gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin aldığı puanlar kovaryans analizi sonuçlarına göre hesaplanmıştır.

Bu çerçevede araştırmanın onbirinci denencesinde İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucu ileri sürülmüştür.

Bu denenceyi sınamak için grupların öntest puanları kontrol altına alınarak sontest puanları arasındaki farklılık ortaya konulmuştur. Gruplara öntest olarak uygulanan okumaya yönelik tutum ölçeğinden deney ($X=75.85$), kontrol ($X=76.39$) arasında anlamlı bir farklılık ($p=.797$) çıkmamıştır (Bkz. Çizelge 3.17). Bu sonuçlara bağlı olarak deneysel işlem öncesinde grupların okumaya yönelik tutumlarının aynı seviyede olduğu söylenebilir. Öntest uygulamasından sonra deney grubuna İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı bir öğretim uygulanırken kontrol grubunda mevcut programa dayalı bir öğretim uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucu elde edilen bulgulara baktığımızda, uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin (Deney sontest $X=89.22$, kontrol sontest $X=78.23$, Çizelge 4.23) arttığı gözlenmiştir.

Ortaya çıkan bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analizi sonuçlarını incelediğimizde, grupların son test toplam okumaya yönelik tutum puanları açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmektedir (Bkz. Çizelge 4.23 ($t=5.017$, $p<.05$)). Ortaya çıkan farkın hangi grup lehine olduğuna ilişkin analizleri incelediğimizde, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin okumaya yönelik tutum düzeylerini arttırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle deney grubunda uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisi, öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerini artırırken, kontrol grubundaki mevcut programa dayalı öğretim yöntemi deney grubu ile karşılaştırıldığında öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerini arttırmada etkili olmamıştır.

Sonuç olarak İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubu ile mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmanın onbirinci denencesi doğrulanmış ve İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin okumaya yönelik tutum düzeyini artırdığı sonucu ortaya konulmuştur.

Okumaya yönelik tutum düzeyinin deneysel işlem sürecine bağlı olarak artması diğer bulgularda olduğu gibi yine stratejinin etkililiği bakımından önemli bir veri olarak ifade edilebilir. Ancak aynı şekilde, bu süreçte ortaya çıkan sonucun kalıcı olup olmadığına ilişkin veriler de oldukça büyük önem taşımaktadır.

Bu soruya ilişkin yanıt araştırmanın onikinci denencesiyle ortaya konulmuştur. Bu denencede İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanları kontrol edildiğinde, **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ileri sürülmüştür.

Bu denenceyi sınamak için deney ve kontrol gruplarına uygulamadan 5 hafta sonra diğer ölçeklerle beraber okumaya yönelik tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Deney grubunda okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanı $X=89.22$ (Çizelge 4.24) iken kalıcılık testinde bu puan $X=88.48$ 'e (Çizelge 4.24) gerilemiştir. Bu sonuca paralel olarak aynı şekilde kontrol grubunda da okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanı $X=78.23$ (Çizelge 4.24) iken kalıcılık testinde bu puan $X=77.29$ 'a (Çizelge 4.24) gerilemiştir. Bu bulgulara bakarak hem deney hem de kontrol grubunun okumaya yönelik puanları çok az da olsa düşmüştür. Deney grubunda okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin kalıcılık testinde çok az da olsa bir azalmanın meydana gelmesini uygulama sonrası deney grubundaki çalışmaların da mevcut programa dayalı olarak devam etmesiyle açıklanabilir. Ancak her ne kadar çok az düzeyde bir azalma olsa da kalıcılık testi ortalamasının son test puan ortalamasına oldukça yakın olması İSOAT okuduğunu anlama stratejisini okumaya yönelik tutum üzerinde kalıcı bir etki gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

İSOAT okuduğunu anlama stratejisine bağlı olarak işlenen Türkçe dersi okumaya yönelik tutum puanlarına ilişkin kalıcılık etkisine baktığımızda kovaryans analizi sonuçları son test okumaya yönelik tutum puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık testi toplam okumaya yönelik tutum puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (Çizelge 4.25. ($F=3.637$, $p<.05$)). Ortaya çıkan farkın hangi grup lehine olduğuna ilişkin analizleri incelediğimizde, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin okumaya yönelik tutum puanlarına ilişkin kalıcılığı sağlamada daha etkili olduğu görülmüştür. Özellikle İSOAT

okuduğunu anlama stratejisiyle işlenen Türkçe dersinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde, mevcut öğretime dayalı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunda kazanılan öğrenmelere ilişkin kalıcılık puanları daha düşük bir düzeyde kalırken, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda okumaya yönelik tutuma ilişkin ortalamalar daha yüksek düzeyde bir ortalama kalmıştır.

Denence bulguları ve ölçek sonuçları paralelinde, okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretim sürecinde kullanılmasının öğrencilerin okumaya ya da Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisine ilişkin literatür taraması sonuçları da araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Belet ve Yaşar (2007) yapmış oldukları çalışmada öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma yine eldeki çalışmada olduğu gibi 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formları ile Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme stratejilerini kullanmanın okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri yönünde etkili olduğu bulunmuştur.

Üç temel başlık altında ele aldığımız tartışma ve yorumlar birlikte değerlendirildiğinde deney grubunda uygulanan okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin, mevcut programa dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre; okuduğunu anlama başarısını, bilişsel farkındalık düzeylerini ve okumaya yönelik tutumları bu değişkenlerin kalıcılıklarını arttırmada daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere, araştırmanın amaçları doğrultusunda yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Araştırma Denencelerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar denenceler ve sorular doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırma denenceleri çerçevesinde ele alınan sonuçlar bu bölümde okuduğunu anlama başarısı, bilişsel farkındalık ve okumaya yönelik tutum başlıkları altında toplanarak sırasıyla verilmiştir.

6.1.1.1 Okuduğunu Anlama Başarısı Denencelerine İlişkin Sonuçlar

1) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okuduğunu anlama başarı testi ön test puanları kontrol edildiğinde, grupların **son test** puanları arasında deney grubu lehine **anlamli fark olduğu** bulunmuştur.

2) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okuduğunu anlama başarı testi son test puanları kontrol edildiğinde, grupların **kahıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine **anlamli fark olduğu** bulunmuştur.

Her iki teste ilişkin gruplar arasında ortaya çıkan bu anlamli farklılık stratejinin okuduğunu anlama konusunda etkili bir strateji olduğunun göstergesidir.

6.1.1.2. Bilişsel Farkındalık Denencelerine İlişkin Sonuçlar

1) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği ön test puanları kontrol edildiğinde, grupların **son test** puanları arasında deney grubu lehine **anlamli fark olduğu** ortaya çıkmıştır.

2) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak öğretim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği son test puanları kontrol edildiğinde, grupların

kalıclık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamli fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Her iki teste ilişkin gruplar arasında ortaya çıkan bu anlamli farklılık stratejinin bilişsel farkındalık konusunda etkili bir strateji olduğunun göstergesidir.

3) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma öncesi farkındalığına ilişkin ön test puanları kontrol edildiğinde, grupların **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamli fark olduğu ortaya çıkmıştır.

4) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma öncesi farkındalığına ilişkin son test puanları kontrol edildiğinde, grupların **kalıclık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamli fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

5) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma öncesi farkındalığına ilişkin ön test puanları kontrol edildiğinde, grupların **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamli fark olduğu ortaya çıkmıştır.

6) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sırası farkındalığına ilişkin son test puanları kontrol edildiğinde, grupların **kalıclık testi** puanları arasında deney grubu lehine anlamli fark olduğu ortaya çıkmıştır.

7) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sonrası farkındalığına ilişkin ön test puanları kontrol edildiğinde, grupların **son test** puanları arasında deney grubu lehine anlamli fark olduğu ortaya çıkmıştır.

8) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği okuma sonrası farkındalığına ilişkin son test

puanları kontrol edildiğinde, grupların **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine **anlamli fark olduğu** ortaya çıkmıştır.

6.1.1.3. Okumaya Yönelik Tutum Denencelerine İlişkin Sonuçlar

1) İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği **son test** puanları arasında deney grubu lehine **anlamli fark bulunmuştur**.

2) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin son test puanları kontrol edildiğinde, grupların **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine **anlamli fark olmadığı** sonucu ortaya çıkmıştır.

Her iki teste ilişkin gruplar arasında ortaya çıkan bu anlamli farklılık stratejinin okumaya yönelik tutum konusunda etkili bir strateji olduğunun göstergesidir.

3) İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği (okumanın gelişmeye etkileri alt boyutu) **son test** puanları arasında deney grubu lehine **anlamli fark bulunmuştur**.

4) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin son test puanları kontrol edildiğinde, grupların **kalıcılık testi** puanları arasında deney grubu lehine **anlamli fark olmadığı** sonucu ortaya çıkmıştır.

5) İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın duyuşsal etkileri alt boyutu **son test** puanları arasında deney grubu lehine **anlamli fark bulunmamıştır**.

6) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın duyuşsal etkileri alt boyutuna ilişkin son test puanları

kontrol edildiğinde, grupların **kalicılık testi** puanları arasında deney grubu lehine **anlamli fark olduğu** sonucu ortaya çıkmıştır.

7) İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği okumayla ilgili genel görüşler alt boyutuna ilişkin **son test** puanları arasında deney grubu lehine **anlamli fark bulunmuştur**.

8) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri alt boyutuna ilişkin son test puanları kontrol edildiğinde, grupların **kalicılık testi** puanları arasında deney grubu lehine **anlamli fark olmadığı** sonucu ortaya çıkmıştır.

6.1.2. Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçlar

6.1.2.1. Okuduğunu Anlama Başarısı Sorularına İlişkin Sonuçlar

1) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi toplam puanlarına ilişkin testler arası analizinde sontest ve kalıcılık testi lehine anlamli bir farklılık ortaya çıkmıştır.

2) Mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi toplam puanlarına ilişkin testler arası analizinde sontest ve kalıcılık testi lehine anlamli bir farklılık ortaya çıkmıştır.

6.1.2.2. Bilişsel Farkındalık Sorularına İlişkin Sonuçlar

1) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğine ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi toplam puanlarına ilişkin testler arası analizinde sontest ve kalıcılık testi lehine anlamli bir farklılık ortaya çıkmıştır.

2) Mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğine ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi toplam puanlarına ilişkin testler arası analizinde sontest ve kalıcılık testi lehine anlamli bir farklılık ortaya çıkmıştır.

6.1.2.3. Okumaya Yönelik Tutum Sorularına İlişkin Sonuçlar

1) İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin öntest, sonest ve kalıcılık testi toplam puanlarına ilişkin testler arası analizinde sonest ve kalıcılık testi lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

2) Mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin öntest, sonest ve kalıcılık testi toplam puanlarına ilişkin testler arası analizinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

6.2. ÖNERİLER

Türkçe dersinde, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin, okuduğunu anlama başarısı, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve bu değişkenlerini kalıcılıklarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 1) İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin, ilköğretim beşinci sınıfta okuduğunu anlama başarısını arttırmak, bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmek ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek için kullanılabilir.
- 2) İSOAT stratejisi uygulamaları başlangıçta öğrenciler için zor gelebilir. Çünkü bu stratejide öğrencilerden farklı etkinlikler yapmaları beklenmektedir. Özellikle soru sorma aşamasında öğrencilerin soru hazırlamada zorlandıkları görülmüştür. Bu yüzden öğretmenlerin soru sorma ile ilgili etkinliklere yer vermeleri öğrenciler için önemli bir katkı olacaktır.
- 3) Okuduğunu anlama stratejilerine dayalı öğretim kapsamında yer alan uygulamaların sınıf öğretmenleri tarafından yapılması da sağlanabilir. Bu amaca yönelik olarak sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet-içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu amaçla, üniversitelerin eğitim fakülteleri ile işbirliği içinde olunmalıdır.

- 4) Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde katkı sağlaması, okuma sürecini daha aktif hale getirmesi bakımından stratejiye dayalı okuma etkinlikleri düzenlenmelidir.
- 5) Okuduğunu anlama stratejileri esnek yapıda değiştirilebilir ve geliştirilebilir çerçeve stratejilerdir. Bu çalışmada kullanılan İSOAT okuduğunu anlama stratejisi özellikle sözel derslere uyarlanarak çeşitli yöntem tekniklerle birlikte kolayca uygulanabilir.
- 6) Günümüz eğitim sisteminin en önemli parçalarından birisi olması gereken bilişsel farkındalık becerilerine yönelik çalışmalar tüm derslerde yer almalıdır.
- 7) Öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirmek için her konunun analizini yapması oldukça zordur. Bu amaçla öğretmenler arasında koordineli bir çalışmaya gidilebilir. Böylece öğrencilere bir derste kazandırılan bilişsel farkındalık becerileri diğer derslerce destelenip öğrenilen bilgi ve becerilerin daha kalıcı olması sağlanabilir.

6.2.1. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- 1) Okuduğunu anlama becerisi yanında, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde strateji kullanılmasının etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- 2) Farklı yaş gruplarındaki etkisini görmek amacıyla okuduğunu anlama stratejilerine dayalı öğretimle ilgili farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıflarda deneysel araştırmalar yapılmalıdır.
- 3) Farklı derslerdeki etkisini görmek amacıyla okuduğunu anlama stratejilerine dayalı öğretimle ilgili farklı derslerde deneysel araştırmalar yapılmalıdır.
- 4) Araştırmada İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı bir öğretim yapılmıştır. Okuduğunu anlama başarısı, bilişsel farkındalık ve okumaya yönelik tutum üzerinde farklı stratejilerin etkisini belirlemek amacıyla deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

- 5) Araştırma sürecinde zorlanılan aşamalardan birisi bilişsel farkındalık becerilerinin ölçülmesi olmuştur. Bu yüzden özellikle bilişsel farkındalık becerilerinin ölçülmesine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- 6) Orijinal adı “Metacognition” olan kavram ülkemizde “bilişsel farkındalık bilişsel farkındalık, metabiliş, üstbiliş v.b.” şekillerde Türkçe’ye çevrilmiştir. Araştırmamızda da uzman görüşüyle desteklenerek bilişsel farkındalık olarak ele alınmıştır. Bu kavramla ilgili ülkemiz genelinde bir bütünlük sağlanamamıştır. Bu durumun bir sonucu olarak bu konuyla ilgili yapılan araştırma ve tezlerde bu farklılık göze çarpmaktadır. Var olan bu kavram kargaşasının ortadan kaldırılması için bu konuda çalışan uzmanların ortak bir karar almaları gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Akça, G. (2002), *Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Akyol, H. (2005) *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Akpınar Y. (2002), “Büyükşehir İlköğretim Okullarındaki Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerini Kullanma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, Cilt:2, No:2, ss. 327-351
- Alcı, B. (2007), *Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrencilerinin, Matematik Başarıları İle Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alderman, M. K., Klein, R., Seeley, S. K., Sanders, M. (1993), “Metacognitive Self-Portraits: Preservice Teachers As Learners”, *Reading Research and Instruction*, Vol:32 No:2, ss. 38-54, (Eric: EJ461042)
- Alexander, J. M., Carr, M., Schwanenflugel, P. J. (1995). “Development Of Metacognition In Gifted Children: Directions For Future Research”, *Developmental Review*, Vol:15, No:1, ss. 1-37. (Eric: EJ501855)
- Alexander, J. M., vd.. (2006), “Relations Between Intelligence And The Development Of Metaconceptual Knowledge”, *Metacognition and Learning*, Vol:1 No:1, ss. 51-67, <http://www.springerlink.com/content/yw548511264133w8/>
- Anderson, S. A. (2007), *The Effects of Music on the Reading Comprehension of Junior High School Students*, Unpublished Doctoral Dissertation (No:3245966), Walden University, USA

- Aslanoğlu, A.E., (2007), *PIRLS 2001 Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ataman, A. (2004), *Gelişim ve Öğrenme*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara
- Atasoy, B. (2002). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara
- Ateş M. (2008), *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Aunola K., Leppanen U., Niemi P., Nurmi E. (2008), “Letter Knowledge Predicts Grade 4 Reading Fluency And Reading Comprehension”, *Learning and Instruction* Vol.18, No:6, ss.548-564, (Eric No:EJ813918).
- Aydoğan R. (2008), *Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri Ve Yaratıcılık Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Baker, L., Brown, A. L. (1984), “Cognitive Monitoring İn Reading”, *Handbook Of Research İn Reading* ss.353–395, Longman, New York.
- Baker, L. (1989), “Metacognition, Comprehension Monitoring, And The Adult Reader”, *Educational Psychology Review*, Vol:1, No:1, ss.3-38.
<http://www.springerlink.com/content/l43q153235x643ru/>
- Balcı G. (2007), *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Bamberger, R. (1990), *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

- Barth J.L., Demirtaş A. (1999), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi (Kaynak Üniteler)*, YÖK/Dünya Bankası, Ankara
- Başaran M., Ateş S. (2009), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 29, No:1 ss.73-92
- Belet Ş.D., Yaşar Ş., (2007), Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2007, Cilt:3 No:1, ss. 69-86
- Bloom, B. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çev. D. A. Özçelik. Milli Eğitim Basımevi, Ankara
- Bonds, C. W., Bonds, L. G., Peach, W. (1992), “Metacognition: Developing Independence In Learning”, *Clearing House*, Vol:66 No:1 ss.56-59. (Eric No:EJ465196)
- Botsas, G. Padelıadu, S. (2003), “Goal Orientation and Reading Comprehension Strategy Usa among Students with and without Reading Difficulties”, *International Journal of Educational Research*. Vol:39, No:4-5, ss.477-495 (Eric No:EJ778901)
- Bozkurt, Ü.(2005), *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Brandshaw, G. J. (1998), “*Text Reconstruction Or Sq3r? An Investigation Into The Effectiveness Of Two Teaching Methods For Developing Textbook Comprehension In Collage Students*”, Doctor of education, Vanderbilt University, USA.
- Brooks, E. N. (1996), *Attitudes Toward Reading In The Adult Learner Population*, Master Of Thesis . Kean College of New Jersey (Eric No: ED393068).

- Brown, A. L. (1987), *Metacognition, Executive Control, Selfregulation, And Other Even More Mysterious Mechanisms*, In Weinert, F.E. Kluwe, R.H. (eds.) *Metacognition, motivation and understanding* ss.64-115, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ
- Butler, T. H. (1983), *Effect Of Subject And Training Variables On The SQ3R Study Method*, Doctor of Education, Arizona State University, USA.
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, (7. Baskı), Pegem Yayıncılık, Ankara
- Cantu, P. (2006), *Learning More: Does The Use Of The SQ3R Improve Student Performance In The Classroom?*, A Thesis, Texas A&M University- Kingsville.
- Clark K. F. (2009), “The Nature and Influence of Comprehension Strategy Use during Peer-Led Literature Discussions: An Analysis of Intermediate Grade Students' Practice”, *Literacy Research and Instruction*, Vol:48 No:2, ss.95-119 (Eric No: EJ830047).
- Cooper, F. (2008), *An Examination Of The Impact Of Multiple Intelligences And Metacognition On The Achievement Of Mathematics Students*, Doctoral Thesis, Capella University.
- Cooter E.S. Flynt R.B. (2004), *Teaching Reading in Content Areas*, Simon&Schuster Company, New Jersey, USA.
- Cooter E.S. Flynt R.B. (2004), *Comprehensive Reading Inventory Measuring Reading Development in Regular and Special Education Classrooms* Merrill Pub Co, New York.
- Cope, K. (1990), “S.T.O.P. And Watch Your Students' Metacognition Grow”, *Journal of the Wisconsin State Reading Association*, Vol:34 No:4, ss. 17-19, (Eric No:434219)

- Coşkun, E. (2002), *Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden İnsan İnsana*. (9.Basım), Remzi Kitapevi, İstanbul
- Çakıcı, D. (2005), *Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çalışkan, M. (2000), *Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Çelenk, S., Çalışkan, M. (2004), “Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin İncelenmesi”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Cilt:29 No:309, ss.24-33
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çöğmen, S. (2008), *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın
- Çörek (2006). *İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerinde Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Daly, E.J. Chafouleas, S. Skinner, C.H. (2005), *Interventions For Reading Problems, Designing and Evaluating Effective Strategies*, The Guilford Pres, NewYork.

- Dean, S.J. ve Trent, J.A. (2002), *Improving Attitudes Toward Reading*. Unpublished Master Thesis, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Program. (Eric: 471784)
- Demir D. (2002), *The Effect Of Student Awareness Of Goals On Success In And Attitudes Towards A Reading Course At Gaziosmanpaşa University*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Demir Ö. (2009), *Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine, Akademik Başarılarına Ve Bunların Kalıcılıklarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Demircioğlu, H. (2008), *Matematik Öğretmen Adayları Üstbilişsel Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Demirel, Ö. (1996), *Türkçe Programı ve Öğretimi*, Usem Yayınları, Ankara.
- Desoete, A., Roeyers, H., Buysse, A.(2001), “Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3”, *Journal of Learning Disability*, Vol:34 No:5, ss. 435–449
<http://cimm.ucr.ac.cr/resoluciondeproblemas/PDFs/Annemie%20Desoete.pdf>
- Desoete A. (2008), “Multi-method Assessment Of Metacognitive Skills In Elementary School Children: How You Test Is What You Get”, *Metacognition And Learning*, Vol:3 No:3 ss. 189-206.
<http://www.springerlink.com/content/c775k14k4870r0p5/>
- Doğanay, A. (1997), “Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:2 No:15, ss. 34-42.
- Doğanay, A., Türkoğlu, A. ve Yıldırım, A. (2000), *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara.

- Duman, N. (2006), “*Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Eggen, P. Kauchak, D. (1992). *Educational Psychology*., Classroom Connections, Macmillan, New York.
- Ekenel, E. (2005), *Matematik Dersi Başarısı İle Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Sınav Kaygısının İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Epçaçan, C., (2009), “Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:2, No:6, ss. 207-223
- Flavell, J. H. (1979), “Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive Developmental Inquiry”, *American Psychologist*, Vol: 34 No:10, ss.906–911, (Eric: EJ217109)
- Flavell, J. H. (1992), *Cognitive Development, Past,Present and Future*, NY: Prentice-Hall, Inc. (Eric: EJ454899)
- Flavell, J. H. (2000), “Development of Children’s Knowledge About the Mental World”, *International Journal of Behavioral Development*, Vol:24 No:1, ss.15-23. <http://www-psychology.concordia.ca/fac/mvg/PSYC802/Kara.pdf>
- Fotovatian, S. and Shokrpour, N. (2007), “Comparison Of The Efficacy Of Reading Comprehension Strategies On Iranian University Students Comprehension”, *Journal of College Reading and Learning*, Vol:37 No:2, ss.47-63, (Eric No: EJ767764)
- Ghaith, G. M. ve Bouzeineddine, A. R. (2003), “Relationship Between Reading Attitudes, Achievement, And Learners’ Perceptions Of Their Jigsaw Ii Cooperative Learning Experience”, *Reading Psychology*, Vol:24, ss.105-121 (Eric:EJ666017)

- Gelen, İ. (1999). “İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Gelen, İ. (2003). “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama Ve Kalıcılığa Etkisi.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Goldberg, P.D., W.S. Bush (2003). “Using Metacognitive Skills to Improve Third Graders’ Math Problem Solving”, *Focus on Learning Problems in Mathematics*, Fall, 2003. http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NVC/is_4_25/ai_n6126743/
- Goos, M. and Galbraith, P. (1996), “Do It This Way! Metacognitive Strategies In Collaborative Mathematical Problem Solving”, *Educational Studies in Mathematics*, Vol:30, No:3, ss.229-260, <http://www.jstor.org/stable/3482842>
- Gunner, A. S. ; Smith, J. A. ve Smith, S. D. (1999), *Improving Reading Comprehension And Attitude Toward Reading Using a Balanced Reading Approach*. Published ,Master’s Action Research Project. Saint Xavier University and IRI / Skylight. (Eric: ED435095)
- Güleryüz, H, (1999). “Okuduğunu Anlama İle Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Güneş, F. (2004), *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara, Ocak Yayınları
- Güneyli, A. (2003), *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Güngör A. (2005), “Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, No:28, ss.101-108.

- Güngör A. (2005), “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri”, *Eurasian Journal of Educational Research*, Vol:20, No:3
- Güral, M. M. (2000), *The Role of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies in Developing Reading Comprehension Skills of Foreign Language Learners*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe University Institute of Social Science, Ankara.
- Gürses, R. (1996), Okuma Anlama, *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, No: 28, Cilt: 9, ss.98-103.
- Hall, K. Bowman, H. (1999), “Metacognition And Reading Awareness Among Samples Of Nine-Year-Olds İn Two Cities”, *Educational Research*, Vol:14, ss.100-104 (Eric No: EJ587179)
- Hanten, G., Dennis, M., Zhang, L., Barnes, M., Roberson, G., Archibald, J., Song, J., Levin, S. H. (2004), “Childhood Head Injury And Metacognitive Processes İn Language And Memory”, *Developmental Neuropsychology*, Vol:25, No:1-2, ss.85-106, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14984330>
- Hardebeck, M. M. (2006), *Effectiveness And Usage Of Reading Comprehension Strategies For Second Grade Title 1 Students*. Unpulished Master Thesis, Minnesota State University Education Department, Minnesota. <http://gradworks.umi.com/14/34/1434045.html>
- Israel, S.E. (2007). *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction.*, International Reading Association, Newark, DE (Eric No: ED497918)
- İnceoğlu, M. (2000), *Tutum-Algı İletişim*, İmaj Yayınevi, Ankara
- Jacopson, R. (1998), “Teachers Improving Learning Using Metacognition With Self-Monitoring Learning Strategies”, *Education*, Vol:118 No:4, ss.579-589, <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5001358549>

- Jo, I. H. (2001), *The Effects Of Concept Mapping On College Students Comprehension of Expository Text*, Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University, <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3011878>
- Karabay A, Kuşdemir Kayıran B., (2010), İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:03, No:38, ss.110-117.
- Karasakaloğlu, N. (2006). *Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi*, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, ss. 142-145, Kök Yayınları, Ankara
- Karatay H. (2007), *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kartal E., Çağlar Özteke H. (2010), “İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:03, No:11, ss.372-380
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1987), *Türkçe Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir
- Keleş, M. A. (2005), *Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar
- Kıroğlu, K. (2002), “Anlamlı Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:14 No:2 ss.6-12.
- Koç, C. (2007), *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

- Kovacıoğlu, S.N. (2006), *İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ve Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzu, T. S. (2004), “Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:37 No:1, ss.55-77, Ankara
- Luma, S. (2002). *İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri Ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma.*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Mastropieri, M. A, Scruggs, T.E. (1997), “Best Practices In Promoting Reading Comprehension In Students With Learning Disabilities 1976 to 1996”, *Remedial & Special Education*, July/August, Vol:18, ss.197-216. <http://rse.sagepub.com/content/18/4/198.abstract>
- Mayer-RE. (1996), “Learning Strategies For Making Sense Out Of Expository Text- the SOI Model For Guiding 3 Cognitive Processes İn Knowledge Construction”, *Educational Psychology Review*, Vol:8, No:4, ss.357-371. <http://www.springerlink.com/content/w465696328u15817/>
- M.E.B. (2005) *İlkoğretim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara
- MEB (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara
- Moffet, J., Wagler, B. J. (1976), *Student Centered Language Arts And Reading K 13*, A Handbook For Teachers. Second Edition, Boston. (Eric No: ED030665)
- Morgan, C. T. (1995), *Psikolojiye Giriş*. Çev: Hüsnü Arıcı vd, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.

- Muhtar, S. (2006), *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oakhill, J.V. Hart, J., & Samols, D. (2005), “Levels Of Comprehension Monitoring And Working Memory İn Good And Poor Comprehenders”, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Vol:18, ss.657-686.
<http://www.springerlink.com/content/y844l33703x680l3/>
- Ocasio, T. L. (2006), *A Comparison of Two Instructional Programs to Develop Strategies to Improve Reading Comprehension*, Unpublished Doctoral Dissertation, (No:3209082), Widener University, USA.
- Ormrod, J. E. (1990). *Human Learning: Theories, Principles, and Educational Applications*. Columbus, OH: Merrill.
- Özdemir A.Ş., Akay A.A. (2004), “İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi”, *II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Özdemir, E.(1967), *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*, Ansiklopedi Yayınları, Ankara.
- Özden, Y. (1999), *Eğitimde Yeni Değerler*, PegemA Yayıncılık, Ankara
- Özsoy G. (2007), *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Öztürk (2009), *Fizik Problemlerini Çözmede Yüksek Ve Düşük Başarılı Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Fizik Problem Çözme Süreçlerinin Bilişsel Farkındalık Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

- Özyılmaz G., Alcı B. (2011), “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi”, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, Cilt:4, No:1, ss.71-91
- Paporello, A. G. (1991), “*Sq3r: A Must For Teaching Science Concepts To Sixth Graders?*” Cleringhouse: Reading and Communication Skills, New Jersey. (Eric: ED329947)
- Parker, A. ve Paradis, E. (1986), “Attitude Development Toward Reading İn Grade One Through Six”, *Journal of Educational Research*, May/June, Vol:79, No:5, ss.313 <http://www.jstor.org/pss/27540217>
- Pressley M., Block C. (2002), *Summing Up: What Comprehension Instruction Could Be*, Comprehension Instruction: Research- Based Practices, Guilford Pres, New York.
- Rains, N. N. (1993), *A Study Of Attitudes Toward Reading Of Western Kansas Students İn Grades One Through Six İn A Selected School*, Unpublished Doctoral Dissertation, Fort Hayes State Üniversitesi, Kansas, (Eric No: ED367973)
- Reynolds, J, Werner S. (1993), “An Alternative Paradigm for College Reading and Study Skills Courses”, *Journal Of Reading*, Vol:37, No:4, ss. 272-278 (Eric: EJ472428)
- Rich, R.Z.; Blake, S. (1994), “Using Pictures To Assist İn Comprehension And Recall”, *Intervention in School and Clinic*, Vol:29, No:5, ss. 271-275 (Eric: EJ483523)
- Roberts, G., Torgesen J. K., Boardman A., Scammacca, N. (2008), “Evidance-Based Strategies For Reading İnstruction Of Older Students With Learning Disabilities”, *Learning Disabilities Research&Practice*, Vol:23, ss.63-69. <http://faculty.rcoe.appstate.edu/koppenhaverd/5710/read/readingLD/robertsetal08.pdf>

- Rouet, J. F & Eme (2002), *The Role Of Metatextual Knowledge In Text Comprehension: Issues In Development And Individual Differences*, Metacognition: Process, Function and Use, Norwell, Kluwer Academic Publishers, Massachusetts <http://books.google.com.tr/books>
- Salembier, G.B., (1999), "SCAN and RUN: A Reading Comprehension Strategy That Works", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol:42, No:5, ss.386 (Eric:EJ579250)
- Sallabaş, M.E., (2008), "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:9 No:16, ss.141-155.
- Saracaloğlu A.S., Dedebali N.C., Karasakaloğlu N. (2011), "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri", *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:12, No:3, ss.177-193.
- Saracaloğlu A.S., Karasakaloğlu N. (2011), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt:36, No:161, ss.98-115.
- Saraç (2010), *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeyleri, Genel Zeka ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim ilimleri Enstitüsü
- Schoot, M., Vasbinder, L., Horsley, T. M., Lieshout, E. (2008), The Role Of Two Reading Strategies In Text Comprehension: An Eye Fixation Study In Primary School Children, *Journal of Research in Reading* , Vol.:31, No:2, ss. 203-223 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9817.2007.00354.x/pdf>
- Senemoğlu, N. (2007), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara
- Sever, S. (2004), *Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*, Engin Yayınevi, Ankara

- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Swennumson, S. (1992), *The Effect Of The Sq3r Study Method On Reading Comprehension Of Nontraditional Collage Students*, Doctor of Education Drake University, USA
- Şahinli A., (2008), *Hikaye Okumanın Okuduğunu Anlama ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006), *İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Tanner, H., Jones, S.(2002), Assessing Children's Mathematical Thinking in Practical Modeling Situations, *Teaching Mathematics and its Applications* Vol:21 No:4, ss.145-159, <http://math.unipa.it/~grim/ATanner.PDF>
- Tavşancıl, Ezel. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- TDK. (1998), *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- Tekin, H. (1980) *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Mars Matbaası, Ankara
- Thorpe, K., Satterly, D. (1990), "The Development And İnterrelationship Of Metacognitive Components Among Primary School Children", *Educational Psychology*, Vol:10, No:1, ss.5-21 (Eric No:EJ438453)
- Teong, S. K. (2003), "The Effects of Metacognitive Training On Matematical Word Problem Solving", *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 19, ss.45- 46. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.0266-4909.2003.00005.x/abstract>

- Tok, Ş. (2003), “İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Bilgi Haritası Ve İnceleme- Soru Sorma- Okuma- Bakmadan Cevaplama- Gözden Geçirme Stratejilerinin Akademik Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Topuzkanamış (2009), *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Van Kraayenoord, C. E., & Schneider, W. E. (1999), “Reading Achievement, Metacognition, Reading Self-Concept And Interest: A study of German students in grades 3 and 4”, *European Journal of Psychology of Education*, Cilt:14 No:3, ss. 305-324 <http://www.springerlink.com/content/1130026x407g1561/>
- Wagner, J. D. (1994). *Comparing Reading Attitudes And Academic Achievement Of Eight Graders*, (Eric: EJ380756)
- Weinert, F. E. (1987), *Metacognition And Motivation As Determinants Of Effective Learning And Understanding*, In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds) *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, ss.1-16.
- Weinstein, C. E. and R. E. Mayer (1986). *The Teaching of Learning Strategies Handbook of Research on Teaching*. 3rd Edition, Edited by M. C. Wittrock, Mac Millan Company, New York, ss.135-327
- Wilson, J. (1999), “Defining Metacognition: A Step Towards Recognising Metacognition As A Worthwhile Part Of The Curriculum”, *Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Melbourne <http://www.aare.edu.au/99pap/wil99527.htm>

- Woolfolk, E. A. (1997). *Educational Psychology.*, Allyn and Bacon, Boston
- Yamashita, J. (2004), “Reading Attitudes in L1 And L2, And Their Influence On L2 Extensive Reading”, *Reading in a Foreign Language*, Vol:16, No:1 (Eric: EJ689107)
- Yavuz D. (2009), *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Alguları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yılmaz, M. (2006), *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yılmaz, M. (2011), *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Vol:29, ss.9-14.
- Zan, R. (2000), “A Metacognitive Intervention in Mathematics At University Level”, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, Vol:31 No:1, 143-150 (Eric No:EJ602423)

EKLER

EK 1: OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

AÇIKLAMA

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda okuduğunu anlama ile ilgili 35 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Soru kâğıdı üzerine lütfen hiçbir işaret koymayınız. Sınav bitiminde, soru kâğıtlarını teslim etmeniz gerekmektedir. Yanıtlarınızı yanıt kâğıdına işaretleyiniz. Süre 70 dakikadır. Soruları iyice okumadan yanıtlamayınız. Başarılar dilerim. (İki oturumda uygulanacaktır.)

Ahmet KANMAZ

ÇİĞ



I-Her mevsim gibi kış mevsiminin de kendine özgü güzellikleri ve özellikleri vardır. Hele çocuklar için lapa lapa yağan kar altında kartopu oynamak, kışın zevkli yanlarındandır. Kızak kaymanın heyecanı ise bir başkadır. Kardan adam yapmak, sonra onu kartopuna tutmak!... Ne güzeldir, kar soğuğunun temizlediği mis gibi havada oynamak!...

II-Ama kışın, kar yağışının hiç de güzel olmayan yanları da vardır: Çığ. Başka bir deyişle insanların felâketine neden olan "beyaz cehennem".

III- Bizleri can evimizden vuran çığ, kar kütlesindeki kopmalar sonucu oluşuyor. Dağlık bölgelerde ve dik yamaçlarda yoğun kar yağışından sonra kalın kar tabakası ortaya çıkıyor. Çığ, bu kar tabakasının herhangi bir sarsıntı sonucu harekete geçmesiyle meydana geliyor. Kar kütlesi, bir kopma sonucu, yokuş aşağı yuvarlana yuvarlana büyüyerek dev bir kar yığını hâlini alıyor. Çığ oluşan bölgelerde, kayak merkezlerinde çığa karşı sürekli önlemler alınması ve halkın uyarılması gerekir. En etkin önlemlerden biri de büyük ölçüde çığ oluşmasına yol açmadan, zaman zaman sarsıntılar yaparak ufak çığlar meydana getirmektir.

IV- Son yıllarda mevsimlerin kurak ve sıcak geçmesinden dolayı kutuplardaki buzullar hareketlenmeye, buz dağları erimeye başladı. Eğer böyle devam ederse, birkaç yıla kadar büyük sel felaketleri yaşanacaktır.

V- Çığa karşı en etkin ve doğal önlem, ağaçları ve bitki örtüsünü korumaktır. Bu nedenle ağaç yetiştirmeye, ormanları yok etmemeye özen göstermeliyiz.

(1-3. sorular parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

1) Parçada, kış mevsimi ile diğer mevsimler arasında nasıl bir benzerlik kuruluyor?

- A) Hepsinin de güzel yanları vardır.
- B) Kış mevsimi daha güzeldir.
- C) Kış mevsimi zor ve eğlencesiz geçiyor.
- D) Diğer mevsimler daha rahattır.

2) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi çığa karşı alınacak en etkili doğal önlemlerden değildir?

- A) Bitki örtüsünü korumak.
- B) Ağaç yetiştirmeye devam etmek.
- C) Ormanları yok etmemek.
- D) Kar yağmasın diye dua etmek

3) Parçada numaralandırılmış paragraflardan hangisinin, anlatılan konunun bütünlüğüyle ilgisi yoktur?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

(I) Kitapla eğer yaşıınız daha pek küçük iken dost olmamışsanız yaşlılık günlerinizde onu sevip onunla arkadaş olmanız pek mümkün değildir. (II) Sizi eğlendiren, güldüren, düşündüren, sizi alıp başka âlemlere götüren kitaplar vardır. (III) Gerçekten de yaşlı insanlarımızın çoğu türlü sebeplerle çocukluklarında kitapla arkadaşlık kuramadıklarından bugün de kitaptan uzak kalmışlardır. (IV) Bu yüzden de dünyanın bütün yaşlılarından daha yalnız kalıyorlar.

4) Numaralandırılmış cümlelerden hangisi, bu paragrafın anlam bütünlüğünü bozmaktadır?

A) I

B) II

C) III

D) IV

Yılgınlık nedir bilmezdi. Onu hiçbir zaman pes etmiş durumda göremezdiniz. Düşüncelerini kabul ettirmek için inatla ve sabırla çalışırdı.

5) Yukarıdaki paragrafta anlatılan kişinin özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

A) Titiz

B) Kararlı

C) Uyumsuz

D) Dürüst

Roman okumayı sevmeyenler arasında, roman yazmak isteyenler, bir çeşit romancılar da yetişebilir. Bunlar romanlarında yalnız kendilerini anlatırlar ya da düşlerini söylerler. Ama öylelerini de romancı saymak bilmem doğru mudur?

6) Yukarıdaki paragrafın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

A) İyi bir roman yazmak için roman okumayı sevmek gerekmez.

B) Roman yazarları eserlerinde ya kendilerini ya da düşlerini anlatırlar.

C) İyi bir roman yazarı olabilmek için yazarın roman okumayı sevmesi gerekir.

D) Roman yazarları eserlerinde hep kendilerini ya da düşlerini anlatırlar.

Biz Almanya’da dünyaya gözünü açmış çocuklarız. Babamız biz doğmadan, çok önceleri buraya gelmiş. Yıllarca bir fabrikada çalışmış. Aynı fabrikada çalışan anam Hatice ile evlenmiş. Biz Türkiye’yi hiç görmedik. Aslında annemizi, babamızı da pek görmedik diyebiliriz. Onlar hep çalışırlardı. Bizi babaannem doyurur, giydirdi. Ama bayramlarda anamla babamın bizi koklayarak öptüklerini iyi hatırlıyorum.

7) Bunları söyleyen kişi aşağıdakilerden hangisiyle nitelendirilebilir?

- A) Tanıdığı çevrenin dışına çıkmaktan korkan
- B) Yoksul bir ortamda yetişen
- C) Çocukluğunu anne baba sevgisinden uzak geçiren
- D) Sürekli kendisini eleştiren

(I) Roman gerçekten güzel ve heyecan vericiydi. (II) Bir günde okuyup bitirdim.
(III) Yazarın başka bir romanını da okumuştum. İkisini karşılaştırdım. (IV) Her iki romanda da köy yaşamının zorlukları anlatıyordu.

8) Hangi cümle duygusal bir ifadedir?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

CANIM KİTAP



Kitap okumayı çok seviyorum. Bunun için yeni yeni kitaplar almaya karar verdim. Önce öğretmenimin önerdiklerini aldım. Hepsini küçük kitaplığıma yerleştirdim.

Öğretmenimin bana tavsiye ettiği kitapların arasından genellikle macera ve hayvanlar âlemi ile ilgili kitapları tercih ettim. Bana göre, herkesin okuması gereken ilk macera kitabı da Robinson Kruzo'dur. O kitapta anlatılanlar çok heyecan vericidir.

Benim bütün kitaplarım güzeldir ve hep çiçek kokar. Renk renk güzellik kokar. Evimize girdikten sonra evimizde çok güzel değişiklikler yaptı. Açıkçası evimize sevgi ve barış getirdi. En güzeli, ben daha anlayışlı, daha seven ve sevilen biri oluverdim Kuşlarla, kelebeklerle, ağaçlarla, bulutlarla konuşuyorum. Ben, asla dostluğun ve arkadaşlığın bu kadar kıvanç verici olduğunu bilmezdim. Hepsini kitaplarımla, oradaki kahramanlarla birlikte yaşayarak öğrendim. Kötülerle savaşmayı, iyilerle bütünleşmeyi onlarla birlikte öğrendim. Kısacası, ben daha anlayışlı, daha seven ve sevilen biri oluverdim.

Kitapsız bir dünya düşünemiyorum. Azıcık zorlayın kendinizi. Başlangıçta güç gelse de, bir alıştınız mı, o güzelim sayfalardan kendinizi alamazsınız. Kitap okuma alışkanlığınızın gelişmesinde payım olursa büyük kıvanç duyarım. Hemen başlayın okumaya.

(9-14. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır)

9) Yazar, dostluğun ve arkadaşlığın kıvanç verici olduğunu ne zaman anlar?

- A) Biraz büyüdükten sonra
- B) Kitapları okuduktan sonra
- C) Okula gittikten sonra
- D) Akrabaları onunla ilgilendikten sonra

10) Parçaya göre yazarın amacı nedir?

- A) Kitaplık sahibi olmak
- B) Hayvanlarla dost olmak
- C) Kitap okumaya özendirmek
- D) Kendine arkadaş aramak

11) Yazar daha çok hangi tür kitapları tercih etmiş?

- A) Romantik ve duygusal
- B) Polisiye ve heyecanlı
- C) Macera ve hayvanlar alemi
- D) Korku ve psikoloji

12) Parçaya göre, aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğrudur?

- A) Yazarın bütün dünyası onun kitaplarıdır.
- B) Yazar kitap okumadan da kötülerle savaşıyordu.
- C) Yazar eskiden daha anlayışlı bir insandı.
- D) Yazar kendini kitaplara verince çevresindekileri unuttu.

13) Yazarın kitap hakkındaki düşünceleri nelerdir?

- A) Macera kitaplarını seviyor.
- B) Kitap okumak yorucu bir uğraştır.
- C) Ayda bir adet kitap okumak yeterlidir.
- D) Kitap okuma için yetişkin olmak gerekir.

14) Parçaya göre aşağıdaki seçeneklerden hangisine yer verilmemiştir?

- A) Kitap insanın bakış açısını değiştirir.
- B) Kitap insana güzel duygular aşılar.
- C) Kitap insan sevgisini kazandırır.
- D) Kitap okumak evdeki işleri aksatır.

İnsan, mutluluğu bir cümle ile tanımlayamaz. Mutluluk kolay elde edilen bir şey değildir. Çocukluğumda çok mutlu oldum. Yürerken, ata binerken, kitap okurken hep mutlu oldum. Bu tür mutluluklar çok kolaydır. Çünkü sizi mutlu edecek şartlar sizin elinizdedir. Onları siz hazırlayabiliyorsunuz. Oysa sizi mutlu edecek şeyler başkalarına bağlıysa o zaman içinize bir şüphe, bir endişe girer.

15) Parçanın sonuç bölümü eksiktir. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi parçayı en iyi şekilde tamamlar?

- A) Mutluluğumuzu korkuyla yaşarız. Çünkü ne zamana kadar süreceğini bilemeyiz.
- B) İçimizi coşkulu bir sevinç kaplar, çocuklar gibi neşeli oluruz.
- C) Öldükten sonra nasıl bir yaşamla karşılaşırız diye hep merak ederiz.
- D) Başka insanların mutluluğu bizim hoşumuza gidecektir.

Türkçe Batı dilleri gibi, kendinden önce var olan bir dilden türememiştir, dünyanın en eski dillerinden biridir. Türkçenin yapısı tarihin en eski çağlarında oluşmuştur. Bundan dolayı, bu çağların sosyal düzen, din ve inanç sistemleri Türkçe'ye şekil vermiştir.

16) Bu parçada Türkçenin hangi özelliğine değinilmemiştir?

- A) En eski dillerden olduğu
- B) Başka bir dilden türemediği
- C) Çok eski çağlarda meydana geldiği
- D) Başka dillerden etkilendiği

Orakları çeken delikanlılar, orta yaşlılar ekine giriştiler. Kızlar, kadınlar desteleri harmana taşımaya başladılar. Öğleye kalmadan tarlanın ekini biçildi, harman edildi.

17) Paragrafta anlatılanlar, aşağıdaki atasözlerinden hangisiyle ifade edilebilir?

- A) Bağa bak üzüm olsun, yemeye yüzün olsun.
- B) İşleyen demir pas tutmaz.
- C) Bir elin nesi var, iki elin sesi var.
- D) Tarlada izi olmayanın harmanda yüzü olmaz.

18) “Tarancı şiirlerinde, insan ömrünün gençlikten olgunluğa doğru giden akışında bin bir değişmeye uğrayan duygular, heyecanlar, arayışlar kaynaşır durur. Özellikle gece, durgunluk, ölüm, yalnızlık, aşk, sarhoşluk, hüznün, çocukluğa özlem...” **paragrafında Tarancı’nın şiirleriyle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?**

- A) Sevinç ve iyimserlik ön plândadır.
- B) Duygu ve heyecanlar iç içedir.
- C) Çeşitli temalar işlenmiştir.
- D) Yeni arayışların izleri görülür

İnsan, kâinatın en mükemmel varlığıdır. Düşünür, araştırır ve yapar. Hep yenilikler peşinde koşar. Geleceği önceden düşünür. Yapacaklarını plânlar, günü gelince uygular, önceden yapılanları inceler, dersler çıkarır.”

19) Paragraftan insanla ilgili olarak aşağıdaki yargıların hangisi çıkarılamaz?

- A) Üstünlüğü düşünebilme özelliğinden gelmektedir.
- B) Gelecekle ilgili her şeyi bilir.
- C) Yenilikler peşinde koşarken geçmişle bağlarını koparmaz.
- D) Yapacaklarına gelişigüzel karar vermez.

Boğaz gemilerinin İstanbul manzarasına 20. asıl büyük katkıları, bacalarından çıkan dumanlardı. En çok da rüzgâra göre değişen bu karanlık kömür dumanlarını, yaptığım Boğaz manzaralarına eklemeyi severdim.

20) Bu paragrafın yazarı hakkında aşağıdakilerden hangisi kesinlikle söylenebilir?

- A) Resim yaptığı
- B) Gemilerde çalıştığı
- C) Boğaz rüzgârını sevdiği
- D) İstanbul’da yaşadığı

FİKİR VE GÖNÜL ADAMI



Onun ismini birçoğumuz duymuşuzdur. Konya denince, aklımıza ilk olarak o ve türbesi gelir. Türbesine gidenimiz olduğu gibi televizyonlardan, kartpostallardan ve kitaplardan fotoğrafını görenimiz olmuştur. Sakın Nasreddin Hoca'dan bahsettiğimiz sanılmasın. Büyük düşünürlerimizden olan Mevlana Celaleddin Rumi'den söz ediyoruz.

Ünü tüm dünyada bilinen bir düşünür. 700 yıldır insan yüreklerinde ve düşüncelerinde yaşayan bir fikir ve gönül adamı... Bugün dünyanın pek çok ülkesinde adına kurulmuş dernekler vardır. Konya'da yapılan anma toplantılarına dünyanın her tarafından insanlar gelir. Mevlana 1207 yılında Horasan'ın Belh şehrinde doğmuştur. O, öteden beri bilginler yetiştiren bir aileden geliyordu. Babası Horasan'ın en ünlü bilginiydi. Oğlu Celaleddin'e daha küçük yaşlarda okuma yazma öğretmiş, bilgisini oğluna aktarmaya çalışmıştı.

Bir gün oturdukları şehri terk ettiler. Oğluyla beraber uzun bir geziye çıktılar. Nişabur, Bağdat, Mekke, Medine, Şam ve Halep'i dolaştıktan sonra Karaman'a geldiler. Mevlana babasının vefatından sonra "Gez dünyayı gör Konya'yı" sözüyle anılan Konya'ya yerleşti. Vefatına kadar orada yaşadı.

Mevlana'ya Konya'da çok ilgi gösterildi. Bu ilgi önce babasından kaynaklanıyordu. Ancak, Mevlana bilgisiyle, karşılaştığı her insanda saygı ve hayranlık uyandırıyor. Daha sonra Selçuklu Hükümdarı bile verdiği vaazları dinlemiş, onun fikirlerinden faydalanmıştır.

Mevlana Konya’da babasından daha fazla ün kazanmıştır. Adı, Anadolu’da Selçuklu sınırlarını aşmıştır.

O, durmaksızın yazdı. Dünyası, her insanı kucaklayacak bir hoşgörüye sahipti. Yazdıkları ve söylediklerinin altında bilgelik yatar. Sema eden Mevlevilerin başlarının neden dönmediğini merak ederiz hepimiz. Mevleviler döndükçe dünya yavaşlar sanki. Bir de Mevlana Türbesi’ne girdiğimizde özellikle kulağımıza gelen ney sesi yavaşlatır dünyayı. Ney kadar içli güzel bir ses yoktur. Ney sesini dinledikçe ne kadar yalnız olduğumuzu anlarız. Mevlana “Gel, ne olursan ol, yine gel” der. Ama bu “Geldiğin gibi git” demek değildir. Gelişin ve gidişin farklı olsun demek ister.

Bir gün yolunuz Konya’ya düşerse Mevlana Müzesi’ne uğramayı, neyi dinlemeyi, Mevlana şekerini yemeyi unutmayın.

(21-25. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

21) Mevlana’yı anma toplantılarına dünyanın her yerinden insanların gelmesinin sebebi nedir?

- A) Fikir ve gönül adamı olması
- B) Çok kitap yazması
- C) Ney çalması
- D) Mevlana şekerini üretmesi

22) Parçaya göre aşağıdakilerden hangisi Mevlana’nın babasıyla gezdiği şehirler arasında yer almaz?

- A) Mekke
- B) Medine
- C) Şam
- D) Harput

23) Parçaya göre Mevlevilerin başlarının dönmemesinin sebebi nedir?

- A) Dönerken gözlerini kapatmaları
- B) Ney sesi dinlemeleri
- C) Mevleviler dönerken sanki dünyanın yavaşlaması
- D) Bilge olmaları

24) Mevlana “Gel, ne olursan ol, yine gel” sözüyle ne anlatmak istiyor?

- A) Ney dinlemek için gel
- B) Geldiğin gibi git
- C) Mevlana müzesine gel
- D) Gelişin ve gidişin farklı olsun

25) (I) Dünyamız evrende yer alır. (II) Evren, içinde sayılamayacak kadar çok gök cismi bulunan sonsuz bir boşluktur. (III) Gök cisimlerinin bazıları gözle görülebildiği halde, bazıları teleskop adı verilen gök dürbünleriyle görülebilir. (IV) Bana göre görülecek bir gök cismi olacaksa o da kutup yıldızı olmalıdır.

Yukarıdaki cümlelerden hangisinde, kişiye göre değişebilecek bir düşünce belirtilmektedir?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

Şair bir şiir üretendir. Tüketicisi okurdur. Üretilen bu şiirler basılır, kitap haline getirilir. Bunu da yapan yayıncıdır. Yani bu üç unsur görevini iyi yaparsa bu iş yürür, gider, değilse biter.

26) Bu parçada asıl üzerinde durulan aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sanat yapıtlarına nesne gözüyle bakılmaması gerektiği
- B) Okuyucunun şiir okumadaki yetersizliği
- C) Şiir üretmede şair, okur ve yayıncı işbirliğinin önemli olduğu
- D) Şiirin, bir yaratma işi olduğu

**Bir güvercin tadında okşuyorum
Göklerin maviliğini,
Serçelerin cıvıltısıyla siniyor içime,
Ağaçların yeşilliği,
Bulutların ipek gölgesi
Çocukların yüzünde ısıldıyor.**

27) Yukarıdaki şiirin konusu ne olabilir?

- A) Doğanın önemi
- B) Çocuk sevgisi
- C) Yaşama sevinci
- D) Özgürlük isteği

Atatürk, her şeyi kanun, nizam, akıl ve mantık içinde yapmak istiyordu. Bazen sabrı tükeniyor, kendine sadık bildiği silah arkadaşlarına dert yanıyordu. Hatta bazen, paşalara, amirlere giderek onları kendi çizdiği hat üzerinde yürütmeye çalışıyordu.

28) Parçadan Atatürk ile ilgili aşağıdakilerin hangisinden söz edilemez?

- A. Başkalarını yönlendirmesinden
- B. Prensiplerinden taviz vermemesinden
- C. Kararlarını tek başına almasından
- D. Üzüntülerini arkadaşlarına anlatmasından

Yazdıklarımın çok, okuduklarıma bağlıyım. Bir kitabım yayımlanmaya görsün, bir daha okumam. Oysa on kez okuduğum kitaplar vardır. Kendi kitabımdan bir şey öğrenemem. Başkalarının kitabından ise çok şey öğrenebilirim.

29) Bu paragrafın yazarı aşağıdaki sorulardan hangisine cevap vermiştir?

- A) Yazmaya başlamadan önce ne kadar kitap okursunuz?
- B) Okuduğunuz kitaplarla eserleriniz arasında benzerlik var mı?
- C) Hangi tür kitaplardan daha çok şey öğreniyorsunuz?
- D) Sizin için okumak mı daha önemli yazmak mı?

"Kahramanları hayvan, bitki ve eşya olan yazılara "fabl" denir. Bu yazılarda olaylar, insanlar dışındaki diğer canlılar arasında yaşanır. İnsana ait özellikler hayvanlara, bitkilere ve eşyalara verilir. Fabl ile masal arasındaki fark, fablın daha kısa olmasıdır.

30) Bu tanıma göre, aşağıdaki seçeneklerden hangisi bir fabl örneği olabilir?

- A) Keloğlan ile Yılanın Mücadelesi
- B) Kırmızı Başlıklı Kızın Macerası
- C) Arslan ile Tavşanın Arkadaşlığı
- D) Pamuk Prenses ile Yedi Cücenin Arkadaşlığı

İnsanın sevinçli ve mutlu günlerinde çok dostu olur. Fakat zor günlerde dost kalmak, üzüntüleri paylaşmak özveri gerektirir. İşte bu özveriyi gösterenler gerçek dostlardır.

31) Yukarıdaki metinde anlatılan atasözüne aşağıdaki atasözlerinden hangisi uygundur?

- A) Dostun attığı taş baş yarmaz.
- B) Bana dostunu söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.
- C) Dost, kara günde belli olur.
- D) Dost başa, düşman ayağa bakar



Size bir soru: Başarılı olmayı ne kadar istiyorsunuz?

Düşünün, ne kadar? Başarıyla aranızda, kendinizi yıkabilecek düşünceleri sokmayın. Hatta başkalarının sizi engellemek için söylediklerine inanmayın. Çünkü sizin içinizde, bildiğinizden daha büyük biri var. Diğerlerinin söylediklerine inanmak yine sizin kendi yarattığınız bir engeldir. Oysa sizin içinizde, bildiğinizden daha büyük biri var. Sizi en iyiye götürmek için yalnızca bir şey bekliyor.

Bir gün okuldan geldi, kitaplarını yere fırlattı. Yukarı, odasına koşup kapıyı kapattı ve ağlamaya başladı. Okulu bitirmesine iki yıl kalmıştı ve en büyük hayali basketbol takımına kabul edilmekte.

Annesi odaya girdi ve “Neler oluyor?” diye sordu. “Takıma giremedim.” diye cevap verdi küçük çocuk. “Bana sen küçüksün dediler.” Annesi bunun üzerine kolunu oğlunun boynuna doladı. “Bak önemli olan senin küçük olman değil, takımda yer almayı çok istemendir” dedi. Annesi bunu söyledikten sonra odadan çıktı. Küçük çocuğun birden gözleri parladı. Onun bu sözleri duymaya ihtiyacı vardı. O an kendini hiç olmadığı kadar güçlü hissetti. Ertesi sabah çalışmaya başladı. Erkenden kalkıp antrenmana gitti. Her sabah, her akşam, her gün, her hafta, yağmur, kar demeden. Çalışırken kendi kendine hep annesinin sözlerini tekrarladı. O, bu sözleri tekrarladıkça içindeki ateş de giderek büyüdü, büyüdü.

Bir yıl sonra takım seçmelerine tekrar başlandı. Bu kez güçlüydü. Antrenör, ondan çok etkilenmişti. Onu o yıl takıma aldı. Bir sonraki yıl yine takımdaydı ve o sezon yurtdışından da teklifler almaya başladı. Önce amatör kulüplerde oynadı, çok geçmeden profesyoneller arasına tırmandı. İçindeki ateş yandıkça o ateşin kendisini daha yükseklerle taşıdığını hissediyordu. Daha yükseklerle, daha yükseklerle tırmanmaya başladığı yolda, önünde artık hiçbir engel yoktu. Hiçbir şey durduramıyordu onu.

O, bugün basketbolda bir dünya yıldızı.

(32-35. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

32) Çocuğun kitapları yere fırlatmasının sebebi nedir?

- A) Derslerinde başarısız olması
- B) Arkadaşıyla kavga etmesi
- C) Yağmurda ıslanması
- D) Basketbol takımına girememesi

33) Parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Basketbol oynamak için çok çalışmak gerekir.
- B) Bir şeyi çok istemek başarmak için çok önemlidir.
- C) Basketbol sporu çok eğlencelidir.
- D) Kazanmak için annenin sözünü dinlemelisin.

34) Çocuğun çok çalışmasını sağlayan en önemli şey nedir?

- A) Takıma girememesi
- B) Çok küçük olması
- C) Annesinin sözleri
- D) Arkadaşlarının tavrı

35) Bu parça için en uygun başlık hangisidir?

- A) Basketbol Sevgisi
- B) Bir Başarı Hikayesi
- C) Küçük Olmanın Zorlukları
- D) İçimizdeki Sır

EK 2: ÜSTBİLİŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu test sizlerin düşünme, öğrenme, okuma ve okuduğunuzu anlama becerilerinizi geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma için yapılmaktadır. Bu testle sizlerin bir metni okurken; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasındaki davranışlarınız, düşünme, plan yapma, uygulama, anlama ve değerlendirme yollarınız belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma tamamen bilimsel bir çalışma olup, veriler sadece bu araştırma için kullanılmıştır. Soruları cevaplarken kitabınızdaki bir okuma metnini göz önüne alın. Bu testte yanlış cevap yoktur. Sizden istenen en uygun cevabı seçmenizdir. O yüzden cümleleri dikkatlice okuyun ve size en yakın olan seçeneği yuvarlak (O) içine alın. Lütfen cevapsız soru bırakmayın. Araştırmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederim.

Arş.Gör. Ahmet KANMAZ
akanmaz@pamukkale.edu.tr

SORULAR

1. Okuyacağın metin ile ilgili aklında önceden var olan bilgileri hatırlamak için ne yaparsın?
 - A) Tüm önceki bilgileri yeniden okurum.
 - B) Aklıma gelen her şeyi yazarım.
 - C) Önceki bilgilerimi hayalimde canlandırır ve ana noktaları not alırım.
2. Bir metni okumaya başlamadan önce ilk olarak ne yaparsın?
 - A) Resmine bakarım.
 - B) Bir şey yapmadan okumaya başlarım.
 - C) Metin ile ilgili var olan önceki bilgilerimi zihnimde canlandırırım.
3. Metni okumaya başlamadan önce, niçin okuduğunu ve ne elde edeceğini nasıl belirlersin?
 - A) Öğretmene sorarım.
 - B) Arkadaşıma sorarım.
 - C) Niçin okuduğumu kendime sorar, okuma amacımı belirlerim.
4. Bir metnin size vermek istediği mesajın ne olduğunu nasıl belirlersin?
 - A) Yazara mektup yazarım.
 - B) Başlığını okurum.
 - C) Metnin yazılma nedenine bakarım.

5. Okumaya başlamadan önce metne göz gezdirirken konusunun neden bahsettiğini nasıl anlarsın?

- A) Başlık, resim, olay ve kişilere göz gezdirir, konuyu tahmin ederim.
- B) Noktalama işaretlerine bakarım.
- C) Baştan, ortadan ve sondan birer cümle okurum.

6. Okumaya başlamadan önce metnin konusunun neden bahsettiğini nasıl anlıyorsun?

- A) Baştan, ortadan ve sondan birer cümle okurum.
- B) Noktalama işaretlerine bakarım.
- C) Başlık, resim, olay ve kişilere göz gezdirir; konuyu tahmin ederim.

7. Metindeki giriş, gelişme ve sonuç bölümleri organize oluş şeklini en iyi nasıl anlarsın?

- A) Anlamını bilmediğim kelimeleri çıkarırım.
- B) Kişi ve olayları alt alta yazarım.
- C) Kişi ve olayları gruplandırır, şema oluştururum.

8. Okumaya başlamadan önce, metinde anlamını bilmediğin kelime olursa ne yaparsın?

- A) Başka birine sormayı düşünürüm.
- B) Bildiğim kelimelerle yetinirim
- C) Okumaya başlamadan önce bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin ederim.

9. Bir metni okumaya başlamadan önce okumanın daha verimli olmasını sağlamak için ne tür bir plan yaparsın?

- A) Hiç bir plan yapmadan okumaya başlarım.
- B) Rahat bir yer seçerim.
- C) Neden okuduğumu düşünürüm.

10. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuzu anlamınıza en çok yardım eden yoldur?

- A) Metnin sorularına bakmak
- B) Ne yapacağımızı öğretmene sormak
- C) Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında ne yapacağımı tasarlamak

- 11.** Metni okumaya başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmiş olsaydın, bu tahminlerin doğru olup olmadığını nasıl kontrol ederdin?
- A) Tahminlerimden çok metin önemlidir.
 - B) Tahminlerimi hatırlarım.
 - C) Yaptığım tahminler ile okuduğum metnin konusunu şema yaparak karşılaştırdım.
- 12.** Aşağıdakilerden hangisi sizin okuduğunuzu daha iyi anlamanıza en çok yardım eder?
- A) Başka birisine sormak
 - B) Sandalyenizin rahat olması
 - C) Metinde verilen bilgileri, önceki bilgilerimle ilişkilendirmek
- 13.** Metin ile ilgili var olan eski bilgilerinin, yeterli olup-olmadığını nasıl belirliyorsun?
- A) Yeni ve eski bilgileri birleştirerek
 - B) Eski bilgileri hiç düşünmeyerek
 - C) Yeni bilgileri hiç düşünmeyerek
- 14.** Metindeki kişi ve olayları zihninde canlandırman sana ne sağlar?
- A) Kelimeleri anlamamı sağlar.
 - B) Dikkatimi toplamamı sağlar.
 - C) Metni bir bütün olarak anlamamı sağlar.
- 15.** Düzeyine uygun bir metni iki defa okumana rağmen hala anlamıyorsan; eksikliğin nereden kaynaklandığını düşünürsün?
- A) Metnin önemsiz olmasından
 - B) Dikkatimi metne veremememden
 - C) Metnin kötü yazılmış olmasından
- 16.** Aşağıdakilerden hangisi metni okurken anlamanızı en çok kolaylaştırır?
- A) Baştan sona kadar hiçbir şey yapmadan okurum.
 - B) Örneklere yoğunlaşıyorum.
 - C) Önemli şeylerin altını çizer, not alırım.

17. Bir cümle ya da paragrafta bilmediğin kelimeler geçiyorsa ne yaparsın?

- A) Sözlüğe bakarım
- B) Kelimeyi yok sayarım
- C) Yerine anlamı bozmayan bildiğim bir kelimeyi koyarım.

18. Bir metinde bilmediğin bir kelime ile karşılaştığında aşağıdakilerden hangisini ilk önce yaparsın?

- A) Sözlüğe bakarım
- B) Kelimenin orada önemli olup-olmadığına karar veririm
- C) Diğer kelimelerle birlikte anlamını ararım

19. Bir paragrafı anlamadığında, aşağıdakilerden hangisini yapmayı düşünürsün?

- A) Diğer paragrafa geçerim.
- B) Kelimelerin anlamlarına bakarım.
- C) Kelime-cümle-paragraf arasındaki ilişkiyi kavramaya çalışırım.

20. Okurken anlayıp-anlamadığını sürekli izlemek ve kendi düşüncelerinin farkında olmak için ne yaparsın?

- A) Tekrar okurum.
- B) Öğretmenin soru sormasını beklerim.
- C) Anladıklarımı tiyatro gibi oynarım.

21. Bir metni iki defa okumana rağmen anlamadığında ne yapıyorsun?

- A) O metni geçer, bir daha okumam
- B) Tekrar okurum
- C) Okuma sırasında izlediğim yolu gözden geçirir, gerekirse baksam bir yol belirlerim.

22. Bir metni en az iki defa okudun, fakat yine de anlamadın. Ne yaparsın?

- A) Niçin anlamadığımı kendi kendime sorar ve başka yol denerim
- B) Niçin anlamadığımı öğretmene sorar, tekrar okurum
- C) Tekrar okumam

23. Çok acelen olduğu için metinden birkaç cümle okumak zorunda olsaydın aşağıdakilerden hangisini okurdun?

- A) Metnin ortasındaki cümleleri
- B) İlginç ve heyecanlı cümleleri
- C) Metni en iyi anlattığını düşündüğüm cümleleri

24. Aşağıdakilerden hangisi sizin daha "iyi bir okuyucu" olmanızı en çok sağlıyor?

- A) Okuduğumda başka arkadaş ve öğretmenlerden yardım almak
- B) Okuduğum parçanın kısa cümlelerden oluşması ve basit olması
- C) Okuduğum şeyi anlayıp anlamadığımı kontrol etmek

25. Aşağıdakilerden hangisi metni daha iyi anlamana en çok yardım eder?

- A) Tekrar okumak
- B) Sorulara geçmek
- C) Başka metne geçmek

26. Karşılaştığın bir cümlemin ne anlama geldiğini bilmiyorsan, ne yaparsın?

- A) Cümleyi yeniden okurum
- B) Kelimeleri sesli olarak okurum
- C) Metindeki diğer cümlelerle birlikte düşünmeye başlarım

27. Metni hızlı okumak zorunda kalsaydın ve sadece birkaç kelime okuma fırsatın olsaydı; hangi kelimeleri okumaya çalışırdın?

- A) Yeni kelimeleri, çünkü onlar önemlidir
- B) Telâffuz edebildiğim kelimeleri
- C) Metin hakkında en çok bilgi veren kelimeleri

28. Sana göre okuma işinin en zor tarafı nedir?

- A) Zor kelimeleri sesli okumak
- B) Metni anlamamak
- C) Benim için okumanın zor bir tarafı yok

29. Boş zamanını değerlendirmek için bir metni okusaydın; anlayıp anlamadığını kontrol edebilmek için aşağıdakilerden hangisini yapardın?

- A) Anlayabilmek için resimlerine bakarım
- B) Metni olabildiğince hızlı okurum
- C) Metni, hayalimde bir film gibi canlandırırım

30. Sizce aşağıdakilerden hangisi bir metni en iyi hatırlama yoludur?

- A) Her kelimeyi tekrarlamak
- B) Düşünerek hatırlamak
- C) Metni kendi kelimelerimle yazmak

31. Metin ile ilgili bilgileri hatırlamak için ne yapıyorsun?

- A) Kendime önemli noktalar ile ilgili sorular sorarım
- B) Anlamadığım bölümleri atlarım
- C) Dikkatimi yoğunlaştırıp-hatırlamaya çalışırım

32. Eğer öğretmeniniz metni genel olarak hatırlamanız için okumanızı söylese; aşağıdakilerden hangisini yaparsınız?

- A) Metnin ana noktalarını bulmak için, tamamını gözden geçiririm
- B) Metnin tamamını tekrar okur ve her şeyi hatırlamaya çalışırım
- C) Metni okur ve bütün kelimeleri hatırlamaya çalışırım

33. Eğer bir metni okuyup özet çıkarman ya da rapor çıkarman istenseydi, aşağıdakilerden hangisini daha çok tercih ederdin?

- A) Bilmediğim kelimeleri sesli olarak söyledim
- B) Anlamadığım kısımları atlardım
- C) Anladığımı kendi kelimelerimle yazardım

34. Anladıklarını en iyi nasıl hatırlarsın?

- A) Anladıklarımı kendi sözcüklerimle anlatarak
- B) Gözlerimi kapatıp düşünerek
- C) Her cümleyi tekrarlayarak

35. Metni; konu bütünlüğünü bozmadan en kısa şekilde tekrar yazman istenseydi, ne yapardın?

- A) Bilinmeyen kelimeleri çıkarırdım
- B) Anladıklarımı önem sırasına göre not alırdım
- C) Sadece kahraman ya da olayları yazardım

36. Yazarın, metni yazarken hareket ettiği ana düşünceyi nasıl belirlersin?

- A) Yazarın hayatını okurum
- B) Ana fikri okurum
- C) En ilginç cümleleri belirlerim

37. Sizce metnin son cümlelerinin özellikleri nelerdir?

- A) Okunması daha zor olan cümlelerdir
- B) Son cümleler heyecanlı ve hareketli fiil cümlelerdir
- C) Olayların ve kişilerin, hikayenin sonunda ne olduğunu anlatırlar

38. Okuma öncesi, okuma boyunca ve okuma sonrasında izlediğin adımların “okuduğunu anlamada” ne kadar verimli olduğunu nasıl anlarsın?

- A) Öğretmenin yapacağı sınavı beklerdim
- B) Örnek verirdim
- C) Bu aşamalarda kullandığım düşünme yollarını hayalimde canlandırırdım

39. Bir metin ile ilgili sınava hazırlanırken; aşağıdakilerden hangisi sana en çok yardım eder?

- A) Metni mümkün olduğu kadar çok okumak
- B) Anladığımdan emin olmak için, konuyu arkadaş ya da öğretmenimle tartışmak
- C) Cümleleri tekrar etmek

40. Aşağıdakilerden hangisi anladıklarının doğruluğunu kontrol etme veya anlamayı geliştirmenin en iyi yoludur?

- A) Yazara sormak
- B) Metni tekrar okumak
- C) Anladıklarımı arkadaşlarımla ve öğretmenimle tartışmak

Lütfen cevaplarınızı kontrol ediniz.

EK 3: OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sizin okumaya yönelik tutumunuzu saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu araştırmanın geçerliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Maddeleri yanıtlarken okuduğunuz maddenin sizin ders dışı kitapları okumaya yönelik tutumunuza ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını kararlaştırınız.

Arş.Gör. Ahmet KANMAZ
akanmaz@pamukkale.edu.tr

No	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okumak bana zor geliyor.					
2	Boş zamanlarımda severek okuyorum					
3	Okumakla anadilim gelişeceğini düşünüyorum.					
4	Arkadaşlarıma göre daha az okurum.					
5	Okurken canım sıkılıyor.					
6	Okudukça, yeni kitaplar okumak için daha çok istek duyuyorum.					
7	Okudukça sıkıntılarımdan uzaklaşıyorum.					
8	Ne zaman okumaya başlasam uykum gelir.					
9	Okudukça konuşmam da geliyor.					
10	Okuyabileceğim ortamın olmasını isterim.					
11	Okuduğumda kendimi mutsuz hissediyorum.					
12	Başka kültürleri tanımak için okuyorum.					
13	Öğretmenimin zorlamasıyla okuyorum.					
14	Okumak günlük yaşamımın bir parçasıdır					
15	Okumak, dinlediklerimi daha iyi anlamamı sağlar.					
16	Okumayı konu ilginçse tercih ediyorum.					
17	Okudukça daha iyi fikir üretiyorum.					
18	Okurken dikkatim çabuk dağılır.					
19	Okumak beni dinlendirir.					
20	En iyi arkadaşım olarak görürüm.					
21	Okuma alışkanlığım yok.					
22	Okumaya vaktim kalmıyor					
23	Okuduğumda kendimi mutlu hissediyorum.					
24	Sevdiğim için okuyorum.					

EK 4: SOSYOEKONOMİK DÜZEY (SED) ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler bu ölçek Adnan Menderes Üniversitesinde yapılan bir araştırma için kullanılacaktır. İsimler tamamen gizli tutulacak, kişi ve kurumlara açıklanmayacaktır. Lütfen yanıtsız soru bırakmayınız. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ar.Gör.Ahmet Kanmaz
akanmaz@pau.edu.tr

1 - Adınız-Soyadınız:

2- Okulunuz ve Sınıfınız:

3- Cinsiyetiniz:

() Kız () Erkek

4-Babanızın öğrenim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil () İlköğretim mezunu () Lise mezunu
 () Üniversite mezunu () İleri eğitim görmüş (yüksek lisans, doktora)

5-Annenizin öğrenim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil () İlköğretim mezunu () Lise mezunu
 () Üniversite mezunu () İleri eğitim görmüş (yüksek lisans, doktora)

6- Ailenizde birey sayısı (siz, anne-babanız ve evlenenler dahil)

() 8 ve yukarı () 6-7 kişi () 4-5 kişi () 3 kişi

7- Oturduğunuz ev kime ait?

() Kira () Kendimize ait

8-Evinizde mutfak hariç kaç oda vardır?

() Tek oda () Tek oda ve salon () 2 oda ve salon
 () 3 oda ve salon () 4 ve daha fazla oda ve salon

9- Oturduğunuz evin ısınma düzeni:

- () Soba (her türlü) () Kalorifer
() Kat kaloriferi ya da klima () Doğalgaz

10-Babanızın mesleği:

- () İşçi (toprak, sanayi vb.) () Çiftçi (kendi toprağında)
() Memur () Esnaf / Tüccar
() Serbest meslek (Doktor, avukat vb.)

11- Annenizin mesleği:

- () Ev kadını () İşçi (toprak, sanayi vb.)
() Memur () Esnaf / Tüccar
() Serbest meslek (Doktor, avukat) vb.

12- Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadardır?

- () 500 TL den az () 501-750 TL arası
() 751-1000 TL arası () 1000 TL – 1500TL arası
() 1501-2000 TL arası () 2001-3000 TL ve yukarısı
() 3001 TL ve üstü

EK 5: DENEY GRUBU DERS PLANLARI

İSOAT OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİNE GÖRE HAZIRLANAN GÜNLÜK DERS PLANI (I. HAFTA)

DERS: TÜRKÇE

SINIF: 5/C

TEMA: DEĞERLERİMİZ

KONU: ESKİ BAYRAM KOKULARI

ARAÇ-GEREÇ: Okuma Parçası, İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi Çalışma Formu

SÜRE: 40+40+40+40

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi,

KAZANIMLAR:

- 1) Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- 2) Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
- 3) Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.
- 4) Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
- 5) Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- 6) Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
- 7) Okuduklarının konusunu belirler.
- 8) Okuduğunun ana fikrini belirler.
- 9) Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
- 10) Okuduğundan çıkarımlar yapar.
- 11) Yazarın amacını belirler.
- 12) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
- 13) Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.

EĞİTİM DURUMLARI:

(1.ders): Dersin giriş bölümünde öğretmen öğrencilerin bayramlarla ilgili anılarını sorarak öğrencinin dikkatini konuya çekmesi.

Öğretmenin “bugün eskiden yaşanan bayramlarla şimdiki bayramlar arasında ne gibi farklılıklar var” diyerek öğrencileri hedeften haberdar etmesi.

Öğretmenin “Eski Bayram Kokuları” metnine göre hazırlanmış İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulama formunu öğrencilere dağıtması

İNCELEME AŞAMASI: Öğrencilerden metni kısa bir sürede taramaları, metnin genel kuruluşu ile ana ve alt konuları üzerine genel bir düşünce üretmeleri istenir. Bu çalışma, öğrencilerin, metni daha sonra okurken, fikirlerin organize edilmesine yardımcı olacaktır. Öğrencileri sadece başlıklara bakarak, metnin ne anlattığını tahmin etmeye yönlendirmek gerekir. Bu aşama 5 dakikadan fazla sürmemelidir.

Öğretmen, öğrencileri metin başlığı nedir, buradan yola çıkarak metinle ilgili neler söyleyebilirsiniz şeklinde öğrencileri yönlendirmesi.

Bu basamakta öğrencilerin cevaplayacağı sorular;

- a) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?
- b) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.
- c) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Öğretmenin bu soruların cevaplarını öğrencilere dağıtılan formlara yazmalarını istemesi ve birkaç öğrenciden yazdıklarını söylemesini istemesi.

Bu aşamadaki sorular öğrenciler tarafından cevaplanır bu cevaplara bağlı olarak öğretmen tarafından öğrencilere dönütler verilir. Daha sonra ikinci aşama olan sorgulama aşamasına geçilir.

(2. ders) SORGULAMA AŞAMASI: Bu aşama öğrencileri parça ile ilgili kendi sorularını oluşturduğu aşamadır. Öğrenciler sorular hazırlarken bir yandan da bunların cevaplarını aktif olarak araştırır. Bu yolla zihnin öğrenmeyle daha aktif bir şekilde meşgul olması sağlanır. Ayrıca bu aşama, inceleme aşamasında yazılan

ifadelerin soru haline dönüştürüldüğü aşamadır. Ortaya çıkan sorular tamamen öğrencilere özgü öznel bir yapıda olmalıdır. Bu şekilde bir süreç izlenmesi zihni etkin kılmaya, öğrencinin öğrenme merakını arttırmaya, inceleme aşamasını gözden geçirmeye ve anlamlı okumaya yardım eder.

Öğretmenin “ana başlık, resimler ve konu ile ilgili sorular hazırlamaya çalışalım ve bu hazırladığımız soruları çalışma formlarımıza yazalım” demesi

Öğrenciler bireysel olarak başlık ve resimlerle ilgili sorular oluşturmaya çalışır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları soruları okumaları istenir. Bu sorulardan konuyla çok ilgili olmayanlar varsa bu soruların farklı şekilde nasıl sorulabileceği ile ilgili tartışılır ve bu sorulara da son hali verilir. Son şekli verilen nitelikli sorular tahtaya yazılır.

(3. ders) OKUMA AŞAMASI: Bu aşamada öğrenci, hazırladığı soruları cevaplamak için, o bölümle ilgili tüm yazılanları okur. Öğrencilerden yalnızca metni okumaları istenir. Öğrenciler okuma sürecinde not almazlar, okuma sürerken, metinle ilgili akıllarına takılan soruları yanıtlamaya çalışırlar. Böylelikle okuma sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp aktif bir süreç haline gelir. Bölümü okurken sorular mutlaka akılda olmalıdır. Bu aşama metinde sunulan bilgileri anlamaya ve organize etmeye yardımcı olur. Okunan bölümde, sorulan soruların cevapları bulunmayabilir. Bu yüzden cevaplanamayan sorular, sınıf ortamında tartışılabilir.

Bu süreçte öğretmen, “hazırlanan sorulara cevap arayacak şekilde okuma yapalım, gerekirse daha yeni sorular ekleyebiliriz” der ve öğrencilerin metni dikkatli okumalarını sağlamaya çalışır.

ANLATMA AŞAMASI: İkinci aşamada sorulan sorular, kitaba bağlı kalmadan okunan bilgiler çerçevesinde, cevap verme işlemi gerçekleştirilir. Bu aşamada önemli olan metne bakmadan soruları cevaplamaktır. Öğrenci soruları kitaptaki cümlelerden ziyade kendi cümleleri ile cevaplamaya çalışmalıdır.

Öğretmenin “yazmış olduğumuz soruları metne bakmadan kendi cümlelerinizle cevaplayın ve bu cevaplarınızı çalışma formunuza yazın” demesi.

Öğretmenin öğrencilere cevaplarla ilgili metin dışından da örnekler verebilirsiniz” demesi.

Öğretmenin “konu ile ilgili mevcut yaşantılarınız ile metinde yer alan bilgiler arasında ilişki kurmaya çalışın, demesi, bayramlarla ilgili düşünceleriniz değişti mi?, bu şekilde yaşantılardan daha önce size bahseden oldu mu?” demesi. Bu konuda birkaç öğrencinin fikrini alması.

Öğretmenin sınıf ortamında öğrencilerle soru ve cevapları tartışması. Sorular, sınıfın çoğunluğu tarafından cevaplanmışsa diğer sorulara geçilmesi, cevaplanamayan sorularla ilgili yerleri tekrar okumalarını ve yeniden cevaplamalarının istenmesi.

(4.ders) TEKRAR ETME AŞAMASI: Bu aşamada, çalışma formları tekrar sınıfa dağıtılır. Bu aşama konunun ana hatları arasında bağlantıların kurulduğu aşamadır. Bu sayede okunan bölümün daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Öğretmenin “Eski Bayram Kokuları” isimli metnin ana fikrini bulmak için tüm metni gözden geçirelim, metnin tümünü özetleyen cümle ya da cümleleri bulmaya çalışalım, demesi.

Öğretmenin, öğrencilerden bireysel olarak, ana fikirleri ve yardımcı bilgileri bulmasını ve bu ifadeleri forma yazmalarını istemesi. Bu çalışmanın sonucunda ana ve yardımcı fikirleri sınıf ortamında tartışması.

Eğer dördüncü aşamada sorulara tam cevap verilmemişse, ilgili bölümler biraz daha fazla zaman ayrılarak tekrar edilebilir.

Daha önceden yapılan etkinlikler tekrar edilir. Öğretmen tarafından parça ile ilgili okuduğunu anlama soruları öğrencilere sorulur. Soruların cevapları yazdırılır. Gerekli dönütler verildikten sonra ders bitirilir.

KONU SONUNDA ÖĞRENCİLERE SORULACAK SORULAR

- 1) Yazar eski bayramlarla ilgili neleri hatırlıyor ve özliyor?
- 2) Metnin adı niçin bayram kokularıdır?
- 3) Yazara göre “sevmek” nedir?
- 4) Yazarın bayram konusundaki düşünceleri ile sizin bu konudaki düşüncelerinizle benzeyen ve farklı olan noktalar nelerdir?
- 5) Yazarın özellikle yaşatmak istediği şey nedir?

DEĞERLERİMİZ

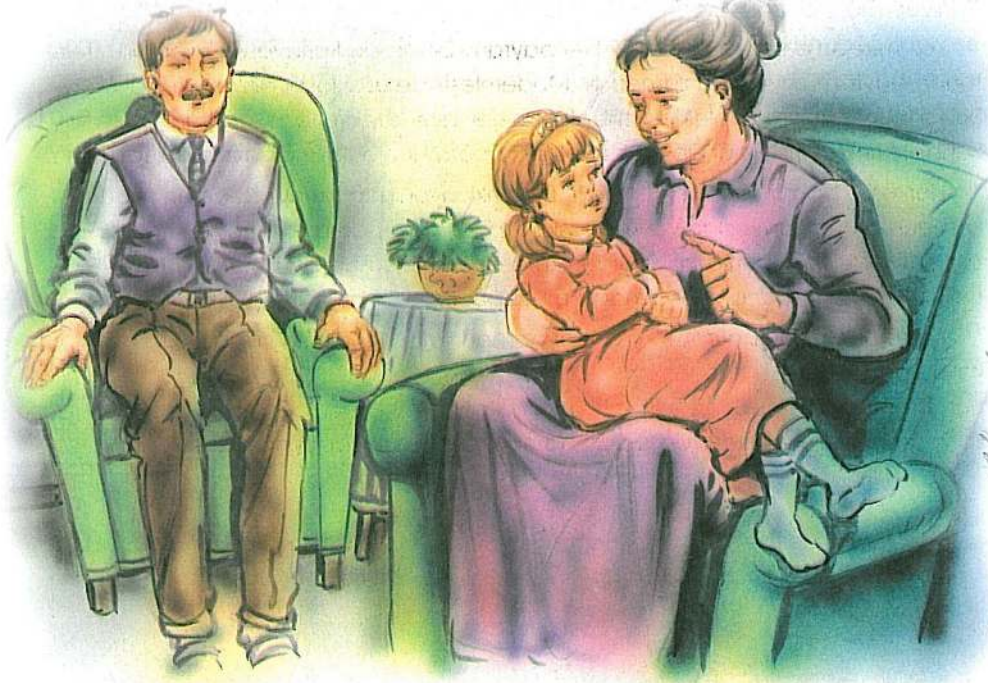
ESKİ BAYRAM KOKULARI

Ah, nerede o eski bayramlar? Her bayramı bir arada kutlayan o koca aile, telefonda bayramlaşıyor kaç zamandır. Modernleştikçe uzaklaştık birçokları gibi biz de. Sobanın etrafına kümelenip sohbet etmeler bitti kaloriferle ısı odalara yayılınca. Sohbetlerin keyfi de dağılıp gitti, telefonda görüşür olduk. Eski bayramlar tatil oldu.

Herkesin, bayram özlemleri vardır. Benimki, uyanınca burnuma çalan sabun kokusudur, ahşap radyodan yayılan fasıl sesidir, sabah namazıdır. Bayram harçlığıdır, annemin elinden kapığım. Kapıda ramazan davulcusudur. Tozlu tarlada tek kale maçıdır, "Oğlum, daha yeni almadık mı papuçlarını!" nakaratı eşliğinde oynanan.

Badem şekeridir bayram; kolalı beyaz mendil ve yandan ayrılmış saçta bir avuç kolonya kokusu... Anneannemin bahçesinde silkelenen duttur. Abduş dayımla uçurtma uçurmaktır, Mustafa dayımdan para koparmak... Öğleyn önce un serpilip yoğrulan, sonra oklavayla açılan hamurun, tencere kapağı marifetiyle yarım ay-





dan çiğ böreklerle dönüşmesini merakla izlemek ve içine gizlice konan bakır beş kuruşa ulaşmak umuduyla özenle çiğnemektir.

Taşlık sofada yer minderidir. Sonra baba tarafında, ikinci defa, halaların, amcaların kucağında bayram keyfi... Handan haladan şîrler, Sevim haladan ninniler, Fethiye haladan türküler... Kâmil amcadan, Aydın amcadan hediyeler...

Bu sabah, o eski bayramların kokusu geliyor burnuma. Yaşlanıyorum galiba. O bakırdan beş kuruşun peşinde değilim. Mendiller kolalanmasa da olur, saçlar kolon- yalanmasa da... Lâkin sevgiler ertelenirse olmaz. Sevmenin, değer vermek, kıymet bilmek, hatır sormak, yardıma koşmak, kapı çalmak, dua almak olduğunu anladım. En çok ondan özlüyorum geniş aile sofralarını.

Ölen, eski bayramlar değil aslında; eski duyarlılıklar... Onları yaşatabilirse, bayramlar da yaşar.

Can DÜNDAR

*Eski Bayram Kokuları
(Kısaltılmıştır.)*

**İSOAT OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİNE GÖRE HAZIRLANAN
GÜNLÜK DERS PLANI ÖRNEĞİ (II. HAFTA)**

DERS: TÜRKÇE

SINIF: 5/C

TEMA: DEĞERLERİMİZ

KONU: SEVGİ GÜNEŞİ

ARAÇ-GEREÇ: Okuma Parçası, İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi Çalışma Formu

SÜRE: 40+40+40+40

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi,

KAZANIMLAR:

- 1) Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- 2) Okuduklarında abartılı ve duygusal öğeleri belirler ve sorgular.
- 3) Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
- 4) Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
- 5) Okuduklarında dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler
- 6) Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.
- 7) Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
- 8) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
- 9) Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
- 10) Okuduklarının konusunu belirler.
- 11) Okuduğunun ana fikrini belirler.
- 12) Okuduğundan çıkarımlar yapar.
- 13) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
- 14) Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler
- 15) Okuduklarında dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.

EĞİTİM DURUMLARI:

(1.ders): Dersin giriş bölümünde öğretmenin “Bilgili olmak size ne kazandırmaktadır?” şeklinde sorular sorarak dikkatini konuya çekmesi.

Öğretmenin “İnsanları diğer canlılardan ayıran özellikler nelerdir? Bu özellikleri olumlu yönde nasıl kullanabiliriz.” diyerek öğrencileri hedeften haberdar etmesi.

Öğretmenin “Sevgi Güneşi” metnine göre hazırlanmış İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulama formunu öğrencilere dağıtması

İNCELEME AŞAMASI: Öğrencilerden metni kısa bir sürede taramaları, metnin genel kuruluşu ile ana ve alt konuları üzerine genel bir düşünce üretmeleri istenir. Bu çalışma, öğrencilerin, metni daha sonra okurken, fikirlerin organize edilmesine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Öğrencileri sadece başlıklara bakarak, metnin ne anlattığını tahmin etmeye yönlendirmek gerekir. Bu aşama mümkün olduğunca kısa tutulmalıdır.

Öğretmen, öğrencileri metin başlığı nedir, buradan yola çıkarak metinle ilgili neler söyleyebilirsiniz şeklinde öğrencileri yönlendirmesi.

Bu basamakta öğrencilerin cevaplayacağı sorular;

- Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?
- Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.
- Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Öğretmenin bu soruların cevaplarını öğrencilere dağıtılan formlara yazmalarını istemesi ve bazı öğrencilerden yazdıklarını söylemesini istemesi.

Bu aşamadaki sorular öğrenciler tarafından cevaplanır bu cevaplara bağlı olarak öğretmen tarafından öğrencilere dönütler verilir. Daha sonra ikinci aşama olan sorgulama aşamasına geçilir.

(2. ders) SORGULAMA AŞAMASI: Bu aşama öğrencileri parça ile ilgili kendi sorularını oluşturduğu aşamadır. Öğrenciler sorular hazırlarken bir yandan da bunların cevaplarını aktif olarak araştırır. Bu yolla zihnin öğrenmeyle daha aktif bir şekilde meşgul olması sağlanır. Ayrıca bu aşama, inceleme aşamasında yazılan

ifadelerin soru haline dönüştürüldüğü aşamadır. Ortaya çıkan sorular tamamen öğrencilere özgü öznel bir yapıda olmalıdır. Bu şekilde bir süreç izlenmesi zihni etkin kılmaya, öğrencinin öğrenme merakını arttırmaya, inceleme aşamasını gözden geçirmeye ve anlamlı okumaya yardım eder.

Öğretmenin “ana başlık, resimler ve konu ile ilgili sorular hazırlamaya çalışalım ve bu hazırladığımız soruları çalışma formlarımıza yazalım” demesi

Öğrenciler bireysel olarak başlık ve resimlerle ilgili sorular oluşturmaya çalışır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları soruları okumaları istenir. Bu sorulardan konuyla çok ilgili olmayanlar varsa bu soruların farklı şekilde nasıl sorulabileceği ile ilgili tartışılır ve bu sorulara da son hali verilir. Son şekli verilen nitelikli sorular tahtaya yazılır.

(3. ders) OKUMA AŞAMASI: Bu aşamada öğrenci, hazırladığı soruları cevaplamak için, o bölümle ilgili tüm yazılanları okur. Öğrencilerden yalnızca metni okumaları istenir. Öğrenciler okuma sürecinde not almazlar, okuma sürerken, metinle ilgili akıllarına takılan soruları yanıtlamaya çalışırlar. Böylelikle okuma sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp aktif bir süreç haline gelir. Bölümü okurken sorular mutlaka akılda olmalıdır. Bu aşama metinde sunulan bilgileri anlamaya ve organize etmeye yardımcı olur. Okunan bölümde, sorulan soruların cevapları bulunmayabilir. Bu yüzden cevaplanamayan sorular, sınıf ortamında tartışılabilir.

Bu süreçte öğretmen, “hazırlanan sorulara cevap arayacak şekilde okuma yapalım, gerekirse daha yeni sorular ekleyebiliriz” der ve öğrencilerin metni dikkatli okumalarını sağlamaya çalışır.

Ayrıca bu süreçte parçada yer alan anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları tartışılır. Bu kelimelerle ilgili örnek olaylar anlatılır. İSOAT formunda okunma bölümünün altına yazdırılır.

ANLATMA AŞAMASI: İkinci aşamada sorulan sorular, kitaba bağlı kalmadan okunan bilgiler çerçevesinde, cevap verme işlemi gerçekleştirilir. Bu aşamada önemli olan metne bakmadan soruları cevaplamaktır. Öğrenci soruları kitaptaki cümlelerden ziyade kendi cümleleri ile cevaplamaya çalışmalıdır.

Öğretmenin “yazmış olduğumuz soruları metne bakmadan kendi cümlelerinizle cevaplayın ve bu cevaplarınızı çalışma formunuza yazın” demesi.

Öğretmenin öğrencilere cevaplarla ilgili metin dışından da örnekler verebilirsiniz” demesi.

Öğretmenin “konu ile ilgili mevcut yaşantılarınız ile metinde yer alan bilgiler arasında ilişki kurmaya çalışın, demesi, bayramlarla ilgili düşünceleriniz değişti mi?, bu şekilde yaşantılardan daha önce size bahseden oldu mu?” demesi. Bu konuda birkaç öğrencinin fikrini alması.

Öğretmenin sınıf ortamında öğrencilerle soru ve cevapları tartışması. Sorular, sınıfın çoğunluğu tarafından cevaplanmışsa diğer sorulara geçilmesi, cevaplanamayan sorularla ilgili yerleri tekrar okumalarını ve yeniden cevaplamalarının istenmesi.

(4.ders) TEKRAR ETME AŞAMASI: Bu aşamada, çalışma formları tekrar sınıfa dağıtılır. Bu aşama konunun ana hatları arasında bağlantıların kurulduğu aşamadır. Bu sayede okunan bölümün daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Öğretmenin “Sevgi Güneşi ” isimli metnin ana fikrini bulmak için tüm metni gözden geçirelim, metnin tümünü özetleyen cümle ya da cümleleri bulmaya çalışalım, demesi.

Öğretmenin, öğrencilerden bireysel olarak, ana fikirleri ve yardımcı bilgileri bulmasını ve bu ifadeleri forma yazmalarını istemesi. Bu çalışmanın sonucunda ana ve yardımcı fikirleri sınıf ortamında tartışması.

Eğer dördüncü aşamada sorulara tam cevap verilmemişse, ilgili bölümler biraz daha fazla zaman ayrılarak tekrar edilebilir.

Daha önceden yapılan etkinlikler tekrar edilir. Öğretmen tarafından parça ile ilgili okuduğunu anlama soruları öğrencilere sorulur. Soruların cevapları yazdırılır. Gerekli dönütler verildikten sonra ders bitirilir.

KONU SONUNDA ÖĞRENCİLERE SORULACAK SORULAR

- 1) Hacı Bektaş Veli kimdir?
- 2) Çocuk hangi amaçla Hacı Bektaş Veli’yi görmeye gitmektedir?
- 3) Hacı Bektaş Veli çocuğu niçin sevmiştir?
- 4) Siz çocuğun yerinde olsaydınız Hacı Bektaş Veli’nin sorusunu nasıl yanıtlardınız?
- 5) Çocuğun pişmanlığının en önemli sebebi nedir?
- 6) İnsanları diğer canlılardan ayıran özellikler nelerdir?

Serbest Okuma Metni



SEVGİ GÜNEŞİ

Günümüzden yedi yüz yıl önceydi. On üçüncü yüzyılda küçük bir köyde akıllı ve sevimli bir çocuk yaşıyordu. Bu çocuğun adı Yunus'tu. O dönemlerde bitmek tükenmek bilmeyen savaşlar yüzünden, Anadolu'da çok büyük bir kargaşa vardı. Halk açtı ve yiyecek ekmek bile bulamıyordu. Herkes yorgun ve bitkin bir durumdaydı.

Yunus'un yaşadığı köyde de büyük bir kıtlık vardı. Annesi artık evde yemek pişiremez olmuştu. Bir gün babası Yunus'a: "Oğlum, Hacı Bektaş Veli adında bir evliya varmış. Onun bulunduğu yerde kıtlık olmazmış. Herkese çuval çuval buğday dağıtıyormuş," dedi.

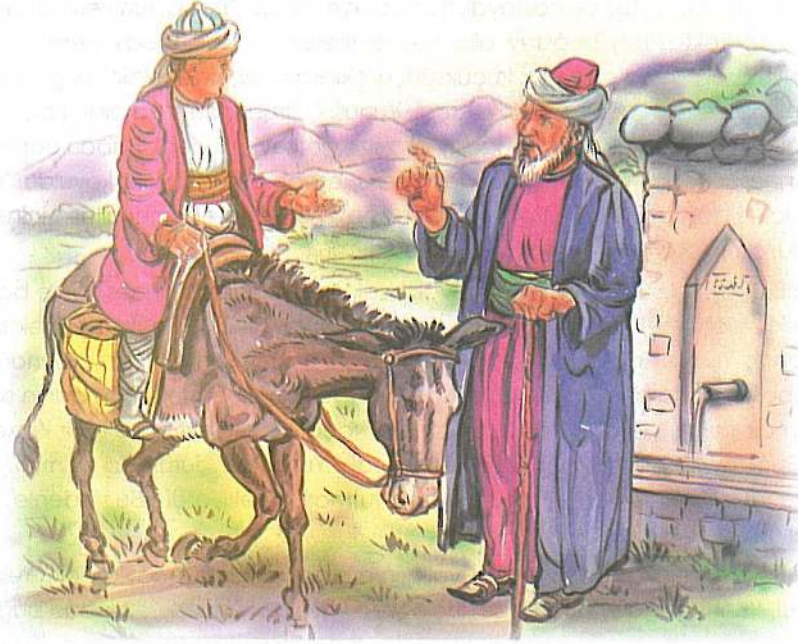
Yunus'un babası yaşlı ve hastaydı. Bu nedenle Yunus: "Baba, izin verirsen ben gideyim. Hacı Bektaş'tan buğday alıp size getireyim." dedi. Babası hem sevinmiş hem üzülmüştü. "Sen daha çok küçüksün, uzaklara nasıl gideceksin, buğdayı eşeğe yükleyip bize nasıl getireceksin?" dedi. Yunus: "Olsun, nasıl olsa birileri bana yardım eder. İzin verirsen gideyim, buğday alıp size getireyim." dedi. Babası çaresiz izin verdi. Annesi ona yol için azık hazırladı. Yunus, eşeğe binerek yola koyuldu. Yolda alıç ağaçları gördü. Evliya'nın yanına eli boş gitmek istemedi, çuvalların içine alıç doldurdu, sora sora Hacı Bektaş'ın yerini buldu.

Hacı Bektaş, küçük Yunus'u çok sevdi. Uzaklardan gelerek annesine ve babasına buğday götürmek isteyen bu çocuktan hoşlandı. Onunla sohbet etmek istedi: "Söyle bana Yunus." dedi. "Buğday mı istersin, bilgi mi?" Yunus bir an düşündü. Annesi, babası onu buraya buğday getirmesi için yollamıştı. Annenin, babanın sözünden çıkmak doğru olmazdı. "Buğday isterim." dedi. Hacı Bektaş Veli "Bir kez daha düşün. Buğday mı istersin, bilgi mi?" diye sordu. Yunus zor durumda kalmıştı. Ama annesine ve babasına verdiği sözü mutlaka tutması gerekiyordu. Bu nedenle "Buğday isterim." dedi.

Hacı Bektaş Veli yanındakilere, çuvalların ağzına kadar buğdayla doldurulmasını emretti. Yunus buğdayları aldı, sevinçe yola koyuldu. Annesi ve babası buğday-



DEĞERLERİMİZ



ları görünce kim bilir ne kadar sevineceklerdi! Ama bir taraftan da: "Acaba yanlış bir karar mı verdim?" diye düşünüyordu.

Yolda yaşlı bir adama rastladı. Onunla biraz sohbet etti, başından geçenleri anlattı. Yaşlı adam üzüldü. "Keşke bilgi isteseydin." dedi. "Ama annem, babam evde buğday bekliyor. Bilgi karın doyurur mu?" dedi. "Elbette doyurur." dedi yaşlı adam. "Hem de çok doyurur. Buğday yenince biter; ama bilgi bitermez. Bir öğrenmeye başladın mı gittikçe çoğalır. Paylaştıkça büyür, büyüdüğü insanları da büyütür. Bugün Anadolu'da herkes aç; ama Hacı Bektaş Veli tok. Öyle tok ki herkese buğday dağıtır. O dağıttıkça buğdaylar eksilmez, çoğalır; çünkü o bilgiye hükmediyor. Bilgi de ona buğday, zenginlik, sağlık ve huzur veriyor."

Yunus, bu sözleri duyunca beyninden vurulmuşu döndü: "Galiba ben büyük bir hata yaptım." dedi. Yaşlı adam: "Üzülme, her şeyin bir çaresi vardır. Geri döner, Hacı Bektaş Veli'den özür dilersin, buğdayı verir, bilgi istersin." dedi.

Yunus, hemen geri döndü. Hacı Bektaş Veli'nin huzuruna çıktı, özür diledi. "Buğdayı al, bana bilgi ver." dedi. Hacı Bektaş Veli: "Sen bilginin ne işe yaradığını bilir misin?" dedi. Yunus boynunu bükte. "Bilmem; ama herhâlde önemli bir şey olmasa, sen evliya olamazdın." dedi.

Hacı Bektaş Veli: "İnsanı hayvandan ayıran en önemli özellik düşüncedir. Hayvanlar düşünmedikleri için binlerce yıldır aynı şekilde yaşarlar. Oysa insan düşündü-

SEVGİ GÜNEŞİ

ğü için toprağı ekip biçmiş, çeşit çeşit sebzeler, meyveler, değişik ürünler yetiştirmiştir. Toprakta demir çıkarmış; silah yapmış, altın, gümüş çıkarmış; köşkler saraylar kurmuştur. Hekimler bitkilerden ilaç yapıp hastaların derdine derman olmuştur." dedi.

Yunus: "Anladım, bilgi en büyük güçtür." dedi. Düşünce olmasaydı, bilgi olmasaydı, insanın hayvandan farkı olmazdı. Hacı Bektaş Veli bir an sustu. Sonra: "Bilgi yalnız başına yeterli değil." dedi. "İnsana sevgi de gerekir. Sevgiden yoksun bilgi ve bilim insanlığa huzur verebilir mi? Anadolu'daki şu savaşırlara bak. İnsanlar birbirlerini sevseler hiç kendi cinslerini yok etmek isterler miydi?"

Yunus, her an yaptığı yanlışlığın büyüklüğünü daha iyi anlıyordu. "Tamam!" dedi. "Bir hata yaptım. Bilgisi olanın buğdayı da olur. İzin ver, ben yanında kalayım, bilgili bir insan olayım."

Hacı Bektaş Veli üzgün: "Seni çok sevdim Yunus." dedi. "Ama senin kısmetin bizden çıktı. Bizim dostumuz Taptuk Emre vardır. Buğdayı anana, babana ver. Onların gönlünü hoş tut, rızalarını al. Taptuk Emre'yi bul, onun hizmetine gir. Bilginin ve sevginin ışığı ol." dedi.

Yunus bu sözleri dikkatle dinledi. Hacı Bektaş Veli'nin elini öptü, izin istedi. Anasının, babasının rızasını aldı, Taptuk Emre'yi buldu. Onun hizmetine girdi. O günden bu yana tam yedi yüz yıldır Anadolu'nun sevgi güneşi oldu.

Mehmet HENGİRMEN

Üç Güvercin



**İSOAT OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİNE GÖRE HAZIRLANAN
GÜNLÜK DERS PLANI ÖRNEĞİ (III. HAFTA)**

DERS: TÜRKÇE

SINIF: 5/C

TEMA: AİLE

KONU: KARAGÖZ BABA İLE HACIVAT USTA

ARAÇ-GEREÇ: Okuma Parçası, İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi Çalışma Formu

SÜRE: 40+40+40+40

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi,

KAZANIMLAR:

- 1) Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
- 2) Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
- 3) Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.
- 4) Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
- 5) Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
- 6) Okuduklarının konusunu belirler.
- 7) Okuduğunun ana fikrini belirler.
- 8) Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- 9) Okuduğundan çıkarımlar yapar.
- 10) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
- 11) Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler
- 12) Okuduklarında dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
- 13) Yazarın amacını belirler.
- 14) Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
- 15) Okuduklarında dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.

EĞİTİM DURUMLARI:

(1.ders): Dersin giriş bölümünde öğretmenin “Karagöz ve Hacivat oyunu izlediniz mi?” şeklinde sorular sorarak dikkatini konuya çekmesi.

Öğretmenin “Arkadaşınız sizin yüzünüzden bir haksızlığa uğrarsa ne yapmanız gerekir” diyerek öğrencileri hedeften haberdar etmesi.

Öğretmenin “Karagöz Baba ve Hacivat Usta” metnine göre hazırlanmış İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulama formunu öğrencilere dağıtması

İNCELEME AŞAMASI: Öğrencilerden metni kısa bir sürede taramaları, metnin genel kuruluşu ile ana ve alt konuları üzerine genel bir düşünce üretmeleri istenir. Bu çalışma, öğrencilerin, metni daha sonra okurken, fikirlerin organize edilmesine yardımcı olacaktır. Öğrencileri sadece başlıklara bakarak, metnin ne anlattığını tahmin etmeye yönlendirmek gerekir. Bu aşama 5 dakikadan fazla sürmemelidir.

Öğretmen, öğrencileri metin başlığı nedir, buradan yola çıkarak metinle ilgili neler söyleyebilirsiniz şeklinde öğrencileri yönlendirmesi.

Bu basamakta öğrencilerin cevaplayacağı sorular;

- a) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?
- b) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.
- c) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Öğretmenin bu soruların cevaplarını öğrencilere dağıtılan formlara yazmalarını istemesi ve birkaç öğrenciden yazdıklarını söylemesini istemesi.

Bu aşamadaki sorular öğrenciler tarafından cevaplanır bu cevaplara bağlı olarak öğretmen tarafından öğrencilere dönütler verilir. Daha sonra ikinci aşama olan sorgulama aşamasına geçilir.

(2. ders) SORGULAMA AŞAMASI: Bu aşama öğrencileri parça ile ilgili kendi sorularını oluşturduğu aşamadır. Öğrenciler sorular hazırlarken bir yandan da bunların cevaplarını aktif olarak araştırır. Bu yolla zihnin öğrenmeyle daha aktif bir şekilde meşgul olması sağlanır. Ayrıca bu aşama, inceleme aşamasında yazılan ifadelerin soru haline dönüştürüldüğü aşamadır. Ortaya çıkan sorular tamamen

öğrencilere özgü öznel bir yapıda olmalıdır. Bu şekilde bir süreç izlenmesi zihni etkin kılmaya, öğrencinin öğrenme merakını arttırmaya, inceleme aşamasını gözden geçirmeye ve anlamlı okumaya yardım eder.

Öğretmenin “ana başlık, resimler ve konu ile ilgili sorular hazırlamaya çalışalım ve bu hazırladığımız soruları çalışma formlarımıza yazalım” demesi

Öğrenciler bireysel olarak başlık ve resimlerle ilgili sorular oluşturmaya çalışır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları soruları okumaları istenir. Bu sorulardan konuyla çok ilgili olmayanlar varsa bu soruların farklı şekilde nasıl sorulabileceği ile ilgili tartışılır ve bu sorulara da son hali verilir. Son şekli verilen nitelikli sorular tahtaya yazılır.

(3. ders) **OKUMA AŞAMASI:** Bu aşamada öğrenci, hazırladığı soruları cevaplamak için, o bölümle ilgili tüm yazılanları okur. Öğrencilerden yalnızca metni okumaları istenir. Öğrenciler okuma sürecinde not almazlar, okuma sürerken, metinle ilgili akıllarına takılan soruları yanıtlamaya çalışırlar. Böylelikle okuma sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp aktif bir süreç haline gelir. Bölümü okurken sorular mutlaka akılda olmalıdır. Bu aşama metinde sunulan bilgileri anlamaya ve organize etmeye yardımcı olur. Okunan bölümde, sorulan soruların cevapları bulunmayabilir. Bu yüzden cevaplanamayan sorular, sınıf ortamında tartışılabilir.

Bu süreçte öğretmen, “hazırlanan sorulara cevap arayacak şekilde okuma yapalım, gerekirse daha yeni sorular ekleyebiliriz” der ve öğrencilerin metni dikkatli okumalarını sağlamaya çalışır.

Ayrıca bu süreçte parçada yer alan anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları tartışılır. Bu kelimelerle ilgili örnek olaylar anlatılır. İSOAT formunda okunma bölümünün altına yazdırılır.

ANLATMA AŞAMASI: İkinci aşamada sorulan sorular, kitaba bağlı kalmadan okunan bilgiler çerçevesinde, cevap verme işlemi gerçekleştirilir. Bu aşamada önemli olan metne bakmadan soruları cevaplamaktır. Öğrenci soruları kitaptaki cümlelerden ziyade kendi cümleleri ile cevaplamaya çalışmalıdır.

Öğretmenin “yazmış olduğumuz soruları metne bakmadan kendi cümlelerinizle cevaplayın ve bu cevaplarınızı çalışma formunuza yazın” demesi.

Öğretmenin öğrencilere cevaplarla ilgili metin dışından da örnekler verebilirsiniz” demesi.

Öğretmenin “konu ile ilgili mevcut yaşantılarınız ile metinde yer alan bilgiler arasında ilişki kurmaya çalışın, demesi, Karagöz ve Hacivat ile ilgili bilgileriniz değişti mi?, bu şekilde yaşantılardan daha önce size bahseden oldu mu?” demesi. Bu konuda birkaç öğrencinin fikrini alması.

Öğretmenin sınıf ortamında öğrencilerle soru ve cevapları tartışması. Sorular, sınıfın çoğunluğu tarafından cevaplanmışsa diğer sorulara geçilmesi, cevaplanamayan sorularla ilgili yerleri tekrar okumalarını ve yeniden cevaplamalarının istenmesi.

(4.ders) TEKRAR ETME AŞAMASI: Bu aşamada, çalışma formları tekrar sınıfa dağıtılır. Bu aşama konunun ana hatları arasında bağlantıların kurulduğu aşamadır. Bu sayede okunan bölümün daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Öğretmenin “Karagöz Baba ve Hacivat Usta ” isimli metnin ana fikrini bulmak için tüm metni gözden geçirelim, metnin tümünü özetleyen cümle ya da cümleleri bulmaya çalışalım, demesi.

Öğretmenin, öğrencilerden bireysel olarak, ana fikirleri ve yardımcı bilgileri bulmasını ve bu ifadeleri forma yazmalarını istemesi. Bu çalışmanın sonucunda ana ve yardımcı fikirleri sınıf ortamında tartışması.

Eğer dördüncü aşamada sorulara tam cevap verilmemişse, ilgili bölümler biraz daha fazla zaman ayrılarak tekrar edilebilir.

Daha önceden yapılan etkinlikler tekrar edilir. Öğretmen tarafından parça ile ilgili okuduğunu anlama soruları öğrencilere sorulur. Soruların cevapları yazdırılır. Gerekli dönütler verildikten sonra ders bitirilir.

KONU SONUNDA ÖĞRENCİLERE SORULACAK SORULAR

- 1) Hacivat ve Karagöz’ün asıl meslekleri ne idi?
- 2) Padişah ikisini neden öldürtmek istemiştir?
- 3) İşçilerin işi geciktirmelerinin asıl sebebi nedir?
- 4) Yalan söylemek insana ne tür zararlar verebilir?
- 5) Pişman olmamak için davranışlarımızı nasıl düzenlemeliyiz?
- 6) Padişah, Karagöz ve Hacivat’ı haksız yere öldürttüğünü anlayınca ne yaptı?
- 7) Parçanın ana fikri size göre nedir?

Serbest Okuma Metni

KARAGÖZ BABA İLE HACİVAT USTA

Osmanlı Devleti'nin kurucusu Osman Bey Bursa'yı aldıktan sonra öldü. Yerine oğlu Orhan Bey geçti.

Bol ve şifalı suları, yemyeşil bitki örtüsü ile Bursa o zaman da güzeldi. Ama kentte büyük yapılar yoktu. Orhan Bey kumandanlarından birini yanına çağırdı: "Aldığımız bütün savaş ganimetleri şehrin imarı için harcansın! Yollar, okullar, camiler, köprüler ve bir de hisar yapılısın işçiler hemen işe başlasınlar!" diye emir verdi.

Hemen yapım işlerine başlandı. Cami yapımında çalışan işçiler, çalışmaktan çok memnundular. Aralarındaki iki işçi, karşılıklı şakalaşmaları ile onlara iyi vakit geçirtiliyordu.

Bunlardan birinin adı "Karagöz'dü. Asıl adının Kara Oğuz olduğu söylenirdi. İşçiler ona "Karagöz Baba" diyorlardı. Orhaneli'nin Karakeçilli aşiretinden gelme bir köylüydü. Usta bir demirciydi. Güçlü, kuvvetli bir yapısı vardı. Yuvarlak yüzlü, kırmızı top sakallı, tok sözlü, namuslu bir Anadolu insanıydı.

Diğerinin adı Hacivat'tı. O duvarcıydı. Asıl adının Hacı Ahvad olduğu söylenir. Bu söz kısaltılarak Hacivat olmuştu. İnce, narin, bilgisi, titiz bir adamdı. Fakat vücut ve ruh yapıları çok farklı bu iki kişi çok iyi arkadaştı. Çevrelerine neşe dağıtan canciğer iki arkadaş.

Haftalar aylar geçti. Caminin inşaatı istenilen zamanda bitmedi. Padişah İznik'ten haber gönderiyordu: "Yapım yavaş yürüyor. Neden?"

Yöneticiler suçu üstlerinden atmak istediler. Sonunda suçun sahipleri bulundu. Ve dediler ki: "Hacivat ve Karagöz hiç durmadan birbirleriyle şakalaşıyorlar. Eğlenip zaman harcıyorlar. İşçiler de onlara bakmaktan doğru dürüst çalışmıyor. İnşaatın gecikme sebebi budur."

Padişah bunun üzerine ikisini de ölümle cezalandırdı.

Ertesi gün işçiler çok sevdikleri bu iki insanın öldürüldüğünü duyunca çok üzüldüler. "Onlar olmadan çalışmayız." dediler. Padişah çok kızdı. Duruma derhâl bir çare bulunmasını istedi.

O zamanlar Bursa'da Şeyh Küşteri adında bilge bir kişi yaşıyordu. Kumandanlar ona gittiler ve durumu anlattılar. "Biz yanlış bir iş yaptık. Cami inşaatındaki gecikmenin sebebini, Hacivat ile Karagöz'ün üstüne attık. Aslında kış sert geçti. Gerekli taşı, malzemeyi zamanında getiremedik. İşçilerin işi bırakacaklarını, işin bu noktaya varacağını düşünemedik. Ne olur bize yardım edin," dediler.

Şeyh Küşteri düşündü düşündü ve şöyle dedi: "Siz meraklanmayın. Yarın tüm işçiler iş başında olacaklar. Yalnız bu gece işçileri tekkede toplayacaksınız."

KARAGÖZ BABA İLE HACİVAT USTA

Şeyh Küşteri o gün, saydamlaştırılmış deve derisine Karagöz ile Hacivat'ın resimlerini yaptı. Onları boyadı.

Gece tekkeye gelen işçiler beyaz bir perde gördüler. Her yer karanlıktı ama perdenin olduğu yer adınaktı. Tekkede büyük bir sessizlik hüküm sürüyordu.

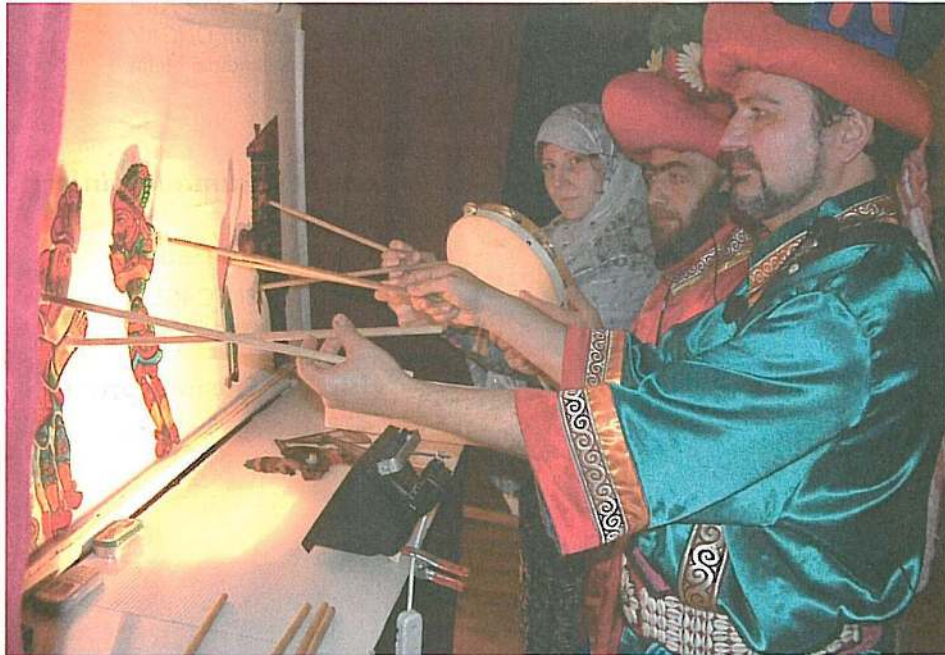
Biraz sonra perdenin ortasına doğru tombalak haliyle Karagöz'ün, arkasından da ince vücuduyla Hacivat'ın geldiğini gördüler. Hele kalın ve kaba konuşmalarıyla Karagöz, ince ve kibar sesiyle de Hacivat onları selamlayıp konuşmaya başlayınca şaşkına döndüler. Arkadaşlarına yeniden kavuştukları için sevindiler, ağladılar.

Ertesi gün işçiler, tekrar işe başladılar. Bunu duyan padişah da, Karagöz ile Hacivat'ı görmek istedi. Perdede onları seyrederken yöneticilerin yalan sözlerine inanmakla yaptığı haksızlığı anladı. Haksız yere öldürttüğü bu iki işçiyi ölümsüzlüğe kavuşturan Küşteri'ye ödülleri verdi. Karagöz ile Hacivat'a Bursa'da birer mezar yaptırttı.

İşte o zamandan beri, Karagöz ile Hacivat hoş sözleri, haksızlığa karşı olan davranışları, komik tavırları ile gölge oyunlarında yaşıyorlar.

Bilge ATAY

Yaşayan Dilimiz Türkçe



İSOAT OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİNE GÖRE HAZIRLANAN GÜNLÜK DERS PLANI ÖRNEĞİ (IV. HAFTA)

DERS: TÜRKÇE

SINIF: 5/C

TEMA: AİLE

KONU: TÜRKLERDE AİLE

ARAÇ-GEREÇ: Okuma Parçası, İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi Çalışma Formu

SÜRE: 40+40+40+40

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi,

KAZANIMLAR:

- 1) Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
- 2) Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
- 3) Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.
- 4) Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
- 5) Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
- 6) Okuduklarının konusunu belirler.
- 7) Okuduğunun ana fikrini belirler.
- 8) Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- 9) Okuduğundan çıkarımlar yapar.
- 10) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
- 11) Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler
- 12) Okuduklarında dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.

EĞİTİM DURUMLARI:

(1.ders): Dersin giriş bölümünde öğretmenin “Ailenizde kararlar nasıl alınmaktadır?” şeklinde sorular sorarak dikkatini konuya çekmesi.

Öğretmenin “Türk toplumunda yıllardan beri aile hayatı nasıldır, aile fertlerinin ilişkileri nasıldır.” diyerek öğrencileri hedeften haberdar etmesi.

Öğretmenin “Türklerde Aile” metnine göre hazırlanmış İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulama formunu öğrencilere dağıtması

İNCELEME AŞAMASI: Öğrencilerden metni kısa bir sürede taramaları, metnin genel kuruluşu ile ana ve alt konuları üzerine genel bir düşünce üretmeleri istenir. Bu çalışma, öğrencilerin, metni daha sonra okurken, fikirlerin organize edilmesine yardımcı olacaktır. Öğrencileri sadece başlıklara bakarak, metnin ne anlattığını tahmin etmeye yönlendirmek gerekir. Bu aşama 5 dakikadan fazla sürmemelidir.

Öğretmen, öğrencileri metin başlığı nedir, buradan yola çıkarak metinle ilgili neler söyleyebilirsiniz şeklinde öğrencileri yönlendirmesi.

Bu basamakta öğrencilerin cevaplayacağı sorular;

- Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?
- Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.
- Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Öğretmenin bu soruların cevaplarını öğrencilere dağıtılan formlara yazmalarını istemesi ve birkaç öğrenciden yazdıklarını söylemesini istemesi.

Bu aşamadaki sorular öğrenciler tarafından cevaplanır bu cevaplara bağlı olarak öğretmen tarafından öğrencilere dönütler verilir. Daha sonra ikinci aşama olan sorgulama aşamasına geçilir.

(2. ders) SORGULAMA AŞAMASI: Bu aşama öğrencileri parça ile ilgili kendi sorularını oluşturduğu aşamadır. Öğrenciler sorular hazırlarken bir yandan da bunların cevaplarını aktif olarak araştırır. Bu yolla zihnin öğrenmeyle daha aktif bir şekilde meşgul olması sağlanır. Ayrıca bu aşama, inceleme aşamasında yazılan ifadelerin soru haline dönüştürüldüğü aşamadır. Ortaya çıkan sorular tamamen öğrencilere özgü öznel bir yapıda olmalıdır. Bu şekilde bir süreç izlenmesi zihni etkin kılmaya, öğrencinin öğrenme merakını arttırmaya, inceleme aşamasını gözden geçirmeye ve anlamlı okumaya yardım eder.

Öğretmenin “ana başlık, resimler ve konu ile ilgili sorular hazırlamaya çalışalım ve bu hazırladığımız soruları çalışma formlarımıza yazalım” demesi

Öğrenciler bireysel olarak başlık ve resimlerle ilgili sorular oluşturmaya çalışır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları soruları okumaları istenir. Bu sorulardan konuyla çok ilgili olmayanlar varsa bu soruların farklı şekilde nasıl sorulabileceği ile ilgili tartışılır ve bu sorulara da son hali verilir. Son şekli verilen nitelikli sorular tahtaya yazılır.

(3. ders) OKUMA AŞAMASI: Bu aşamada öğrenci, hazırladığı soruları cevaplamak için, o bölümle ilgili tüm yazılanları okur. Öğrencilerden yalnızca metni okumaları istenir. Öğrenciler okuma sürecinde not almazlar, okuma sürerken, metinle ilgili akıllarına takılan soruları yanıtlamaya çalışırlar. Böylelikle okuma sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp aktif bir süreç haline gelir. Bölümü okurken sorular mutlaka akılda olmalıdır. Bu aşama metinde sunulan bilgileri anlamaya ve organize etmeye yardımcı olur. Okunan bölümde, sorulan soruların cevapları bulunmayabilir. Bu yüzden cevaplanamayan sorular, sınıf ortamında tartışılabilir.

Bu süreçte öğretmen, “hazırlanan sorulara cevap arayacak şekilde okuma yapalım, gerekirse daha yeni sorular ekleyebiliriz” der ve öğrencilerin metni dikkatli okumalarını sağlamaya çalışır.

Ayrıca bu süreçte parçada yer alan anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları tartışılır. Bu kelimelerle ilgili örnek olaylar anlatılır. İSOAT formunda okunma bölümünün altına yazdırılır.

ANLATMA AŞAMASI: İkinci aşamada sorulan sorular, kitaba bağlı kalmadan okunan bilgiler çerçevesinde, cevap verme işlemi gerçekleştirilir. Bu aşamada önemli olan metne bakmadan soruları cevaplamaktır. Öğrenci soruları kitaptaki cümlelerden ziyade kendi cümleleri ile cevaplamaya çalışmalıdır.

Öğretmenin “yazmış olduğumuz soruları metne bakmadan kendi cümlelerinizle cevaplayın ve bu cevaplarınızı çalışma formunuza yazın” demesi.

Öğretmenin öğrencilere cevaplarla ilgili metin dışından da örnekler verebilirsiniz” demesi.

Öğretmenin “konu ile ilgili mevcut yaşantılarınız ile metinde yer alan bilgiler arasında ilişki kurmaya çalışın, demesi, ailenizle ilgili düşünceleriniz değişti mi?, bu şekilde yaşantılardan daha önce size bahseden oldu mu?” demesi. Bu konuda birkaç öğrencinin fikrini alması.

Öğretmenin sınıf ortamında öğrencilerle soru ve cevapları tartışması. Sorular, sınıfın çoğunluğu tarafından cevaplanmışsa diğer sorulara geçilmesi, cevaplanamayan sorularla ilgili yerleri tekrar okumalarını ve yeniden cevaplamalarının istenmesi.

(4.ders) TEKRAR ETME AŞAMASI: Bu aşamada, çalışma formları tekrar sınıfa dağıtılır. Bu aşama konunun ana hatları arasında bağlantıların kurulduğu aşamadır. Bu sayede okunan bölümün daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Öğretmenin “Türklerde Aile ” isimli metnin ana fikrini bulmak için tüm metni gözden geçirelim, metnin tümünü özetleyen cümle ya da cümleleri bulmaya çalışalım, demesi.

Öğretmenin, öğrencilerden bireysel olarak, ana fikirleri ve yardımcı bilgileri bulmasını ve bu ifadeleri forma yazmalarını istemesi. Bu çalışmanın sonucunda ana ve yardımcı fikirleri sınıf ortamında tartışması.

Eğer dördüncü aşamada sorulara tam cevap verilmemişse, ilgili bölümler biraz daha fazla zaman ayrılarak tekrar edilebilir.

Daha önceden yapılan etkinlikler tekrar edilir. Öğretmen tarafından parça ile ilgili okuduğunu anlama soruları öğrencilere sorulur. Soruların cevapları yazdırılır. Gerekli dönütler verildikten sonra ders bitirilir.

KONU SONUNDA ÖĞRENCİLERE SORULACAK SORULAR

- 1) Eski Türklerde savaş kararları nasıl alınırdı?
- 2) Kadın erkek eşitliği toplumlara ne kazandırır?
- 3) Dede Korkut Öyküleri nedir? Bildiklerinin varsa kısaca anlatınız?
- 4) Kurtuluş Savaşı sürecinde kadınların rolü ne olmuştur?
- 5) Eski Türklerdeki aile yapısıyla günümüzdeki aile yapısını karşılaştırınız?
- 6) Parçanın ana fikri size göre nedir?

AİLE

TÜRKLERDE AİLE

Bir gün yakın bir dostum bana Türklerin niçin büyük bir millet olduğunu sordu. Hiç düşünmeden "Çünkü Türklerin aile yapısı diğer milletlere göre çok daha sağlamdır." dedim ve sebeplerini açıkladım:

Türklerde ilk dönemlerden bu yana kadın erkek eşitliğine çok büyük bir önem verilmiştir. Eski Türk hakanları tahta otururken yanlarında hanımları da bulunurdu. Bir savaş kararı alınırken hanımının da onayı gerekirdi. Savaş kararı alındığı zaman da ordunun bir başına hakan, öbür başına da sultan geçer, birlikte savaşlardı.

Anne, baba ve çocuklar arasında çok büyük bir sevgi ve saygı vardı. Erkekler yalnızca bir kadınla evlenir, çocuklarına şefkatle bakarlardı.

Türk ailesinin yapısını ve sağlamlığını Dede Korkut öykülerinde de görebiliriz.

On üçüncü yüzyılda yazıldığı tahmin edilen Dede Korkut öykülerinden, Türklerin gelenekleri ve görenekleri hakkında önemli bilgiler ediniyoruz. Deli Dumrul adlı öyküde Türk ailesi şöyle anlatılır:



Deli Dumrul adlı bir yiğit bir gün Azrail'e karşı gelir. Azrail de onun canını almak ister. Deli Dumrul, Tanrı'ya yalvarır ve af diler. Tanrı da Deli Dumrul'a, kendisinin yerine ölecek bir can bulursa bağışlanabileceğini söyler.

Deli Dumrul, annesine ve babasına durumu anlatır, ikisi de canını vermez. Bunun üzerine Deli Dumrul ölmeyi kabul eder. Vedalaşmak için hanımına gider. Hanımına, "Ben ölünce bütün malım mülküm senin olsun. Gönlün kimi severse onunla evlen."

TÜRKLERDE AİLE

der. Hanımı bu sözler karşısında ağlamaya başlar: "Sen ölünce ben malı mülkü neyleyeyim. Azrail gelsin, benim canımı alsın." der.

Bunun üzerine Tanrı, Deli Dumrul'un ve eşinin hayatını bağışlar, ikisine de uzun ömür verir.

Kurtuluş Savaşı sırasında da Türk kadını daima eşinin yanında olmuş; karda, buzda cepheye omzunda mermi taşımıştır. Türk kadınının fedakârlığını Atatürk şu sözlerle belirtmiştir:



Sami Yetik

"Kimse inkâr edemez ki bu savaşta ve bundan önceki savaşlarda milletin hayat kabiliyetini tutan hep kadınlarımızdır."

Çift süren, tarlayı eken, ormandan odun ve keresteyi getiren, mahsulleri pazara götürerek paraya çeviren, aile ocaklarının dumanını tütüren; kucağındaki yavrusuyla, kar, yağmur demeyip mermi taşıyan hep onlar, hep o ilâhî Anadolu kadınları olmuştur.

Son zamanlarda televizyondaki bazı yabancı dizilerin etkisiyle Türk ailesi önemli bir sınavla karşı karşıya kalmıştır. Evlilik dışı ilişkiler, boşanmalar, özellikle çocuklara çok büyük zararlar verir. Mutlu ve başarılı bir çocuk yetiştirebilmek için mutlu bir aile şarttır. Çocuklar bir toplumun ve ülkenin geleceğidir. Gelecekte güzel günler istiyorsak aile yapımıza sahip çıkmak zorundayız.

Neslihan ÖNGAY

Nesilden Nesile

**İSOAT OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİNE GÖRE HAZIRLANAN
GÜNLÜK DERS PLANI ÖRNEĞİ (V. HAFTA)**

DERS: TÜRKÇE

SINIF: 5/C

TEMA: AİLE

KONU: İKİ KARDEŞİN KAVGASI

ARAÇ-GEREÇ: Okuma Parçası, İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi Çalışma Formu

SÜRE: 40+40+40+40

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi,

KAZANIMLAR:

- 1) Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- 2) Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
- 3) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
- 4) Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
- 5) Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
- 6) Okuduğundan çıkarımlar yapar.
- 7) Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.
- 8) Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
- 9) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
- 10) Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
- 11) Okuduklarının konusunu belirler.
- 12) Okuduğunun ana fikrini belirler.
- 13) Okuduğundan çıkarımlar yapar.
- 14) Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler
- 15) Okuduklarında dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.

EGİTİM DURUMLARI:

(1.ders): Dersin giriş bölümünde öğretmenin “Kaç kardeşiniz var, kardeşlerinizle ilişkileriniz nasıl?” şeklinde sorular sorarak dikkatini konuya çekmesi.

Öğretmenin “Paylaşmak ne demektir? Arkadaşlarınız ve kardeşlerinizle paylaştığınız eşyalarınız nelerdir?” diyerek öğrencileri hedeften haberdar etmesi.

Öğretmenin “İki Kardeşin Kavgası” metnine göre hazırlanmış İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulama formunu öğrencilere dağıtması

İNCELEME AŞAMASI: Öğrencilerden metni kısa bir sürede taramaları, metnin genel kuruluşu ile ana ve alt konuları üzerine genel bir düşünce üretmeleri istenir. Bu çalışma, öğrencilerin, metni daha sonra okurken, fikirlerin organize edilmesine yardımcı olacaktır. Öğrencileri sadece başlıklara bakarak, metnin ne anlattığını tahmin etmeye yönlendirmek gerekir. Bu aşama 5 dakikadan fazla sürmemelidir.

Öğretmen, öğrencileri metin başlığı nedir, buradan yola çıkarak metinle ilgili neler söyleyebilirsiniz şeklinde öğrencileri yönlendirmesi.

Bu basamakta öğrencilerin cevaplayacağı sorular;

- a) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür yaşantılar var?
- b) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.
- c) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Öğretmenin bu soruların cevaplarını öğrencilere dağıtılan formlara yazmalarını istemesi ve birkaç öğrenciden yazdıklarını söylemesini istemesi.

Bu aşamadaki sorular öğrenciler tarafından cevaplanır bu cevaplara bağlı olarak öğretmen tarafından öğrencilere dönütler verilir. Daha sonra ikinci aşama olan sorgulama aşamasına geçilir.

(2. ders) SORGULAMA AŞAMASI: Bu aşama öğrencileri parça ile ilgili kendi sorularını oluşturduğu aşamadır. Öğrenciler sorular hazırlarken bir yandan da bunların cevaplarını aktif olarak araştırır. Bu yolla zihnin öğrenmeyle daha aktif bir şekilde meşgul olması sağlanır. Ayrıca bu aşama, inceleme aşamasında yazılan ifadelerin soru haline dönüştürüldüğü aşamadır. Ortaya çıkan sorular tamamen

öğrencilere özgü öznel bir yapıda olmalıdır. Bu şekilde bir süreç izlenmesi zihni etkin kılmaya, öğrencinin öğrenme merakını arttırmaya, inceleme aşamasını gözden geçirmeye ve anlamlı okumaya yardım eder.

Öğretmenin “ana başlık, resimler ve konu ile ilgili sorular hazırlamaya çalışalım ve bu hazırladığımız soruları çalışma formlarımıza yazalım” demesi

Öğrenciler bireysel olarak başlık ve resimlerle ilgili sorular oluşturmaya çalışır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları soruları okumaları istenir. Bu sorulardan konuyla çok ilgili olmayanlar varsa bu soruların farklı şekilde nasıl sorulabileceği ile ilgili tartışılır ve bu sorulara da son hali verilir. Son şekli verilen nitelikli sorular tahtaya yazılır.

(3. ders) OKUMA AŞAMASI: Bu aşamada öğrenci, hazırladığı soruları cevaplamak için, o bölümle ilgili tüm yazılanları okur. Öğrencilerden yalnızca metni okumaları istenir. Öğrenciler okuma sürecinde not almazlar, okuma sürerken, metinle ilgili akıllarına takılan soruları yanıtlamaya çalışırlar. Böylelikle okuma sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp aktif bir süreç haline gelir. Bölümü okurken sorular mutlaka akılda olmalıdır. Bu aşama metinde sunulan bilgileri anlamaya ve organize etmeye yardımcı olur. Okunan bölümde, sorulan soruların cevapları bulunmayabilir. Bu yüzden cevaplanamayan sorular, sınıf ortamında tartışılabilir.

Bu süreçte öğretmen, “hazırlanan sorulara cevap arayacak şekilde okuma yapalım, gerekirse daha yeni sorular ekleyebiliriz” der ve öğrencilerin metni dikkatli okumalarını sağlamaya çalışır.

Ayrıca bu süreçte parçada yer alan anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları tartışılır. Bu kelimelerle ilgili örnek olaylar anlatılır. İSOAT formunda okunma bölümünün altına yazdırılır.

ANLATMA AŞAMASI: İkinci aşamada sorulan sorular, kitaba bağlı kalmadan okunan bilgiler çerçevesinde, cevap verme işlemi gerçekleştirilir. Bu aşamada önemli olan metne bakmadan soruları cevaplamaktır. Öğrenci soruları kitaptaki cümlelerden ziyade kendi cümleleri ile cevaplamaya çalışmalıdır.

Öğretmenin “yazmış olduğumuz soruları metne bakmadan kendi cümlelerinizle cevaplayın ve bu cevaplarınızı çalışma formunuza yazın” demesi.

Öğretmenin öğrencilere cevaplarla ilgili metin dışından da örnekler verebilirsiniz” demesi.

Öğretmenin “konu ile ilgili mevcut yaşantılarınız ile metinde yer alan bilgiler arasında ilişki kurmaya çalışın, demesi, kardeşlik ve arkadaşlıklarla ilgili düşünceleriniz değişti mi?, bu şekilde yaşantılardan daha önce size bahseden oldu mu?” demesi. Bu konuda birkaç öğrencinin fikrini alması.

Öğretmenin sınıf ortamında öğrencilerle soru ve cevapları tartışması. Sorular, sınıfın çoğunluğu tarafından cevaplanmışsa diğer sorulara geçilmesi, cevaplanamayan sorularla ilgili yerleri tekrar okumalarını ve yeniden cevaplamalarının istenmesi.

(4.ders) TEKRAR ETME AŞAMASI: Bu aşamada, çalışma formları tekrar sınıfa dağıtılır. Bu aşama konunun ana hatları arasında bağlantıların kurulduğu aşamadır. Bu sayede okunan bölümün daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Öğretmenin “İki Kardeşin Kavgası ” isimli metnin ana fikrini bulmak için tüm metni gözden geçirelim, metnin tümünü özetleyen cümle ya da cümleleri bulmaya çalışalım, demesi.

Öğretmenin, öğrencilerden bireysel olarak, ana fikirleri ve yardımcı bilgileri bulmasını ve bu ifadeleri forma yazmalarını istemesi. Bu çalışmanın sonucunda ana ve yardımcı fikirleri sınıf ortamında tartışması.

Eğer dördüncü aşamada sorulara tam cevap verilmemişse, ilgili bölümler biraz daha fazla zaman ayrılarak tekrar edilebilir.

Daha önceden yapılan etkinlikler tekrar edilir. Öğretmen tarafından parça ile ilgili okuduğunu anlama soruları öğrencilere sorulur. Soruların cevapları yazdırılır. Gerekli dönütler verildikten sonra ders bitirilir.

KONU SONUNDA ÖĞRENCİLERE SORULACAK SORULAR

- 1) Parçaya göre zengin kardeşin diğerine yardım etme sebebi nedir?
- 2) Zengin kardeş ineği verdikten sonra neden pişman olmuş?
- 3) Yardım etmek insana neler kazandırır?
- 4) Kadının ineği yoksul kardeşe vermesinin sebebi nedir?
- 5) Siz olsaydınız kadının sorularına hangi cevapları verirdiniz?
- 6) Parçanın ana fikri size göre nedir?

İKİ KARDEŞİN KAVGASI

Bir zamanlar biri çok zengin, diğeri ise çok yoksul iki kardeş varmış.

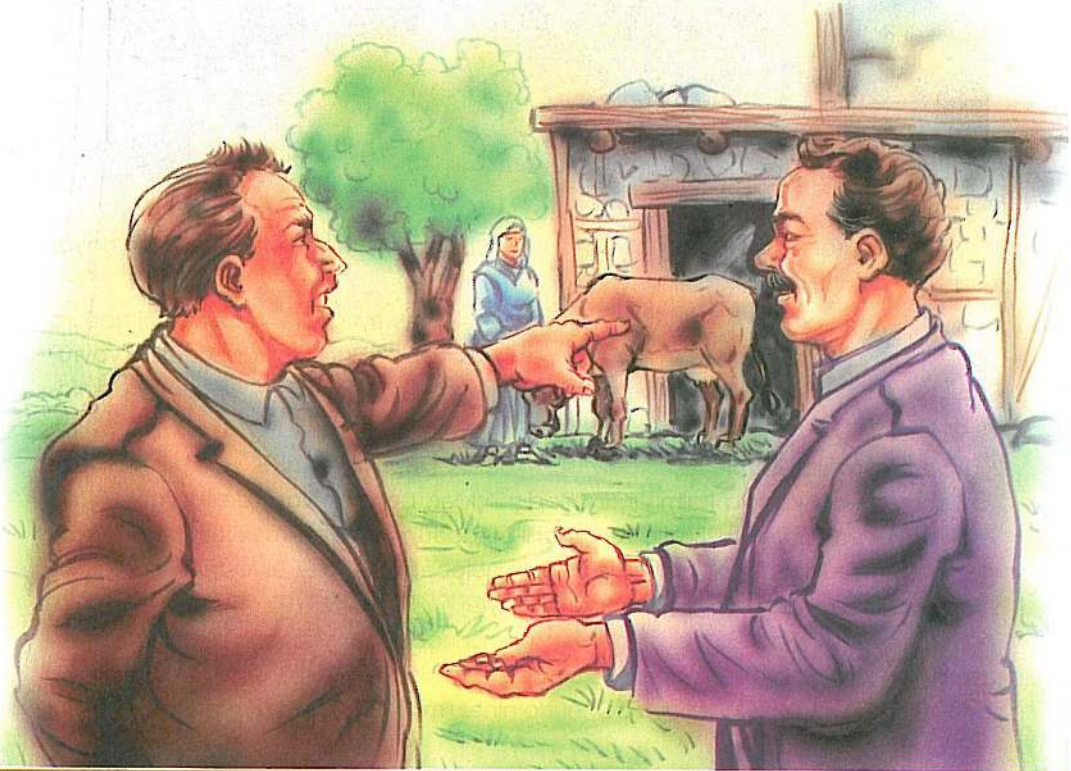
Günün birinde yoksul kardeş, artık çektiği yoksulluğa dayanamamış ve zengin kardeşe gitmiş:

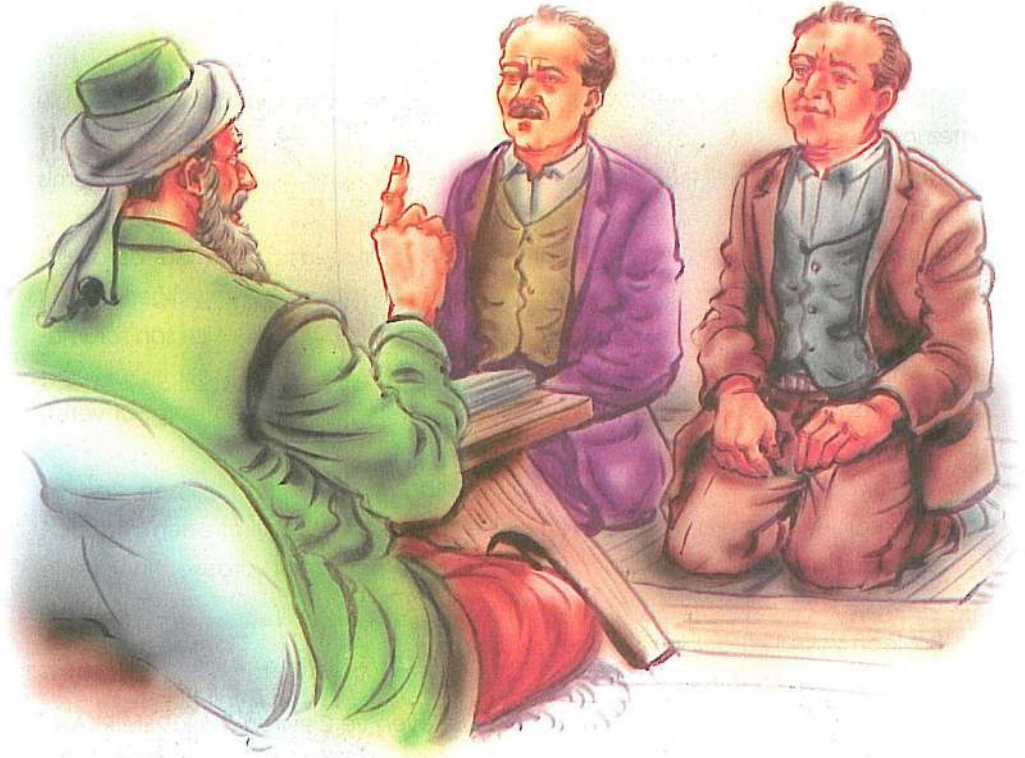
"Yardım et bana kardeşim. Evimde çocuklarıma verecek kuru ekmeğim bile kalmadı! Kilerimde yenebilecek tek bir lokma bile yok."

Tam o günlerde, zengin ahırındaki ineklerden biri ölmek üzereymiş.

"Tamam kardeşim. Ben sana yardım edeceğim." diyerek ineğini kardeşine vermiş.

Küçük kardeş teşekkür etmiş, ineği alarak evine getirmiş. Ama kesmeye kıyamamış. Karısıyla, üç gün üç gece başında bekleyip ineği iyileştirmeyi başarmışlar.





Ne kadar iyi bir iş yaptıklarını, inek iyileşince daha iyi anlamışlar. Çünkü ineğin verdiği süt, çocukların ekmeğine katık oluyormuş.

Zengin kardeş olup biteni duyunca fena hâlde kıskanmış kardeşini. İneğin iyileşeceğini tahmin etse hiç verir miymiş!

"Keşke vermeseydim." diye düşünmüş.

O günden itibaren kardeşini sıkıstırmaya başlamış:

"İneğin derisini isterim!"

"Ben sana yaşayan ineğin derisini nasıl veririm? Yazık değil mi? Keseyim mi ineği?"

"Ben anlamam." demiş büyük kardeş. "Eğer ineği vermezsen kadiya giderim."

Sonunda iki kardeş kadının karşısına çıkmış. Kadı olup biteni her iki taraftan da dinlemiş. Sonunda bir karar verememiş.

AİLE

"Bu zor bir iş. Şimdi size üç soru soracağım. İnek, doğru cevap veren tarafın olsun. Birinci soru şöyle: Dünyada en tatlı şey nedir?"

"Bal," demiş zengin kardeş.

"Hayır, uyku daha tatlıdır," demiş fakir.

Bunun üzerine:

"Evet, doğru söylüyorsun," demiş kadı. "İkinci sorum da şöyle: Hiç yorgunluk bilmez insan kimdir?"

"Büyük bir servet biriktiren insan, dünyada hiç yorgunluk bilmez insandır," demiş büyük kardeş.

"Bence dünyada en yorulmaz insan, en kıskanç insandır. Çünkü dur durak bilmeden başkasını kıskanmakla uğraşır. Gözü uyku bile tutmaz," demiş diğeri.

"Evet, bu soruya da sen doğru cevap verdin," demiş kadı. "Gelelim son sorumuza: Dünyada en şanssız insan kimdir?"

"Dünyada en şanssız insan, benim gibi, tesadüfen kardeşine en fazla süt veren ineğini hediye eden insandır."

"Hayır, doğru değil," demiş yoksul kardeş. "Dünyada en şanssız insan, kadının önünde kardeşine deri değil, süt veren bir ineği hediyeye ettiğini itiraf eden insandır."

"Sorularıma doğru cevapları sen verdin," demiş kadı yoksul kardeşe, "İnek senin olacak."

Böylece yoksul kardeş ineği evine götürmüştü.

Derleyen ve Çeviren: Tarık DEMİRKAN
Her Güne Bir Masal

**İSOAT OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİNE GÖRE HAZIRLANAN
GÜNLÜK DERS PLANI ÖRNEĞİ (VI. HAFTA)**

DERS: TÜRKÇE

SINIF: 5/C

TEMA: AİLE

KONU: SEVGİLİ BABAM

ARAÇ-GEREÇ: Okuma Parçası, İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi Çalışma Formu

SÜRE: 40+40+40+40

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi,

KAZANIMLAR:

- 1) Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur
- 2) Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- 3) Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.
- 4) Yazarın amacını belirler.
- 5) Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
- 6) Okuduklarının konusunu belirler.
- 7) Okuduğunun ana fikrini belirler.
- 8) Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- 9) Okuduğundan çıkarımlar yapar.
- 10) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
- 11) Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler
- 12) Okuduklarında dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
- 13) Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
- 14) Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder

EĞİTİM DURUMLARI:

(1.ders): Dersin giriş bölümünde öğretmenin “Babanız hangi işle uğraşmaktadır?” şeklinde sorular sorarak dikkatini konuya çekmesi.

Öğretmenin “Bizim toplumumuzda anne ve baba ve çocukların aile içindeki rolleri nelerdir?” diyerek öğrencileri hedeften haberdar etmesi.

Öğretmenin “Sevgili Babam” metnine göre hazırlanmış İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulama formunu öğrencilere dağıtması

İNCELEME AŞAMASI: Öğrencilerden metni kısa bir sürede taramaları, metnin genel kuruluşu ile ana ve alt konuları üzerine genel bir düşünce üretmeleri istenir. Bu çalışma, öğrencilerin, metni daha sonra okurken, fikirlerin organize edilmesine yardımcı olacaktır. Öğrencileri sadece başlıklara bakarak, metnin ne anlattığını tahmin etmeye yönlendirmek gerekir. Bu aşama 5 dakikadan fazla sürmemelidir.

Öğretmen, öğrencileri metin başlığı nedir, buradan yola çıkarak metinle ilgili neler söyleyebilirsiniz şeklinde öğrencileri yönlendirmesi.

Bu basamakta öğrencilerin cevaplayacağı sorular;

- a) Metnin başlığı nedir? Sizin babanızın kişisel özellikleri nelerdir?
- b) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.
- c) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Öğretmenin bu soruların cevaplarını öğrencilere dağıtılan formlara yazmalarını istemesi ve birkaç öğrenciden yazdıklarını söylemesini istemesi.

Bu aşamadaki sorular öğrenciler tarafından cevaplanır bu cevaplara bağlı olarak öğretmen tarafından öğrencilere dönütler verilir. Daha sonra ikinci aşama olan sorgulama aşamasına geçilir.

(2. ders) SORGULAMA AŞAMASI: Bu aşama öğrencileri parça ile ilgili kendi sorularını oluşturduğu aşamadır. Öğrenciler sorular hazırlarken bir yandan da bunların cevaplarını aktif olarak araştırır. Bu yolla zihnin öğrenmeyle daha aktif bir şekilde meşgul olması sağlanır. Ayrıca bu aşama, inceleme aşamasında yazılan ifadelerin soru haline dönüştürüldüğü aşamadır. Ortaya çıkan sorular tamamen öğrencilere özgü öznel bir yapıda olmalıdır. Bu şekilde bir süreç izlenmesi zihni etkin

kılmaya, öğrencinin öğrenme merakını arttırmaya, inceleme aşamasını gözden geçirmeye ve anlamlı okumaya yardım eder.

Öğretmenin “ana başlık, resimler ve konu ile ilgili sorular hazırlamaya çalışalım ve bu hazırladığımız soruları çalışma formlarımıza yazalım” demesi

Öğrenciler bireysel olarak başlık ve resimlerle ilgili sorular oluşturmaya çalışır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları soruları okumaları istenir. Bu sorulardan konuyla çok ilgili olmayanlar varsa bu soruların farklı şekilde nasıl sorulabileceği ile ilgili tartışılır ve bu sorulara da son hali verilir. Son şekli verilen nitelikli sorular tahtaya yazılır.

(3. ders) OKUMA AŞAMASI: Bu aşamada öğrenci, hazırladığı soruları cevaplamak için, o bölümle ilgili tüm yazılanları okur. Öğrencilerden yalnızca metni okumaları istenir. Öğrenciler okuma sürecinde not almazlar, okuma sürerken, metinle ilgili akıllarına takılan soruları yanıtlamaya çalışırlar. Böylelikle okuma sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp aktif bir süreç haline gelir. Bölümü okurken sorular mutlaka akılda olmalıdır. Bu aşama metinde sunulan bilgileri anlamaya ve organize etmeye yardımcı olur. Okunan bölümde, sorulan soruların cevapları bulunmayabilir. Bu yüzden cevaplanamayan sorular, sınıf ortamında tartışılabilir.

Bu süreçte öğretmen, “hazırlanan sorulara cevap arayacak şekilde okuma yapalım, gerekirse daha yeni sorular ekleyebiliriz” der ve öğrencilerin metni dikkatli okumalarını sağlamaya çalışır.

Ayrıca bu süreçte parçada yer alan anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları tartışılır. Bu kelimelerle ilgili örnek olaylar anlatılır. ISOAT formunda okunma bölümünün altına yazdırılır.

ANLATMA AŞAMASI: İkinci aşamada sorulan sorular, kitaba bağlı kalmadan okunan bilgiler çerçevesinde, cevap verme işlemi gerçekleştirilir. Bu aşamada önemli olan metne bakmadan soruları cevaplamaktır. Öğrenci soruları kitaptaki cümlelerden ziyade kendi cümleleri ile cevaplamaya çalışmalıdır.

Öğretmenin “yazmış olduğumuz soruları metne bakmadan kendi cümlelerinizle cevaplayın ve bu cevaplarınızı çalışma formunuza yazın” demesi.

Öğretmenin öğrencilere cevaplarla ilgili metin dışından da örnekler verebilirsiniz” demesi.

Öğretmenin “konu ile ilgili mevcut yaşantılarınız ile metinde yer alan bilgiler arasında ilişki kurmaya çalışın, demesi, babanızla ilgili düşünceleriniz değişti mi?, bu şekilde yaşantılardan daha önce size bahseden oldu mu?” demesi. Bu konuda birkaç öğrencinin fikrini alması.

Öğretmenin sınıf ortamında öğrencilerle soru ve cevapları tartışması. Sorular, sınıfın çoğunluğu tarafından cevaplanmışsa diğer sorulara geçilmesi, cevaplanamayan sorularla ilgili yerleri tekrar okumalarını ve yeniden cevaplamalarının istenmesi.

(4.ders) TEKRAR ETME AŞAMASI: Bu aşamada, çalışma formları tekrar sınıfa dağıtılır. Bu aşama konunun ana hatları arasında bağlantıların kurulduğu aşamadır. Bu sayede okunan bölümün daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Öğretmenin “Sevgili Babam ” isimli metnin ana fikrini bulmak için tüm metni gözden geçirelim, metnin tümünü özetleyen cümle ya da cümleleri bulmaya çalışalım, demesi.

Öğretmenin, öğrencilerden bireysel olarak, ana fikirleri ve yardımcı bilgileri bulmasını ve bu ifadeleri forma yazmalarını istemesi. Bu çalışmanın sonucunda ana ve yardımcı fikirleri sınıf ortamında tartışması.

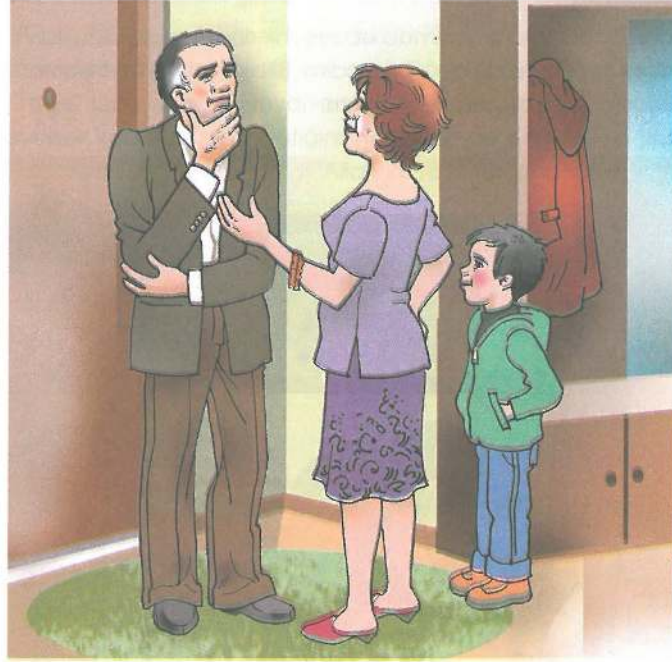
Eğer dördüncü aşamada sorulara tam cevap verilmemişse, ilgili bölümler biraz daha fazla zaman ayrılarak tekrar edilebilir.

Daha önceden yapılan etkinlikler tekrar edilir. Öğretmen tarafından parça ile ilgili okuduğunu anlama soruları öğrencilere sorulur. Soruların cevapları yazdırılır. Gerekli dönütler verildikten sonra ders bitirilir.

KONU SONUNDA ÖĞRENCİLERE SORULACAK SORULAR

- 1) Parçada adı geçen babanın kişilik özellikleri nasıldır?
- 2) Anne ve babanın yapmış oldukları tartışmalar nasıl sonuçlanmıştır?
- 3) Babanın yaşadığı sıkıntının ana sebebi nedir?
- 4) Annenin bu sıkıntı karşısındaki düşünceleri nelerdir?
- 5) Çocuklara bu süreçte ne gibi görevler düşmektedir?
- 6) Parçanın ana fikri size göre nedir?

Serbest Okuma Metni



SEVGİLİ BABAM

Babamın da diğer erkekler gibi eş veya baba olmak için pek fazla düşündüğüne inanmıyorum. Evlenmiş ve böylece eş; çocuğu olunca da baba olmuştu. İşte mesele bunun kadar doğal ve basitti.

Dış görünüşüne bakınca, babamdan daha despot bir eş düşünülemezdi. Kellimelerden ziyade gözlerini kullanırdı. Annemin yüzüne bakıp bakışlarıyla yemeği beğendiğini ifade eder veya bazı davranışlarımızın cezasını çok kötü çekeceğimizi belirtirdi. Yine o bakışlarla, çok özel dakikalarda, bizim gibi evlatların babası olmakla ne kadar gurur duyduğunu belirtirdi.

Zaman zaman bizim evde de kavgalar, tartışmalar olduğu hâlde anne ve babamın öfkeyle kavga ettiklerini, birbirlerini kırıp üzdüklerini pek anımsamıyorum.

Annemle babam tartışmalar bile bunu asla çocuklardan gizlemeye çalışmazlardı. Bizler için her ne kadar rahatsız edici bir durumsa da aralarındaki anlaşmazlığı hemen oracıkta çözümlemek isterlerdi. Tartışmaların acı ve üzüntüyle bittiğini de asla anımsamıyorum. Öfkeli duyguları bir kez açıkladılar mı aralarındaki tatsızlık başla-

AİLE

dığı gibi sona ererdi. Bundan sonraki anlaşmazlığı da sevgi gösterisiyle çözümlerlerdi.

Bütün bunlar bana, küçük yaşında ebeveynlerin de insan olduklarını öğretti. Her ikisinin de mükemmel olmadıklarını öğrendim. Birbirlerini seven insanlar arasında bile anlaşmazlıkların doğabileceğini anladım.

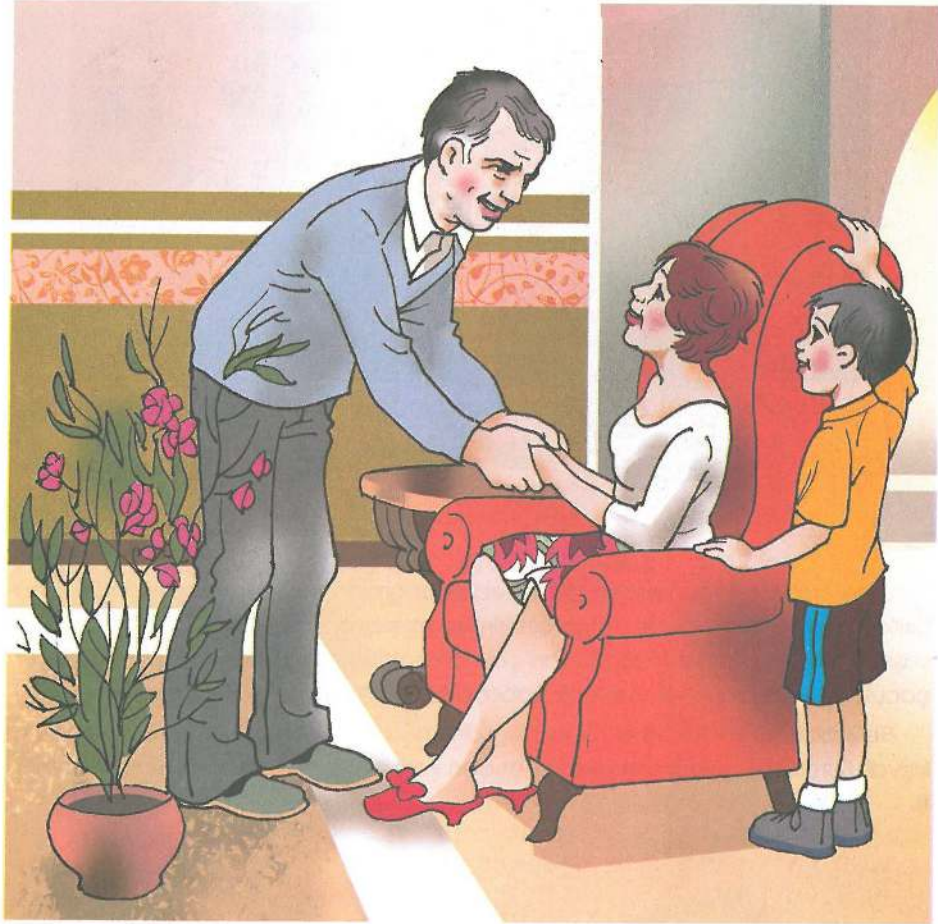


Çoğu zaman babam yumuşak bir insandı. Akşam yemeğinde sofraya başına toplandığımız zaman sık sık sorunlarımızı paylaşıp, onları tartışarak bir çözüm yolu bulurduk. Size böyle bir olay anlatayım: Babam, iş ortağının tüm paraları alıp kaçtığını ve kendisini beş parasız bırakıp iflasa sürüklendiğini açıkladı. İhanete uğramanın burukluğu ve düş kırıklığına uğramanın acısıyla ağladı. Babam, gözyaşlarını silerken hepimiz sessizce ona baktık. Bir süre sessizce bizlerin yüzüne baktı ve sonra: "Şimdi ne yapacağız?" diye sordu.

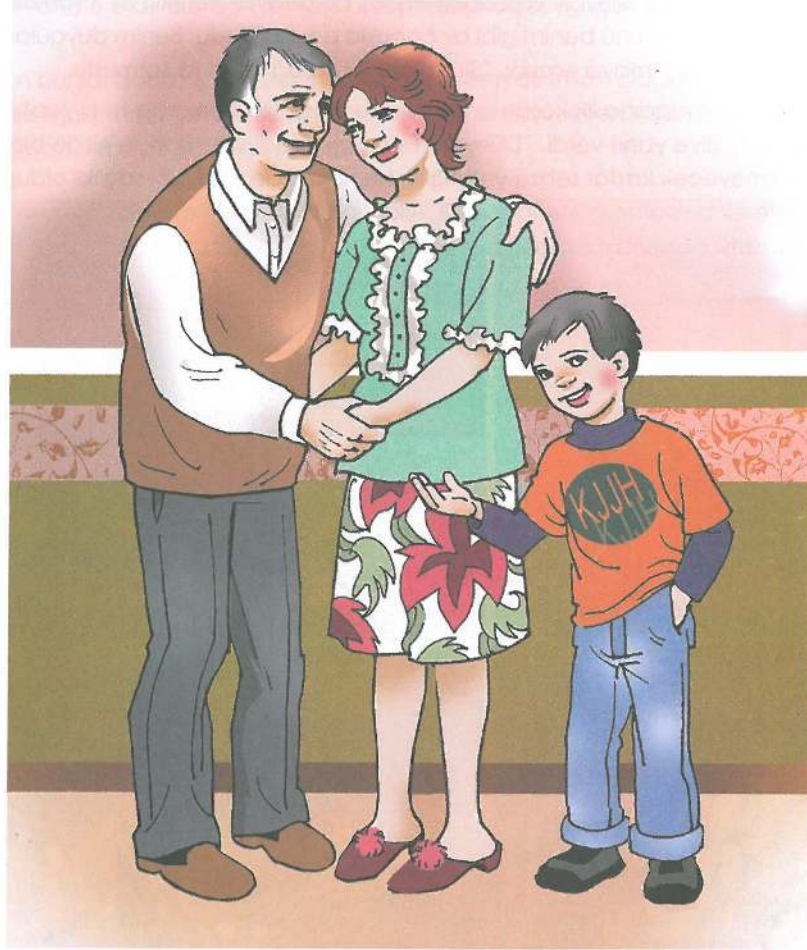
SEVGİLİ BABAM

Ne de olsa biz bir aileydik ve babamın başı beladaydı. Yetişkin bir insan olan babam, acı ve üzüntüsünü benim gibi bir çocukla paylaşıyordu. Benim duygularımı ve vereceğim yanıtı almaya hazırdı. "Şimdi ne yapacağız?" diye sormuştu.

Tabi onun imdadına ilk koşan annem oldu. Böyle zamanlarda hep yaptığı gibi, "Ziyarı yok!" diye yanıt verdi. "Dünyanın sonu gelmedi ya!" Bahçemizde bizi açlıktan öldürmeyecek kadar sebze yetiştiğini, hepimizin de turp gibi sağlıklı olduğumuzu söyleyerek babama güvence verdi. Allah'ın bizim yanımızda olduğunu ve bizleri asla yüzüstü bırakmayacağını anımsattı.



AİLE



Aileyi beslemenin, giydirmenin sadece babamızın sorumluluğu olmadığını hep birlikte onayladık. Bizim de ayrıca birbirimize karşı bazı sorumluluklarımız vardı. Göz yaşları, babamın diğer babalardan çok farklı olduğuna beni yine inandırdı. Diğer çocukların babalarından farklı bir babaya sahip olmak da beni sevindirdi.

Belki babam mükemmel bir eş değildi ama bana göre mükemmele en yakın kişiydi. Şurası da kesindi: Annem de ondan veremeyeceği bir şeyi asla istememişti.

Leo BUSCAGLIA
Sevgili Babam

**İSOAT OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİNE GÖRE HAZIRLANAN
GÜNLÜK DERS PLANI ÖRNEĞİ (VII. HAFTA)**

DERS: TÜRKÇE

SINIF: 5/C

TEMA: GÜZEL SANATLAR

KONU: SANATIN GÜCÜ

ARAÇ-GEREÇ: Okuma Parçası, İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi Çalışma Formu

SÜRE: 40+40+40+40

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi,

KAZANIMLAR:

- 1) Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
- 2) Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
- 3) Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.
- 4) Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
- 5) Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur
- 6) Okuduklarının konusunu belirler.
- 7) Okuduğunun ana fikrini belirler.
- 8) Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- 9) Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
- 10) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
- 11) Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler
- 12) Okuduklarında dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
- 13) Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
- 14) Okuduğundan çıkarımlar yapar.

EĞİTİM DURUMLARI:

(1.ders): Dersin giriş bölümünde öğretmenin “Güzel Sanatlar deyince aklınıza ne gelmektedir?” şeklinde sorular sorarak dikkatini konuya çekmesi.

Öğretmenin “Denizli’de ne gibi sanatsal etkinlikler yapılmaktadır.” diyerek öğrencileri hedeften haberdar etmesi.

Öğretmenin “Sanatın Gücü” metnine göre hazırlanmış İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulama formunu öğrencilere dağıtması

İNCELEME AŞAMASI: Öğrencilerden metni kısa bir sürede taramaları, metnin genel kuruluşu ile ana ve alt konuları üzerine genel bir düşünce üretmeleri istenir. Bu çalışma, öğrencilerin, metni daha sonra okurken, fikirlerin organize edilmesine yardımcı olacaktır. Öğrencileri sadece başlıklara bakarak, metnin ne anlattığını tahmin etmeye yönlendirmek gerekir. Bu aşama 5 dakikadan fazla sürmemelidir.

Öğretmen, öğrencileri metin başlığı nedir, buradan yola çıkarak metinle ilgili neler söyleyebilirsiniz şeklinde öğrencileri yönlendirmesi.

Bu basamakta öğrencilerin cevaplayacağı sorular;

- a) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?
- b) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.
- c) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Öğretmenin bu soruların cevaplarını öğrencilere dağıtılan formlara yazmalarını istemesi ve birkaç öğrenciden yazdıklarını söylemesini istemesi.

Bu aşamadaki sorular öğrenciler tarafından cevaplanır bu cevaplara bağlı olarak öğretmen tarafından öğrencilere dönütler verilir. Daha sonra ikinci aşama olan sorgulama aşamasına geçilir.

(2. ders) SORGULAMA AŞAMASI: Bu aşama öğrencileri parça ile ilgili kendi sorularını oluşturduğu aşamadır. Öğrenciler sorular hazırlarken bir yandan da bunların cevaplarını aktif olarak araştırır. Bu yolla zihnin öğrenmeyle daha aktif bir şekilde meşgul olması sağlanır. Ayrıca bu aşama, inceleme aşamasında yazılan ifadelerin soru haline dönüştürüldüğü aşamadır. Ortaya çıkan sorular tamamen

öğrencilere özgü öznel bir yapıda olmalıdır. Bu şekilde bir süreç izlenmesi zihni etkin kılmaya, öğrencinin öğrenme merakını arttırmaya, inceleme aşamasını gözden geçirmeye ve anlamlı okumaya yardım eder.

Öğretmenin “ana başlık, resimler ve konu ile ilgili sorular hazırlamaya çalışalım ve bu hazırladığımız soruları çalışma formlarımıza yazalım” demesi

Öğrenciler bireysel olarak başlık ve resimlerle ilgili sorular oluşturmaya çalışır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları soruları okumaları istenir. Bu sorulardan konuyla çok ilgili olmayanlar varsa bu soruların farklı şekilde nasıl sorulabileceği ile ilgili tartışılır ve bu sorulara da son hali verilir. Son şekli verilen nitelikli sorular tahtaya yazılır.

(3. ders) OKUMA AŞAMASI: Bu aşamada öğrenci, hazırladığı soruları cevaplamak için, o bölümle ilgili tüm yazılanları okur. Öğrencilerden yalnızca metni okumaları istenir. Öğrenciler okuma sürecinde not almazlar, okuma sürerken, metinle ilgili akıllarına takılan soruları yanıtlamaya çalışırlar. Böylelikle okuma sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp aktif bir süreç haline gelir. Bölümü okurken sorular mutlaka akılda olmalıdır. Bu aşama metinde sunulan bilgileri anlamaya ve organize etmeye yardımcı olur. Okunan bölümde, sorulan soruların cevapları bulunmayabilir. Bu yüzden cevaplanamayan sorular, sınıf ortamında tartışılabilir.

Bu süreçte öğretmen, “hazırlanan sorulara cevap arayacak şekilde okuma yapalım, gerekirse daha yeni sorular ekleyebiliriz” der ve öğrencilerin metni dikkatli okumalarını sağlamaya çalışır.

Ayrıca bu süreçte parçada yer alan anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları tartışılır. Bu kelimelerle ilgili örnek olaylar anlatılır. İSOAT formunda okunma bölümünün altına yazdırılır.

ANLATMA AŞAMASI: İkinci aşamada sorulan sorular, kitaba bağlı kalmadan okunan bilgiler çerçevesinde, cevap verme işlemi gerçekleştirilir. Bu aşamada önemli olan metne bakmadan soruları cevaplamaktır. Öğrenci soruları kitaptaki cümlelerden ziyade kendi cümleleri ile cevaplamaya çalışmalıdır.

Öğretmenin “yazmış olduğumuz soruları metne bakmadan kendi cümlelerinizle cevaplayın ve bu cevaplarınızı çalışma formunuza yazın” demesi.

Öğretmenin öğrencilere cevaplarla ilgili metin dışından da örnekler verebilirsiniz” demesi.

Öğretmenin “konu ile ilgili mevcut yaşantılarınız ile metinde yer alan bilgiler arasında ilişki kurmaya çalışın, demesi, güzel sanatların dallarıyla ilgili düşünceleriniz değişti mi?, bu şekilde yaşantılardan daha önce size bahseden oldu mu?” demesi. Güzel sanatlarla ilgili daha önceden gittikleri etkinlikleri anlatmalarını istemesi. Bu konuda birkaç öğrencinin yaşantılarını anlatması. Öğretmenin sınıf ortamında öğrencilerle soru ve cevapları tartışması. Sorular, sınıfın çoğunluğu tarafından cevaplanmışsa diğer sorulara geçilmesi, cevaplanamayan sorularla ilgili yerleri tekrar okumalarını ve yeniden cevaplamalarının istenmesi.

(4.ders) TEKRAR ETME AŞAMASI: Bu aşamada, çalışma formları tekrar sınıfa dağıtılır. Bu aşama konunun ana hatları arasında bağlantıların kurulduğu aşamadır. Bu sayede okunan bölümün daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Öğretmenin “Sanatın Gücü ” isimli metnin ana fikrini bulmak için tüm metni gözden geçirelim, metnin tümünü özetleyen cümle ya da cümleleri bulmaya çalışalım, demesi.

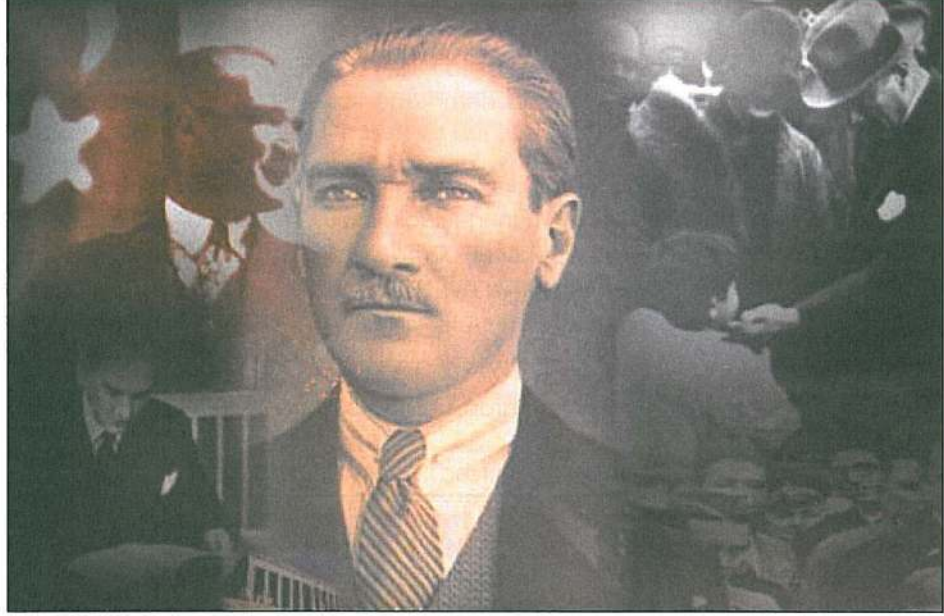
Öğretmenin, öğrencilerden bireysel olarak, ana fikirleri ve yardımcı bilgileri bulmasını ve bu ifadeleri forma yazmalarını istemesi. Bu çalışmanın sonucunda ana ve yardımcı fikirleri sınıf ortamında tartışması.

Eğer dördüncü aşamada sorulara tam cevap verilmemişse, ilgili bölümler biraz daha fazla zaman ayrılarak tekrar edilebilir.

Daha önceden yapılan etkinlikler tekrar edilir. Öğretmen tarafından parça ile ilgili okuduğunu anlama soruları öğrencilere sorulur. Soruların cevapları yazdırılır. Gerekli dönütler verildikten sonra ders bitirilir.

KONU SONUNDA ÖĞRENCİLERE SORULACAK SORULAR

- 1) Atatürk’ün güzel sanatlar alanında seferberlik başlatmasının sebebi nedir?
- 2) Türk müziğinin batılı tekniklerle uygulanmaya başlamasına ilişkin ilk örnekler nelerdir ?
- 3) Atatürk’ün müzik hakkındaki düşünceleri nelerdir ?
- 4) Heykel ve resimin insan hayatına ne gibi katkıları olabilir?
- 5) Parçanın ana fikri size göre nedir?



SANATIN GÜCÜ

Kurtuluş Savaşı'ndan sonra Mustafa Kemal yeni bir ülke oluşturmak istiyordu. Yeni bir ülke için yeni bir kültüre ihtiyaç vardı. Bunun, Türk kimliğini öne çıkaracak bir kültür olmasına özen gösteriyordu. Almanya, Fransa, Avusturya, Bulgaristan gezileri sırasında tiyatro, opera ve baleye gitmiş, batılı yazarlardan pek çok eser okumuştur. Türk sanatının da uluslararası olmasını istiyordu. Bu nedenle güzel sanatlar alanında büyük bir seferberlik başlattı.

Ankara ve İstanbul'da tiyatro, opera çalışmaları başladı. Edebiyata önem verildi, şair ve yazarlar, yeni eserler yazmaları için teşvik edildi. Müzik, resim, heykel, mimari alanlarında pek çok yeni çalışma yapıldı.

Mustafa Kemal, bazı yetenekli çocukları güzel sanatlar alanında eğitim görmeleri için yurt dışına yolladı. Müzik alanında yurt dışında eğitim gören bu çocuklar, Türk müziğini batılı tekniklerle uygulamaya başladı. Müzik alanında buna Adnan Saygun'un "Yunus Emre" oratoryosunu örnek olarak verebiliriz. Aynı zamanda Ulvi Cemal Erkin'in "Köçekçe" adlı eseri Türk müziğinin batı tekniğine uyarlanmasına güzel bir örnektir. Böylece müziğimiz, gelişmiş ülkelerin dinleyebileceği bir düzeye getirilmiştir.

GÜZEL SANATLAR

Mustafa Kemal, şair, yazar, ressam, müzisyen ve bilim adamlarına çok önem verirdi. Her zaman onları yanında bulundurur, onlarla konuşmaktan ve tartışmaktan büyük bir zevk alırdı.

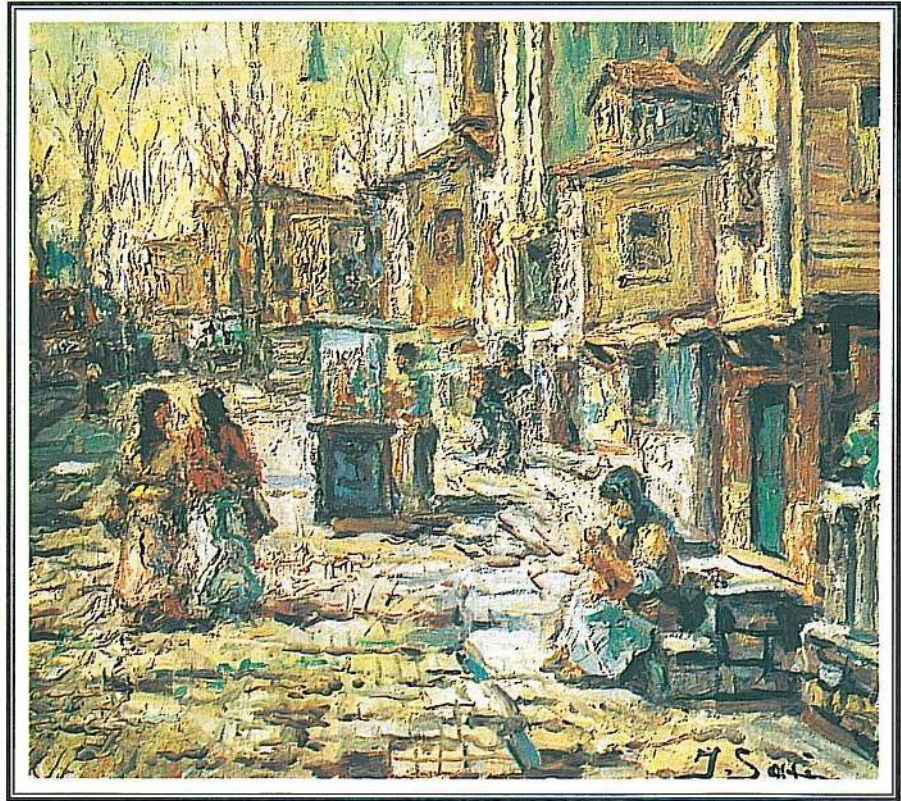
Atatürk'ün güzel sanatlara verdiği önemi kendi sözleriyle şöyle belirtebiliriz:

Sanat

Yüksek bir insan topluluğu olan Türk ulusunun tarihsel bir özelliği de güzel sanatları sevmek ve onda yükselmektir. Bunun içindir ki ulusumuzun yüksek karakterini, yorulmaz çalışkanlığını, doğuştan zekâsını, bilime bağlılığını, güzel sanatlar sevgisini ve ulusal birlik duygusunu durmadan ve her türlü incelemelerle besleyerek geliştirmek ulusal ölkümüzdür (1933).

Sanatçı

Sanatçı, toplumda uzun çalışmalardan sonra alnında ışığı ilk duyan insandır (1937).



İbrahim Safi

Müzik

Yaşamda müzik gerekli midir? Yaşamda müzik gerekli değildir; çünkü yaşam müziktir. Müzikle ilgisi olmayan yaratıklar insan değildir. Eğer söz konusu olan yaşam, insan yaşamı ise, müzik ne olursa olsun vardır. Müziksiz yaşam aslında var olamaz. Müzik, yaşamın sevinçli, ruhu, neşesi ve her şeyidir. Yalnız müziğin türü üzerinde durulmaya değer (1923).

Heykel ve Resim

Dünyada uygar, ilerlemiş ve yetkinleşmiş olmak isteyen herhangi bir ulus, ne olursa olsun, heykel yapacak ve heykeltci yetiştirecektir. Anıtların şuraya buraya tarihsel anılar olarak dikilmesinin dine aykırı olduğunu ileri sürenler, dinsel yargıları gereği gibi araştırıp incelememiş olanlardır.

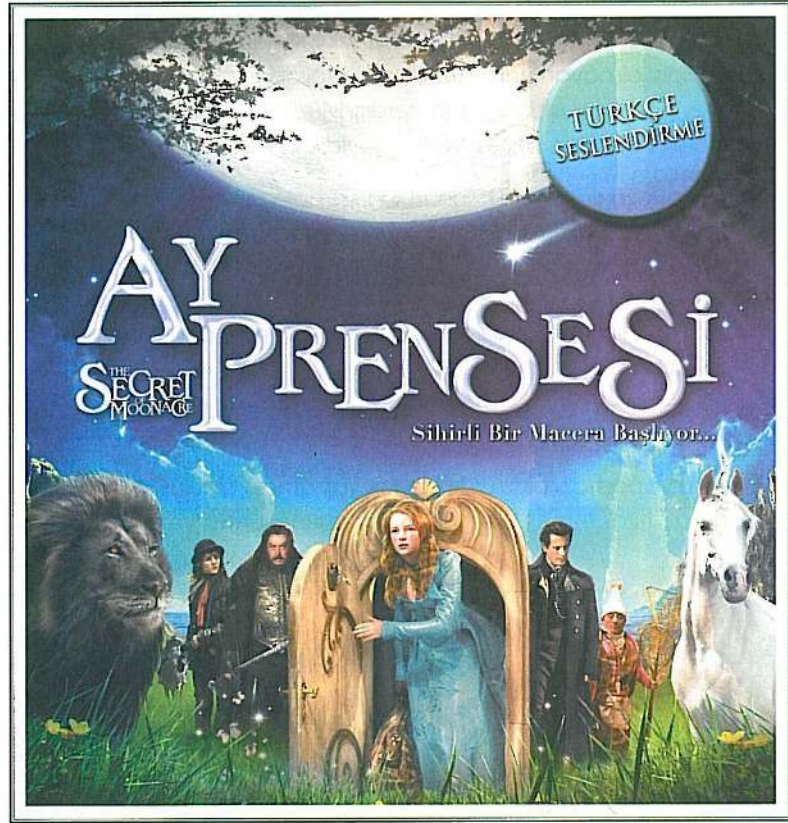
Aydın ve dindar olan ulusumuz, ilerlemesinin araçlarından biri olan heykeltçiliği en yüksek düzeye getirecektir.

Bir ulus ki resim yapamaz, bir ulus ki heykel yapamaz, bir ulus ki fennin gerektirdiği şeyleri yapamaz, itiraf etmeli ki o ulusun ilerleme yolunda yeri yoktur (1923).



Leyla Onat

GÜZEL SANATLAR

**Sinema**

Sinema öyle bir keşiftir ki bir gün gelecek, barutun, elektriğin ve kıtaların keşfinden çok, dünya uygarlığının görünüşünü değiştireceği görülecektir. Sinema, dünyanın en uzak uçlarında oturan insanların birbirlerini tanımalarını, sevmelerini sağlayacaktır. Sinema, insanlar arasındaki görüş, görünüş farklarını silecek, insanlık ülküsünün gerçekleşmesine en büyük yardımı yapacaktır. Sinemaya layık olduğu önemi vermeliyiz (1937).

Nergiz Öziş

Üç Güvercin

(Hazırlayan: Mehmet Hengirmen)



**İSOAT OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİNE GÖRE HAZIRLANAN
GÜNLÜK DERS PLANI ÖRNEĞİ (VIII. HAFTA)**

DERS: TÜRKÇE

SINIF: 5/C

TEMA: GÜZEL SANATLAR

KONU: ÖLÜMSÜZLEŞEN BAHÇE

ARAÇ-GEREÇ: Okuma Parçası, İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi Çalışma Formu

SÜRE: 40+40+40+40

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi,

KAZANIMLAR:

- 1) Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
- 2) Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
- 3) Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.
- 4) Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
- 5) Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
- 6) Okuduklarının konusunu belirler.
- 7) Okuduğunun ana fikrini belirler.
- 8) Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- 9) Okuduğundan çıkarımlar yapar.
- 10) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
- 11) Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler
- 12) Okuduklarında dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
- 13) Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder

EĞİTİM DURUMLARI:

(1.ders): Dersin giriş bölümünde öğretmenin “Hiçbir arkadaşınıza yardım ettiniz mi?” şeklinde sorular sorarak dikkatini konuya çekmesi.

Öğretmenin “İnsanlara yardım etmenin ne gibi faydaları olabilir?” diyerek öğrencileri hedeften haberdar etmesi.

Öğretmenin “Ölümsüzleşen Bahçe” metnine göre hazırlanmış İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulama formunu öğrencilere dağıtması

İNCELEME AŞAMASI: Öğrencilerden metni kısa bir sürede taramaları, metnin genel kuruluşu ile ana ve alt konuları üzerine genel bir düşünce üretmeleri istenir. Bu çalışma, öğrencilerin, metni daha sonra okurken, fikirlerin organize edilmesine yardımcı olacaktır. Öğrencileri sadece başlıklara bakarak, metnin ne anlattığını tahmin etmeye yönlendirmek gerekir. Bu aşama 5 dakikadan fazla sürmemelidir.

Öğretmen, öğrencileri metin başlığı nedir, buradan yola çıkarak metinle ilgili neler söyleyebilirsiniz şeklinde öğrencileri yönlendirmesi.

Bu basamakta öğrencilerin cevaplayacağı sorular;

- a) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?
- b) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.
- c) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Öğretmenin bu soruların cevaplarını öğrencilere dağıtılan formlara yazmalarını istemesi ve birkaç öğrenciden yazdıklarını söylemesini istemesi.

Bu aşamadaki sorular öğrenciler tarafından cevaplanır bu cevaplara bağlı olarak öğretmen tarafından öğrencilere dönütler verilir. Daha sonra ikinci aşama olan sorgulama aşamasına geçilir.

(2. ders) SORGULAMA AŞAMASI: Bu aşama öğrencileri parça ile ilgili kendi sorularını oluşturduğu aşamadır. Öğrenciler sorular hazırlarken bir yandan da bunların cevaplarını aktif olarak araştırır. Bu yolla zihnin öğrenmeyle daha aktif bir şekilde meşgul olması sağlanır. Ayrıca bu aşama, inceleme aşamasında yazılan ifadelerin soru haline dönüştürüldüğü aşamadır. Ortaya çıkan sorular tamamen öğrencilere özgü öznel bir yapıda olmalıdır. Bu şekilde bir süreç izlenmesi zihni etkin

kılmaya, öğrencinin öğrenme merakını arttırmaya, inceleme aşamasını gözden geçirmeye ve anlamlı okumaya yardım eder.

Öğretmenin “ana başlık, resimler ve konu ile ilgili sorular hazırlamaya çalışalım ve bu hazırladığımız soruları çalışma formlarımıza yazalım” demesi

Öğrenciler bireysel olarak başlık ve resimlerle ilgili sorular oluşturmaya çalışır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları soruları okumaları istenir. Bu sorulardan konuyla çok ilgili olmayanlar varsa bu soruların farklı şekilde nasıl sorulabileceği ile ilgili tartışılır ve bu sorulara da son hali verilir. Son şekli verilen nitelikli sorular tahtaya yazılır.

(3. ders) OKUMA AŞAMASI: Bu aşamada öğrenci, hazırladığı soruları cevaplamak için, o bölümle ilgili tüm yazılanları okur. Öğrencilerden yalnızca metni okumaları istenir. Öğrenciler okuma sürecinde not almazlar, okuma sürerken, metinle ilgili akıllarına takılan soruları yanıtlamaya çalışırlar. Böylelikle okuma sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp aktif bir süreç haline gelir. Bölümü okurken sorular mutlaka akılda olmalıdır. Bu aşama metinde sunulan bilgileri anlamaya ve organize etmeye yardımcı olur. Okunan bölümde, sorulan soruların cevapları bulunmayabilir. Bu yüzden cevaplanamayan sorular, sınıf ortamında tartışılabilir.

Bu süreçte öğretmen, “hazırlanan sorulara cevap arayacak şekilde okuma yapalım, gerekirse daha yeni sorular ekleyebiliriz” der ve öğrencilerin metni dikkatli okumalarını sağlamaya çalışır.

Bu süreçte parçada anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde de anlama çalışması yapılır.

Ayrıca bu süreçte parçada yer alan anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları tartışılır. Bu kelimelerle ilgili örnek olaylar anlatılır. İSOAT formunda okunma bölümünün altına yazdırılır.

ANLATMA AŞAMASI: İkinci aşamada sorulan sorular, kitaba bağlı kalmadan okunan bilgiler çerçevesinde, cevap verme işlemi gerçekleştirilir. Bu aşamada önemli olan metne bakmadan soruları cevaplamaktır. Öğrenci soruları kitaptaki cümlelerden ziyade kendi cümleleri ile cevaplamaya çalışmalıdır.

Öğretmenin “yazmış olduğumuz soruları metne bakmadan kendi cümlelerinizle cevaplayın ve bu cevaplarınızı çalışma formunuza yazın” demesi.

Öğretmenin öğrencilere cevaplarla ilgili metin dışından da örnekler verebilirsiniz” demesi.

Öğretmenin “konu ile ilgili mevcut yaşantılarınız ile metinde yer alan bilgiler arasında ilişki kurmaya çalışın, demesi, bayramlarla ilgili düşünceleriniz değişti mi?, bu şekilde yaşantılardan daha önce size bahseden oldu mu?” demesi. Bu konuda birkaç öğrencinin fikrini alması.

Öğretmenin sınıf ortamında öğrencilerle soru ve cevapları tartışması. Sorular, sınıfın çoğunluğu tarafından cevaplanmışsa diğer sorulara geçilmesi, cevaplanamayan sorularla ilgili yerleri tekrar okumalarını ve yeniden cevaplamalarının istenmesi.

(4.ders) TEKRAR ETME AŞAMASI: Bu aşamada, çalışma formları tekrar sınıfa dağıtılır. Bu aşama konunun ana hatları arasında bağlantıların kurulduğu aşamadır. Bu sayede okunan bölümün daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Öğretmenin “Ölümsüzleşen Bahçe ” isimli metnin ana fikrini bulmak için tüm metni gözden geçirelim, metnin tümünü özetleyen cümle ya da cümleleri bulmaya çalışalım, demesi.

Öğretmenin, öğrencilerden bireysel olarak, ana fikirleri ve yardımcı bilgileri bulmasını ve bu ifadeleri forma yazmalarını istemesi. Bu çalışmanın sonucunda ana ve yardımcı fikirleri sınıf ortamında tartışması.

Eğer dördüncü aşamada sorulara tam cevap verilmemişse, ilgili bölümler biraz daha fazla zaman ayrılarak tekrar edilebilir.

Daha önceden yapılan etkinlikler tekrar edilir. Öğretmen tarafından parça ile ilgili okuduğunu anlama soruları öğrencilere sorulur. Soruların cevapları yazdırılır. Gerekli dönütler verildikten sonra ders bitirilir.

KONU SONUNDA ÖĞRENCİLERE SORULACAK SORULAR

- 1) II.Selimin istediği cami neden İstanbul’a yapılamadı?
- 2) Selim dede neden bahçesini vermek istemedi?
- 3) Mimar Sinan kimdir?
- 4) Mimar Sinan Selim dedeyi nasıl ikna etmiştir?
- 5) Selim dede cami yapıldıktan sonra nasıl bir manzara ile karşılaştı?
- 6) Parçanın ana fikri size göre nedir?

ÖLÜMSÜZLEŞEN BAHÇE

Kanuni Sultan Süleyman'ın ölümünden sonra oğlu II. Selim, Osmanlı ülkesinin başına geçti. Padişahlığının üçüncü yılında kendi adına bir cami yaptırmaya karar verdi. Ülkenin mimarı ak sakallı Koca Sinan'ı çağırttı. Ona:

– Ey ustalar ustası, dedi. Sen hem dedem Yavuz Sultan Selim Hanın, hem de babam Kanuni'nin ulu mimarisin. Ülkemize sayısız eserler kazandirdin. Kardeşim şehzade Mehmet için yaptığın Şehzadebaşı Camisi, babamın adına yaptığın Süleymaniye, bütün görkemiyle gözümün önünde. Bana öyle bir cami yap ki ününe ün katılsın, adımız sonsuza dek birlikte söylensin.

Padişahın bu sözleri karşısında mimarbaşı Koca Sinan, yerlere kadar eğildi:

– Buyruğunuz başım üstüne sultanım, dedi. Ne yazık ki İstanbul'da cami yapabileceğim uygun bir tepe kalmadı. Yalnız eski başkentimiz Edirne'de bildiğim bir tepe var. Meriç Ovasını bir uçtan bir uca görür. Ferman buyurun, caminizi oraya yapayım.

Padişahın buyruğu üzerine caminin Edirne'de yapılmasına karar verildi. Hemen hazırlıklara başlandı.





İlk iş, caminin yapılacağı tepedeki evlerin, bahçelerin satın alınması ve cami alanının hazırlanmasıydı. Bunun için evlerin yıkımına girişildi.

Bu tepede dillere destan bir bahçe vardı. Bu bahçe, Selim Dede adlı yaşlı bir adamındı. Selim Dede, bu bahçedeki küçük bir kulübede tek başına yaşayan yoksul bir adamdı. Bahçede her türlü meyve ağacı vardı; ama Selim Dede, bu meyveleri hiç satmazdı.

Çevredeki çocuklar, kendi bahçeleri gibi gelip meyve yerler, toplayıp evlerine götürürlerdi. O yüzden Selim Dede'nin bahçesi yaz kış, çocuklarla dolup taşardı. Yalnız, bahçede yetiştirdiği sebzeleri satardı Selim Dede. Soğan, turp, ıspanak... Geçimini onlarla sağlardı. Yoksul ama gönlü bol bir adamdı.

Selim Dede'nin bahçesinde bir elma ağacı vardı. Sabah akşam onun altına oturur, sırtını ağacın gövdesine dayar, dalar giderdi. Bu ağacı karısıyla dikmişlerdi. Çocukları olmamıştı. Ama bu elma ağacı onların hem çocuğu olmuş, hem de her mevsim sürüyle çocuğu, sulu, tatlı elmalarıyla mutlu etmişti. Selim Dede'nin bahçesi bostandan çok, bir çocuk bahçesiydi sanki. Bu yüzden Selim Dede, bahçesini, cami yapımı için vermemekte direndi.

GÜZEL SANATLAR

Padişahın buyruğuna göre topraklarını vermemekte direnenlerin güzellikle razı edilmesi gerekiyordu. Ne olursa olsun zor koşturmak yoktu. Buyruk böyleydi. Padişahın buyruğunu yerine getirmek için yöneticiler ne yaptılarsa Selim Dede'yi razı edemediler. Sonunda Selim Dede'yle bir de Mimar Sinan'ın konuşmasına karar verildi. Ak sakallı mimar, bir sabah erkenden Selim Dede'nin bahçesine geldi. Selim Dede, ak sakallı yaşlı mimarı saygıyla karşıladı.

Mimar Sinan, selam vererek toprağa çöktü. Selim Dede de oturdu. Bir süre ikisi de konuşmadı. Cıvıldaşan kuşların sesini dinlediler. Sessizliği Mimar Sinan bozdu:

– Bahçen gerçekten de dedikleri kadar güzelmiş. Hayran oldum!

Mimarın bahçeyi beğenmesi Selim Dede'yi de sevindirmişti:

– Sağ olasin, bütün ömrümü şu gördüklerin için harcadım. Benim yerimde sen ol-saydın ey koca mimar, bu bahçeyi kıyıp verebilir miydin?

– Hayır, ben de olsam vermezdim. Ama onu ölümsüzleştirdim.

Selim Dede hayretle baktı:

– Nasıl?

– Camiyi yapmam için bahçeyi bağışlaması senden, ölümsüzleştirmesi benden. Cami bitince bahçe de ölümsüzlüğe kavuşacak. Bana inan!

Selim Dede, mimarın bu sözleri karşısında toprağını caminin yapımı için bıraktı. Ona yokuşun aşağısında geniş bir ev verdiler. Padişah kendisine aylık bağladı.



Caminin yapımı beş yıl sürdü. Selim Dede, beş yıl sabırla bekledi. Caminin yapılışını gün gün izledi. Bir sabah Mimar Sinan'ın yardımcıları Selim Dede'yi evinden alıp tepeye çıkardılar. Sinan, Selim Dede'yi orada karşıladı. Güneş yeni doğmuştu. Dört minareli Selimiye, ulu bir heykel gibi tepeye oyulmuştu sanki.

Herkes avluda toplanmıştı. Avlu güvercin doluydu. Selim Dede güvercinleri görünce gülümsedi. Sinan'a:

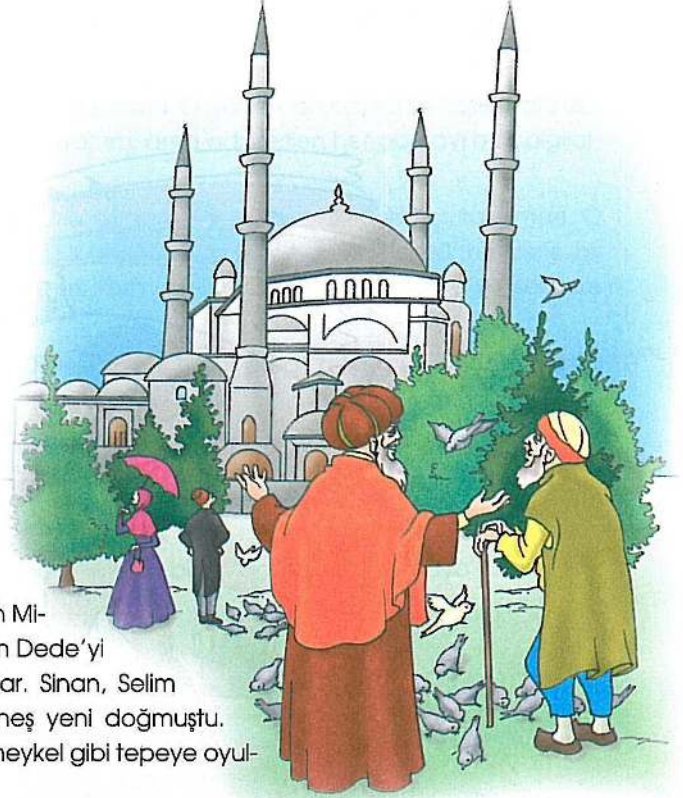
– Güvercinler bahçemin kokusunu alıp gelmişler, dedi. Beni oraya götür.

Sinan'la Selim Dede, yürüyüp çevresi çini kaplı mermer mihrabın önünde durdular. Selim Dede, bahar çiçekleri açmış ağaçlarıyla kırmızı karanfillerini, mor sümbüllerini tanıdı hemen.

– Benim bahçem bul diye bağırdı.

Biraz daha yaklaşınca biricik elma ağacını da gördü. Güneşten iyice kızarmış elmalarıyla capcanlı karşısında duruyordu. Görenin ağzı sulanırdı. Tıpkı eskiden olduğu gibi.

Selim Dede, sevinçten gözyaşlarını tutamadı.



Adnan ÖZYALÇINER

Ölümsüzleşen Bahçe

**İSOAT OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİNE GÖRE HAZIRLANAN
GÜNLÜK DERS PLANI ÖRNEĞİ (IX. HAFTA)**

DERS: TÜRKÇE

SINIF: 5/C

TEMA: GÜZEL SANATLAR

KONU: YAŞAMI MÜZİKLE ÖĞRENMEK

ARAÇ-GEREÇ: Okuma Parçası, İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi Çalışma Formu

SÜRE: 40+40+40+40

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi,

KAZANIMLAR:

- 1) Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
- 2) Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
- 3) Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.
- 4) Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- 5) Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
- 6) Okuduklarının konusunu belirler.
- 7) Okuduğunun ana fikrini belirler.
- 8) Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- 9) Okuduğundan çıkarımlar yapar.
- 10) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
- 11) Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
- 12) Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler
- 13) Okuduklarında dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
- 14) Yazarın amacını belirler.

EĞİTİM DURUMLARI:

(1.ders): Dersin giriş bölümünde öğretmenin “Evinizde müzik aleti var mı, herhangi bir müzik aleti çalıyor musunuz?” şeklinde sorular sorarak dikkatini konuya çekmesi.

Öğretmenin “Müzik dinlemek ve müzik aleti çalmanın insana ne gibi katkıları olabilir?” diyerek öğrencileri hedeften haberdar etmesi.

Öğretmenin “Yaşamı Müzikle Öğrenmek” metnine göre hazırlanmış İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulama formunu öğrencilere dağıtması

İNCELEME AŞAMASI: Öğrencilerden metni kısa bir sürede taramaları, metnin genel kuruluşu ile ana ve alt konuları üzerine genel bir düşünce üretmeleri istenir. Bu çalışma, öğrencilerin, metni daha sonra okurken, fikirlerin organize edilmesine yardımcı olacaktır. Öğrencileri sadece başlıklara bakarak, metnin ne anlattığını tahmin etmeye yönlendirmek gerekir. Bu aşama 5 dakikadan fazla sürmemelidir.

Öğretmen, öğrencileri metin başlığı nedir, buradan yola çıkarak metinle ilgili neler söyleyebilirsiniz şeklinde öğrencileri yönlendirmesi.

Bu basamakta öğrencilerin cevaplayacağı sorular;

- a) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?
- b) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.
- c) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Öğretmenin bu soruların cevaplarını öğrencilere dağıtılan formlara yazmalarını istemesi ve birkaç öğrenciden yazdıklarını söylemesini istemesi.

Bu aşamadaki sorular öğrenciler tarafından cevaplanır bu cevaplara bağlı olarak öğretmen tarafından öğrencilere dönütler verilir. Daha sonra ikinci aşama olan sorgulama aşamasına geçilir.

(2. ders) SORGULAMA AŞAMASI: Bu aşama öğrencileri parça ile ilgili kendi sorularını oluşturduğu aşamadır. Öğrenciler sorular hazırlarken bir yandan da bunların cevaplarını aktif olarak araştırır. Bu yolla zihnin öğrenmeyle daha aktif bir şekilde meşgul olması sağlanır. Ayrıca bu aşama, inceleme aşamasında yazılan

ifadelerin soru haline dönüştürüldüğü aşamadır. Ortaya çıkan sorular tamamen öğrencilere özgü öznel bir yapıda olmalıdır. Bu şekilde bir süreç izlenmesi zihni etkin kılmaya, öğrencinin öğrenme merakını arttırmaya, inceleme aşamasını gözden geçirmeye ve anlamlı okumaya yardım eder.

Öğretmenin “ana başlık, resimler ve konu ile ilgili sorular hazırlamaya çalışalım ve bu hazırladığımız soruları çalışma formlarımıza yazalım” demesi

Öğrenciler bireysel olarak başlık ve resimlerle ilgili sorular oluşturmaya çalışır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları soruları okumaları istenir. Bu sorulardan konuyla çok ilgili olmayanlar varsa bu soruların farklı şekilde nasıl sorulabileceği ile ilgili tartışılır ve bu sorulara da son hali verilir. Son şekli verilen nitelikli sorular tahtaya yazılır.

(3. ders) OKUMA AŞAMASI: Bu aşamada öğrenci, hazırladığı soruları cevaplamak için, o bölümle ilgili tüm yazılanları okur. Öğrencilerden yalnızca metni okumaları istenir. Öğrenciler okuma sürecinde not almazlar, okuma sürerken, metinle ilgili akıllarına takılan soruları yanıtlamaya çalışırlar. Böylelikle okuma sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp aktif bir süreç haline gelir. Bölümü okurken sorular mutlaka akılda olmalıdır. Bu aşama metinde sunulan bilgileri anlamaya ve organize etmeye yardımcı olur. Okunan bölümde, sorulan soruların cevapları bulunmayabilir. Bu yüzden cevaplanamayan sorular, sınıf ortamında tartışılabilir.

Bu süreçte öğretmen, “hazırlanan sorulara cevap arayacak şekilde okuma yapalım, gerekirse daha yeni sorular ekleyebiliriz” der ve öğrencilerin metni dikkatli okumalarını sağlamaya çalışır.

Bu süreçte parçada anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde de anlama çalışması yapılır.

Ayrıca bu süreçte parçada yer alan anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları tartışılır. Bu kelimelerle ilgili örnek olaylar anlatılır. İSOAT formunda okunma bölümünün altına yazdırılır.

ANLATMA AŞAMASI: İkinci aşamada sorulan sorular, kitaba bağlı kalmadan okunan bilgiler çerçevesinde, cevap verme işlemi gerçekleştirilir. Bu aşamada önemli olan metne bakmadan soruları cevaplamaktır. Öğrenci soruları kitaptaki cümlelerden ziyade kendi cümleleri ile cevaplamaya çalışmalıdır.

Öğretmenin “yazmış olduğumuz soruları metne bakmadan kendi cümlelerinizle cevaplayın ve bu cevaplarınızı çalışma formunuza yazın” demesi.

Öğretmenin öğrencilere cevaplarla ilgili metin dışından da örnekler verebilirsiniz” demesi.

Öğretmenin “konu ile ilgili mevcut yaşantılarınız ile metinde yer alan bilgiler arasında ilişki kurmaya çalışın, demesi, bayramlarla ilgili düşünceleriniz değişti mi?, bu şekilde yaşantılardan daha önce size bahseden oldu mu?” demesi. Bu konuda birkaç öğrencinin fikrini alması.

Öğretmenin sınıf ortamında öğrencilerle soru ve cevapları tartışması. Sorular, sınıfın çoğunluğu tarafından cevaplanmışsa diğer sorulara geçilmesi, cevaplanamayan sorularla ilgili yerleri tekrar okumalarını ve yeniden cevaplamalarının istenmesi.

(4.ders) TEKRAR ETME AŞAMASI: Bu aşamada, çalışma formları tekrar sınıfa dağıtılır. Bu aşama konunun ana hatları arasında bağlantıların kurulduğu aşamadır. Bu sayede okunan bölümün daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Öğretmenin “Yaşamı Müzikle Öğrenmek ” isimli metnin ana fikrini bulmak için tüm metni gözden geçirelim, metnin tümünü özetleyen cümle ya da cümleleri bulmaya çalışalım, demesi.

Öğretmenin, öğrencilerden bireysel olarak, ana fikirleri ve yardımcı bilgileri bulmasını ve bu ifadeleri forma yazmalarını istemesi. Bu çalışmanın sonucunda ana ve yardımcı fikirleri sınıf ortamında tartışması.

Eğer dördüncü aşamada sorulara tam cevap verilmemişse, ilgili bölümler biraz daha fazla zaman ayrılarak tekrar edilebilir.

Daha önceden yapılan etkinlikler tekrar edilir. Öğretmen tarafından parça ile ilgili okuduğunu anlama soruları öğrencilere sorulur. Soruların cevapları yazdırılır. Gerekli dönütler verildikten sonra ders bitirilir.

KONU SONUNDA ÖĞRENCİLERE SORULACAK SORULAR

- 1) Yazarın renklerden kopamamasının temel sebebi nedir?
- 2) Yazarın ilk müzik dersleri nasıl başlamıştır?
- 3) Aşık Veysel kimdir?
- 4) Evdeki plaklar daha çok hangi tür müziklerden oluşuyordu?
- 5) Müziğin insan yaşamındaki önemi nedir?
- 6) Parçanın ana fikri size göre nedir?

Serbest Okuma Metni



YAŞAMI MÜZİKLE ÖĞRENMEK

Müzik, yaşamımın rengidir. Notaları da ilkin renklerle öğrenmiştim. Üç yaşında olduğum o günlerden beri renklerden kopmadım. Bugün evde her renkten kalemim var. Çalışırken notalarımı çeşitli renklere boyarım. Aydınlık, doğal, sıcak bir melodi mi dediniz? Sarıdır o satırlar. Güneşin, sıcaklığın, mutluluğun rengidir sarı. Brahms (*Brahms*)'ın doğayı kucaklayan sesleri, benim notalarımda yemyeşildir.

Dört yaşındaydım. Evde küçük bir kara tahtamız vardı, üstünde porte çizili...

Do, mavi. Re, lacivert. Mi, pembe. Fa, turuncu. Sol, kırmızı. La, yeşil. Si, sarı.

Evimize, babamın arkadaşlarından obua sanatçısı Ali Kemal Kaya gelirdi. Saatler boyunca müzikli oyunlar oynardık. Onu hayal meyal hatırlıyorum. Kel kafalı, keçi sakallı, biraz gergin, ama bana çok sevecen davranan iyi bir insandı. İlk müzik derslerim böyle başladı: Ritimler, notalar, renkler...

YAŞAMI MÜZİKLE ÖĞRENMEK

Evde bir mini ksilofon, küçük bir elektrikli klavye, melodika, ağız mızıkası, oyuncak saksafon ve oyuncak trompet vardı. Duyduğum ezgileri bu çalgılarla çalardım. Müzikli oyunlarım annem ve babam da katılırdı. O günlerden kalma bir kaset hâlâ duruyor evde. Doğru dürüst konuşamıyorum; ama adı verilen her parçayı bu çalgılarla çalıyorum.

Bir masa takvimi hatırlıyorum. Yılın her haftası için bir sayfa ayrılmıştı takvimde. O benim müzik defterimdi. Her sayfasına kocaman harflerle ve değişik renklerle bir müzik yapıtının adı yazılmıştı. Okuma yazma bilmediğim için, renklere ve şekillere göre eserin adını tanırdım.

Plaklarımı da çok severdim. Dinlemek istediğim plağı, boyumun ancak yetiştiği pikaba koyar, çalardım.

Mozart(Mozart)'ın 40. Senfonisinin plağındaki göbek, kıpkırmızıydı.

Mozart'ın 21. Piyano Konçertosunun kapağında rengârenk bir köy resmi vardı.

Bizet(Bize), sarılı kahverengiliydi.

Pikabı çalıştırdıktan sonra, bacaklarımı biraz açarak sallanmaya başladım. Dans değil, sallanma.



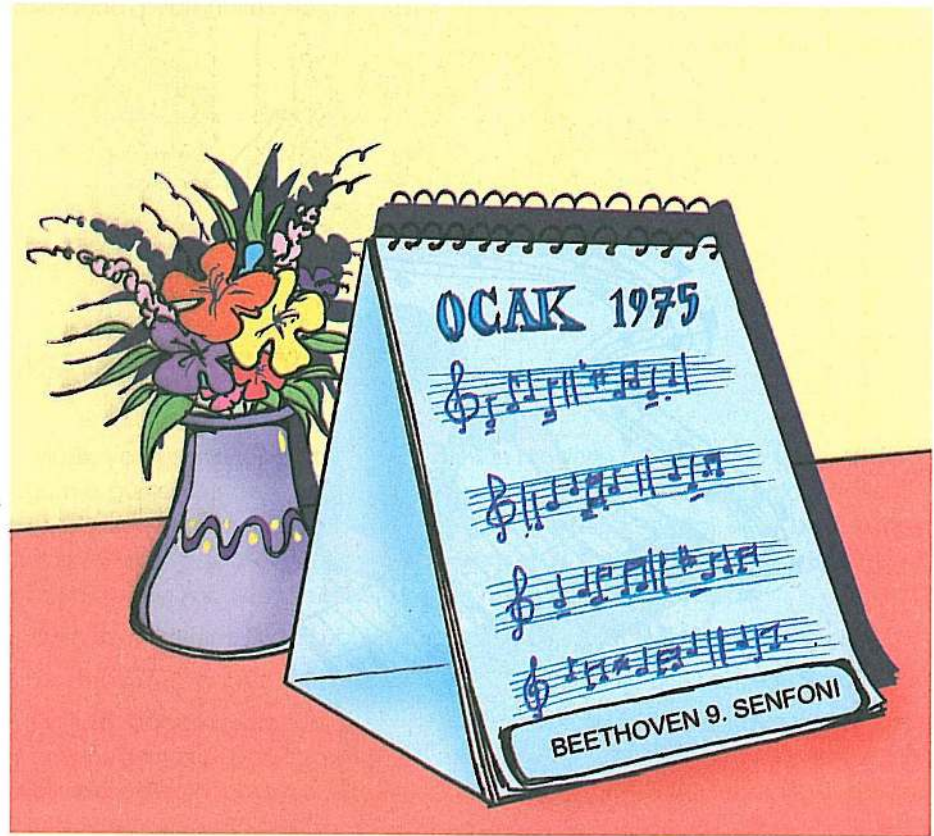
GÜZEL SANATLAR

Evde yüz kadar plak vardı. Bir tanesi dışında hepsi klasik müzik plağıydı. O "bir tane" ise Âşık Veysel'in uzunçalıydı. Severdim bu plağı, ama Veysel'in müziğinden pek anlamazdım, yorucu bulurdum.

Âşık Veysel, o günlerden beri yaşamımda Beethoven(Bethovin) öneminde bir yer tutmuştur. Sekiz dokuz yaşlarındayken mahallede top oynadığımız bir çocuk, "Ben Âşık Veysel'in torunuyum." demişti. Vay bel! Çocuğu elinden tutup babama götürdüm. Babam çocuğu epey sorguladıktan sonra anlaşıldı ki bu arkadaşım, Âşık Veysel'in köyündenmiş sadece. Âşık Veysel'in yeğeninin baldızının, onun da eniştesinin mi ne, oğluymuş.

İşte onunla ben top oynamıştım!

Âşık Veysel'in plağının göbeği siyahtı. "Kara Toprak" gibi... Veysel, müziğin koyu renklisidir. Belki de yaşam, ışığı göremeyen bir halk şairi için bizim bilemediğimiz koyu renklerle doludur.



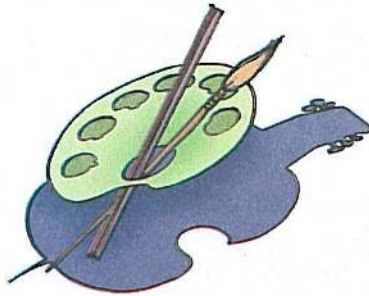


Renkler beni müziğe bağlıyordu. Renklerin sayesinde siyah beyaz tuşların monotonluğundan kurtuldum. Renk etkeni, sesleri daha iyi tanımaya götürmüştür beni. Yaşamım boyunca müzikten bir an için bile sıkılmadıysam, vazgeçmeyi hiçbir an düşünmediysem renklerin civıltısından da güç aldığımı söyleyebilirim.

Çocukken resim de yapardım. Çizgim iyi değildir. O çok sevdiğim renkleri hiç de iyi kullanamadığıma göre yetenekli değildim.

Seslerle ilişkim farklıydı. Her sesin bir rengi, duygusu vardı. Her duygunun da bir mesajı, her mesajın da ulaştığı "insanlar" vardı.

Fazıl SAY
Uçak Nottarı



EK 6
DENEY VE KONTROL GRUPLARININ OKUDUGUNU ANLAMA
BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI ÖNTEST PUANLARI

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puan	Denek Sıra No	Puan
1	25	1	27
2	16	2	13
3	13	3	18
4	23	4	12
5	22	5	20
6	10	6	14
7	16	7	22
8	16	8	13
9	17	9	13
10	18	10	17
11	14	11	23
12	14	12	18
13	15	13	11
14	18	14	24
15	17	15	23
16	16	16	16
17	22	17	17
18	19	18	24
19	16	19	22
20	18	20	12
21	23	21	28
22	21	22	18
23	18	23	13
24	21	24	22
25	23	25	23
26	9	26	13
27	20	27	15
		28	15

EK 7

**DENEY VE KONTROL GRUPLARININ OKUDUGUNU ANLAMA
BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARI**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puan	Denek Sıra No	Puan
1	32	1	26
2	21	2	14
3	20	3	19
4	28	4	16
5	32	5	21
6	19	6	20
7	21	7	22
8	20	8	13
9	23	9	20
10	29	10	19
11	23	11	28
12	31	12	21
13	27	13	12
14	30	14	35
15	31	15	26
16	29	16	24
17	28	17	20
18	24	18	25
19	23	19	23
20	20	20	12
21	32	21	27
22	22	22	21
23	22	23	14
24	24	24	26
25	25	25	25
26	17	26	14
27	30	27	16
		28	18

EK 8

**DENEY VE KONTROL GRUPLARININ OKUDUGUNU ANLAMA
BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI KALICILIK TESTİ PUANLARI**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puan	Denek Sıra No	Puan
1	32	1	23
2	20	2	14
3	20	3	19
4	26	4	17
5	29	5	22
6	19	6	20
7	20	7	21
8	21	8	13
9	29	9	19
10	25	10	19
11	28	11	27
12	25	12	21
13	23	13	11
14	28	14	28
15	30	15	25
16	29	16	24
17	29	17	20
18	21	18	22
19	22	19	23
20	16	20	12
21	32	21	26
22	16	22	22
23	27	23	13
24	24	24	26
25	26	25	24
26	19	26	14
27	30	27	16
		28	18

EK 9
DENEY VE KONTROL GRUPLARININ ÜSTBİLİŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA
FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİNDEN ALDIKLARI ÖNTEST PUANLARI

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puan	Denek Sıra No	Puan
1	71	1	73
2	87	2	95
3	92	3	93
4	92	4	96
5	87	5	88
6	89	6	88
7	76	7	75
8	76	8	77
9	80	9	83
10	95	10	94
11	94	11	95
12	93	12	91
13	71	13	73
14	75	14	75
15	81	15	83
16	69	16	68
17	77	17	80
18	81	18	82
19	84	19	80
20	83	20	84
21	77	21	75
22	68	22	66
23	87	23	88
24	78	24	78
25	87	25	87
26	74	26	77
27	86	27	86
		28	75

EK 10

**DENEY VE KONTROL GRUPLARININ ÜSTBİLŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA
FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİNDEN ALDIKLARI SON TEST PUANLARI**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puan	Denek Sıra No	Puan
1	95	1	77
2	103	2	97
3	108	3	97
4	103	4	92
5	101	5	91
6	106	6	93
7	96	7	79
8	93	8	83
9	98	9	85
10	105	10	97
11	107	11	94
12	105	12	91
13	91	13	70
14	90	14	73
15	96	15	84
16	85	16	73
17	95	17	81
18	99	18	80
19	95	19	80
20	97	20	85
21	97	21	79
22	79	22	72
23	102	23	89
24	96	24	83
25	101	25	86
26	85	26	79
27	101	27	89
		28	81

EK 11

**DENEY VE KONTROL GRUPLARININ ÜSTBİLŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA
FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİNDEN ALDIKLARI KALICILIK TESTİ PUANLARI**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puan	Denek Sıra No	Puan
1	92	1	79
2	101	2	94
3	105	3	96
4	102	4	93
5	101	5	91
6	101	6	95
7	95	7	81
8	92	8	81
9	99	9	83
10	103	10	95
11	105	11	95
12	104	12	94
13	89	13	75
14	87	14	78
15	92	15	91
16	88	16	75
17	92	17	81
18	97	18	80
19	91	19	82
20	90	20	93
21	98	21	79
22	81	22	72
23	101	23	87
24	96	24	83
25	101	25	84
26	84	26	77
27	96	27	88
		28	80

EK 12
DENEY VE KONTROL GRUPLARININ OKUMAYA YÖNELİK TUTUM
ÖLÇEĞİNDEN ALDIKLARI ÖNTEST PUANLARI

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puan	Denek Sıra No	Puan
1	78	1	65
2	75	2	69
3	76	3	77
4	69	4	65
5	68	5	79
6	57	6	84
7	80	7	67
8	89	8	78
9	96	9	76
10	78	10	81
11	79	11	64
12	74	12	67
13	76	13	73
14	84	14	77
15	74	15	85
16	82	16	89
17	73	17	79
18	75	18	77
19	69	19	84
20	68	20	73
21	66	21	76
22	76	22	77
23	73	23	82
24	72	24	71
25	68	25	86
26	83	26	92
27	80	27	81
		28	65

EK 13
DENEY VE KONTROL GRUPLARININ OKUMAYA YÖNELİK TUTUM
ÖLÇEĞİNDEN ALDIKLARI SON TEST PUANLARI

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puan	Denek Sıra No	Puan
1	99	1	71
2	94	2	73
3	91	3	73
4	86	4	72
5	85	5	84
6	78	6	91
7	97	7	68
8	92	8	82
9	96	9	73
10	86	10	84
11	101	11	65
12	89	12	68
13	94	13	76
14	87	14	83
15	94	15	91
16	90	16	94
17	82	17	84
18	92	18	78
19	89	19	84
20	86	20	77
21	86	21	79
22	90	22	73
23	80	23	81
24	80	24	70
25	93	25	93
26	87	26	91
27	95	27	83
		28	69

EK 14

**DENEY VE KONTROL GRUPLARININ OKUMAYA YÖNELİK TUTUM
ÖLÇEĞİNDEN ALDIKLARI KALICILIK TESTİ PUANLARI**

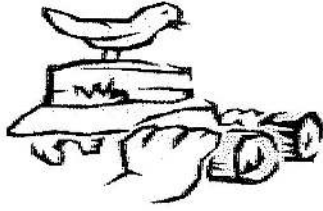
Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puan	Denek Sıra No	Puan
1	93	1	72
2	94	2	72
3	87	3	71
4	86	4	70
5	86	5	83
6	78	6	85
7	98	7	68
8	94	8	81
9	97	9	72
10	89	10	81
11	103	11	72
12	91	12	68
13	91	13	76
14	82	14	80
15	91	15	97
16	87	16	87
17	83	17	80
18	92	18	73
19	91	19	80
20	85	20	78
21	87	21	75
22	89	22	74
23	77	23	80
24	81	24	72
25	87	25	88
26	86	26	88
27	94	27	81
		28	67

EK 15: ÖĞRENCİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Ayşe Gül Türk

İSOAT ÇALIŞMA FORMU

İNCELEME AŞAMASI



Birkaç dakika içinde metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayalım.

- 1) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?

Türklerde Aile
Aile küçük bir toplumdur. Aile ikiye ayrılır; çekirdek aile ve geniş aile'dir. Çekirdek aile anne, baba ve çocuklardan oluşur. Geniş aile Anne, baba, Dede, nene ve çocuklardır.

- 2) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.

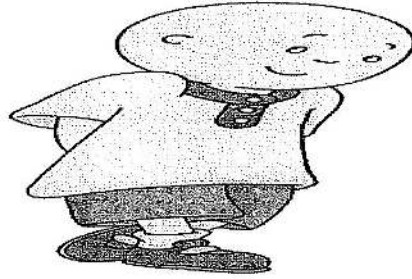
- 1- Kadında adam sedotlaşmada için konuşuyordu.
- 2- İkinci resimde insanlar bir şeyler taşıyor.

- 3) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Türklerdeki aile yapısından bahsediyor.

SORGULAMA AŞAMASI:

Yukarıda belirttiğiniz konuları soru haline dönüştürerek madde madde yazalım.



- 1) Kadında erkek ne konuşuyor?
- 2) Kadında adam nerede yaşıyor?
- 3) İnsan topluluğu nereye gidiyor?
- 4) Kadında ne taşıyorlar?
- 5) Bu insanlar hangi milletten?
- 6)

OKUMA AŞAMASI

Sorduğunuz soruları aklınızda tutarak ve onlara cevaplar arayarak parçayı okuyalım.



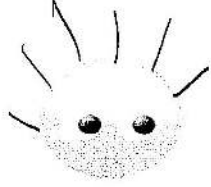
Anlamını bilmediğiniz kelimeleri sözlük yardımıyla bularak aşağıda yazalım

ANLATMA AŞAMASI:

Sorgulama aşamasında oluşturduğunuz soruları kendi cümlelerinizle metne bakmadan cevaplamaya çalışalım.

- 1) Deli Dürri'den konsuyla vedalaşıyor.
- 2) 13. yüzyılda cadıda yaşıyor.
- 3) İnsan topladığı cepheye gidiyor.
- 4) Kadınlar memi taşıyor.
- 5) Bu insanlar Türk milletinden.

TEKRAR ETME (GÖZDEN GEÇİRME) AŞAMASI



Bu parçanın ana fikri ve bu ana fikri ortaya çıkaran cümleleri bu bölüme yazalım.

Ana fikir: Mutlu bir gelecek için aile yapımına sahip
 Konu: Ailenin önemi
 Yardımcı Düşünceler: 1- Türklere aile bağları güçlüdür -
 2- Ailede birlik ve beraberlik
 3- Türklere kadın erkek eşitliği
 4- Türk ailesinde sevgi bağları

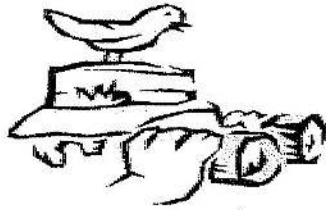
Öğretmenimizin sormuş olduğu soruların cevaplarını buraya yazalım.

- 1) Aile yapımı güçlü olduğu için Türkiye bir millettir.
- 2) Eski Türk devletlerinde kararla erkekler ve kadınlar arasında alırdı.
- 3) Aile yapımına sahip çıkmalıyız.
- 4)
- 5)

Fatma Çokgözen
5/C - 795

İSOAT ÇALIŞMA FORMU

İNCELEME AŞAMASI



Birkaç dakika
içinde
metne göz atarak
aşağıdaki soruları
cevaplayalım.

- 1) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?

Türklerde Aile

Önceden aile ile ilgili çekirdek aile ve geniş aileyi biliyorum.
Çekirdek ailenin anne, baba ve çocuklardan, geniş ailenin ise
anne, baba, çocuklar ve bazı akrabalarından oluşan aile
çeşitlerini biliyorum.

- 2) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.

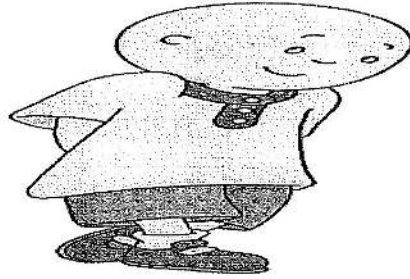
1. Resimde = Adam eşyle konuşuyor
2. Resimde = insanlar bir şeyleri yükleyip bir yere taşı-
yorlar.

- 3) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Metin Türklerdeki aile yapısından bahsediyor.

SORGULAMA AŞAMASI:

Yukarıda belirttiğiniz konuları soru haline dönüştürerek madde madde yazalım.



- 1) Birinci resimdeki kadın ve adam ne konuşuyorlar?
- 2) Kadınla adam nerede yaşıyor?
- 3) İnsan topluluğu nereye gidiyor?
- 4) Kadınlar ne taşıyorlar?
- 5) Bu insanlar hangi milletten?
- 6)

OKUMA AŞAMASI

Sorduğunuz soruları aklınızda tutarak ve onlara cevaplar arayarak parçayı okuyalım



Anlamını bilmediğimiz kelimeleri sözlük yardımıyla bularak aşağıda yazalım

ANLATMA AŞAMASI:

Sorgulama aşamasında oluşturduğunuz soruları kendi cümlelerinizle metne bakmadan cevaplamaya çalışalım.

- 1) Deli Dumrul...eyle...kabalasıyor...
- 2) On...üçüncü...yüzyılda...sırdında...yaşıyorlar...
- 3) İnsan...topluluğu...cephese...gidiyorlar...
- 4) Kadınlar...mermi...taşıyorlar...
- 5) Bu insanlar...Türk Milletindendir...

TEKRAR ETME (GÖZDEN GEÇİRME) AŞAMASI



Bu parçanın ana fikri ve bu ana fikri ortaya çıkaran cümleleri bu bölüme yazalım.

Ana Fikir : Mutlu bir gelecek için aile yapımıza sahip çıkmalıyız.

Konu : Ailenin Önemi

Yardımcı Düşünceler: 1~ Türklerde aile bağları güçlüdür.
2~ Ailede birlik ve beraberlik.
3~ Türklerde kadın erkek eşitliği
4~ Türk ailesinde sevgi bağları

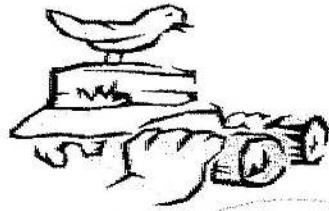
Öğretmenimizin sormuş olduğu soruların cevaplarını buraya yazalım.

- 1) Aile bağları güçlü olduğu için büyük bir millettir.
- 2) Eski Türk Devletlerinde kararlar erkekler ve kadınlar tarafından alınırdı.
- 3) Aile sahip çıkmalıyız.
- 4)
- 5)

Meltem Bağ

İSOAT ÇALIŞMA FORMU

İNCELEME AŞAMASI



Birkaç dakika
içinde
metne göz atarak
aşağıdaki soruları
cevaplayalım

1) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?

«Yazamı Müzikle Öğrenmek» Müzik insanı rahatlatır ve değişik duygular verir.

2) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.

1. Resim: Çocuk resim yapıyor ve üzerine nota çiziyor.
2. Resim: 2. Resimdeki çocuk org çalıyor.
3. Resim: 3. Resimde masanın üzerinde notalardan takvim var ve o notaları BETHOVEN'in 9. senfonisini anlatıyor.
4. Resim: 4. Resimde bir kaban içerisinde plak var.

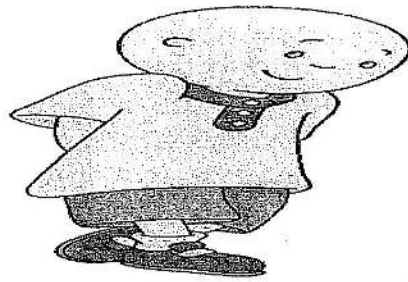
3) Metin sizce hangi konudan bahsediyor. kısaca yazınız.

5. Resim: Müzik ve resmin sanat olduğu.

Yazamın her bölgesinde müzik vardır ve müzik bir sanattır.

SORGULAMA AŞAMASI:

Yukarıda belirttiğiniz konuları soru haline dönüştürerek madde madde yazalım.



- 1) Çocuk renklerin üzerine için nota yazmış?
- 2) Çocuk ne yapıyor?
- 3) Çocuk hangi zarku çalışıyor?
- 4) Notalar için tabiriin üzerine yazılmış?
- 5) Plak kapağın üzerindeki resim ne anlatıyor?
- 6) Palet ile kemanın ne ilişkisi var?

OKUMA AŞAMASI

Sorduğunuz soruları aklınızda tutarak ve onlara cevaplar arayarak parçayı okuyalım.



Anlamını bilmediğimiz kelimeleri sözlük yardımıyla bularak aşağıda yazalım

Klasik : ^{Yeni} Üzerinden zaman geçmesine rağmen değerini yitirme
Yeni eser.

Ezgi : Kulaga hoş gelen ses dizisi.

Monoton : Zilip aynı olan, değişmeyen.

ANLATMA AŞAMASI:

Sorgulama aşamasında oluşturduğunuz soruları kendi cümlelerinizle metne bakmadan cevaplamaya çalışalım.

1) Okuma yazma bilmediği için notaları renklerle öğreniyormuş.

2) Renklerle nota yapıyor.

3) Duyduğu şarkıları çalıyor.

4) Çocuk takimini müzik defteri olarak kullanıyordu.

5) Plak kapagüsda rengarenk bir köy resmi vardı.

6) Çocuk müziği renklerle öğrenmiş.

TEKRAR ETME (GÖZDEN GEÇİRME) AŞAMASI



• Bu parçanın ana fikri ve bu ana fikri ortaya çıkaran cümleleri bu bölüme yazalım.

- 1)- Müziğin hayatımızdaki önemi (Konusu)
- 2)- Her sesin bir rengi vardır.
- 3)- Müzik hayatımızın bir parçasıdır.
- 4)- Müzikle duygularımızı yansıtırız. (Ana fikir)

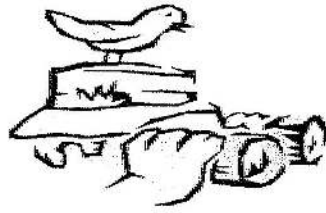
Öğretmenimizin sormuş olduğu soruların cevaplarını buraya yazalım.

- 1) Notaları ilk olarak renklerle öğrendiği için renklerden kopamamış.
- 2) Babasının arkadaşı "Ali Kemal Kaya" ile müzikli oyunlar oynayarak başlamış.
- 3) Gözleri görmeyen ünlü bir halk sanatçısı.
- 4) En çok klasik Müzik plakları varmış.
- 5) Müzikle duygularımızı yansıtırız.

Meltem
Bağ

İSOAT ÇALIŞMA FORMU

İNCELEME AŞAMASI



Birkaç dakika
içinde
metne göz atarak
aşağıdaki soruları
cevaplayalım.

1) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?

(Sanatın Gücü) Sanat, yaparlara huzur verir. Herkes yeteneği
"Ölümünde sanat yapar. Atatürk : "Sanatsız Kalan bir Millet'in
Hayat Damarlarından biri Kapanır Demektir." demiş. Müzik
ebru, resim, çini, kilim, heykeltirlik, tiyatro, sinema mimarlık
gibi sanat çeşitleri vardır.

2) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.

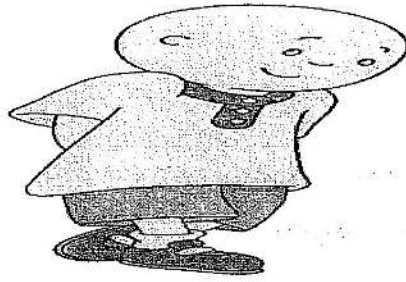
1. Resimde Atatürk duruyor ve arkada gölgelendirme var.
2. Resimde kadınlar sokakta yürüyor ortada adam simit
satıyor ve kadın örgü örüyor, binabon var, cami var.
3. Resimde kadın dans ediyor.
4. Resimde bir sinema posteri var.

3) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Sanatın gücü sanatın güçlü olduğunu ve Atatürk'ünde
sanata büyük bir önem verdiğini, sanattan bahsediyor
olabilir.

SORGULAMA AŞAMASI:

Yukanda belirttiğiniz konuları soru haline dönüştürerek madde madde yazalım.



- 1) Statüok ne okuyor?
- 2) Topluluk için var?
- 3) Statüok sanata için önem veriyor?
- 4) Mendiende oturan kadın ne yapıyor?
- 5) Adam ne satıyor?
- 6) Bu resim neresidir?
Kadın ne yapıyor?

OKUMA AŞAMASI

Sorduğunuz soruları aklınızda tutarak ve onlara cevaplar arayarak parçayı okuyalım



Anlamını bilmediğimiz kelimeleri sözlük yardımıyla bularak aşağıda yazalım

OROTORYO: Başlı başlıklarına göre, başlı başlıklarına göre
kora ile söylenen uzun müzik eseri.

ANLATMA AŞAMASI:

Sorgulama aşamasında oluşturduğunuz soruları kendi cümlelerinizle metne bakmadan cevaplamaya çalışalım.

- 1) Batılı yazarların eserlerini okuyor.
- 2) Adnan Saygun'un oratoryosunu dinlemeye gelmişlerdir.
- 3) Atatürk sanat kültürünün uluslararası olmasını istiyor ve bu yüzden güzel sanatlara önem veriyor.
- 4) Mendiende oturan kadın övgü söylüyor.
- 5) Adam simit satıyor olabilir.
- 6) Eski zamanlardan bir sokak

TEKRAR ETME (GÖZDEN GEÇİRME) AŞAMASI



Bu parçanın ana fikri ve bu ana fikri ortaya çıkaran cümleleri bu bölüme yazalım.

Sanat Dalları

Atatürk'ün sanata verdiği önem (Kona)

Sanatın hayatımızdaki önemi

Bir sülusun ilerlemesinde sanatın rolü

Sanatın dünya toplumları üzerindeki etkisi (Ana)
(Fikir)

Öğretmenimizin sormuş olduğu soruların cevaplarını buraya yazalım.

- 1) T.C. yeni kurduğu ve yeni kurulan bu devletin yeni bir kültür olması için özen gösteriyordu,
- 2) Türk sanatının uluslararası olması için başlatıldı.
- 3) Adnan Saygun'un "Yunus Emre" oratoryasına örnek verilebilir.
- 4) Batı tekniklerine uyulanması ile yer alabilir.
- 5)

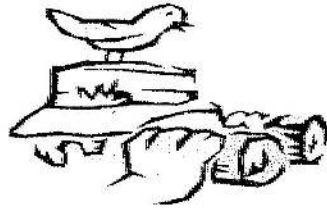
Esra ULNAY

51C

NG-799

İSOAT ÇALIŞMA FORMU

İNCELEME AŞAMASI



Birkaç dakika içinde metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?

(Sanatın Gücü) Sanat, yapana kusur verir.

Herkes yeteneği ölçüsünde sanat yapar.

Atatürk = Sanatsız Kalan Bir milletin Hayatı Sanatlarından biri kapsamı demektir. Müzik, elbise, Resim, Çini, Kilim, Tiyatro gibi sanat eserleri vardır.

2) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.

1. Resimde = Atatürk var. Ve Arkadaşı çocuk Atatürk'ün elini açtı.

2. Resimde = Kadınlar sokakta yürüyor bir kadında merdivende engeli öniyor.

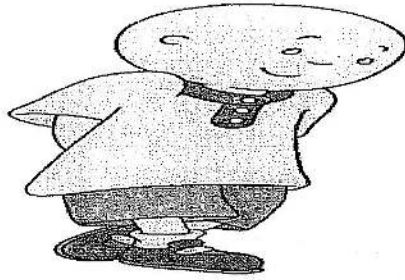
3. Resimde = Kadın dans ediyor. 4. Resimde = Bir sinema posteri vardır.

3) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Sanatın, gücünden, Atatürk'ünde sanata büyük bir önem veriyor Sanattan bahsediyor.

SORGULAMA AŞAMASI:

Yukarıda belirttiğiniz konuları soru haline dönüştürerek madde madde yazalım.



- 1) Statürk Ne okuyor?
- 2) Topluluk neden var ?
- 3) Statürk sanatçı neden önem veriyor?
- 4) Mendice'de oturan kadın ne yapıyor?
- 5) Altın ne satıyor?
- 6) Kadın ne yapıyor?

OKUMA AŞAMASI

Sorduğunuz soruları aklınızda tutarak ve onlara cevaplar arayarak parçayı okuyalım.



Anlamını bilmediğimiz kelimeleri sözlük yardımıyla bularak aşağıda yazalım

Tesvik = İmarlaştırma
 Bale = Bir dans türü
 Uygur = Meken

ANLATMA AŞAMASI:

Sorgulama aşamasında oluşturduğunuz soruları kendi cümlelerinizle metne bakmadan cevaplamaya çalışalım.

- 1) Batılı yazarların eserini okuyor.
- 2) Adnan Saygun'un oratoryasını dinlemeye geliyor.
- 3) Türk sanat kültürünün uluslar arası almasını istiyor.
- 4) Oturan kadın örgü örüyor.
- 5) Adam simit satıyor.
- 6) Geziyorlar.

TEKRAR ETME (GÖZDEN GEÇİRME) AŞAMASI



Bu parçanın ana fikri ve bu ana fikri ortaya çıkaran cümleleri bu bölüme yazalım.

Sanat dalları
 An'ın sanatı verdiği önem. (Konu)
 Sanatın hayatımızdaki önemi.
 Sanatın dünya toplumları arasındaki etkisi = (Ana fikir)

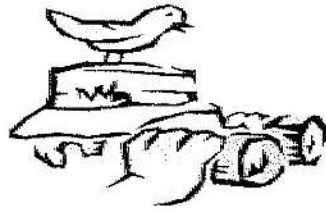
Öğretmenimizin sormuş olduğu soruların cevaplarını buraya yazalım.

- 1) T.C. yeni kurduğu ve yeni kurulan bu devletin kültürünü önemsiyordu.
- 2) Türk sanatını uluslar arasında selettirmeyi istiyordu.
- 3) Adnan Saygun'un "Yunus Emre" eserini yazmasını örnek verince.
- 4) Batı tekniğine uyarlanması ile yer alabilir.
- 5) _____

Fatma Çokgezen

İSOAT ÇALIŞMA FORMU

İNCELEME AŞAMASI



Birkaç dakika içinde metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayalım

1) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?

Başlık = Sanatın Gücü

Bilgilerim = Sanat yapanlara huzur verir. Herkes yeteneği ölçüsünde sanat yapar. "Sanatsız kalmış bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş" demektir. Müzik, elbrü, resim, çini, kilim, heykeltçilik, tiyatro, sinema, mimarlık gibi sanat çeşitleri vardır.

2) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.

1. Resim = Bir Atatürk resmi ön planda ve arkasında gölgelendirilmede Atatürk kitap okuyor, bir çocuğu seviyor, anıtkabir ve bayrak var. 2. Resim = Bir evin merdivenine oturmuş bir şeyler uğraşılıyor. İki tane kadın yürüyerek konuşuyorlar. Postacıya benzeyen bir adam koşuyor ve adamın birini simit

3) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Bu yazıda sanatın önemi ve sanat çeşitlerinden bahsediyor.

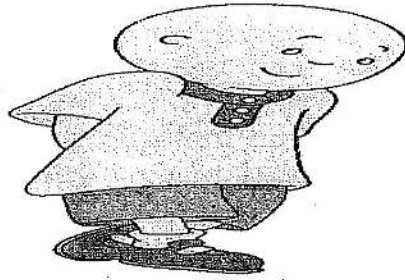
satıyor galiba.

3. Resim = Bir kadın ve elinde bir çiçek var.

4. Resim = Bir sinema afişi var.

SORGULAMA AŞAMASI:

Yukarıda belirttiğiniz konuları soru haline dönüştürerek madde madde yazalım.



- 1) Atatürk ne okuyor?
- 2) Topluluk niçin var?
- 3) Atatürk sanata neden önem veriyor?
- 4) Merdivende oturan kadın ne yapıyor?
- 5) Adam ne satıyor?
- 6) Bu resim neresidir?

OKUMA AŞAMASI

Sorduğunuz soruları aklınızda tutarak ve onlara cevaplar arayarak parçayı okuyalım.



Anlamını bilmediğimiz kelimeleri sözlük yardımıyla bularak aşağıda yazalım

- Opera = Sözlerinin tümü ya da çoğu şarkı olarak söylenen bir tür sahne oyunu.
- Oratoryo = Bazı bölümleri solo, bazı bölümleri koro ile söylenen uzun müzik eseri
- İlki = Ulaşmak istenen, ulaşmak için özveriden kaçınılmayan
- ANLATMA AŞAMASI: yüce amaç.

Sorgulama aşamasında oluşturduğunuz soruları kendi cümlelerinizle metne bakmadan cevaplamaya çalışalım.

- 1) Batı yazarların eserlerini okuyor.
- 2) Oradaki topluluk olan Saygun'un oratoryosunu dinlemek için gelmişlerdir.
- 3) Türk sanat kültürünün uluslararası olmasını istediği için güzel sanatlara önem veriyor.
- 4) Merdivende oturan kadın şişe örgü örüyor.
- 5) Köfte satıyor olabilir.

TEKRAR ETME (GÖZDEN GEÇİRME) AŞAMASI



Bu parçanın ana fikri ve bu ana fikri ortaya çıkaran cümleleri bu bölüme yazalım.

Konu = Atatürk'ün sanata verdiği önem
 Ana Fikir = Sanatın dünya toplumları üzerindeki etkisi
 1- Sanat dalları
 2- Sanatın hayatımızdaki önemi
 3- Bir ulusun ilerlemesinde sanatın rolü

Öğretmenimizin sormuş olduğu soruların cevaplarını buraya yazalım.

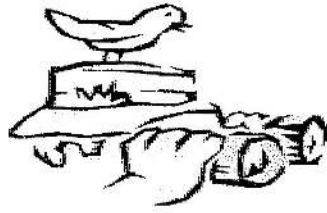
- 1) Türkiye Cumhuriyeti yeni kurulduğunda yeni bir kültürü olması için özen gösteriyordu.
- 2) Türk sanatının uluslararası olması için başlattı.
- 3) Adnan Saygun'un "Yunus Emre" oratoryasını örnek verebiliriz.
- 4) Batı tekniğine uyarlansaydı yer alabilir.

5) _____

Ayşe Gül Türk

İSOAT ÇALIŞMA FORMU

İNCELEME AŞAMASI



Birkaç dakika
içinde
metne göz atarak
aşağıdaki soruları
cevaplayalım

- 1) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?

SANATIN GÜCÜ

Sanat, yapanlara huzur verir. Herkes yeteneği ölçüsünde sanat. "Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir." demektir. Müzik, edebiyat, çini, resim, kılın, heykeltıraşlık, tiyatro, sinema, mimarlık gibi sanat çeşitleri var.

- 2) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.

1. resimde.. bir Atatürk resmi ön planda ve arkasında gölgelendirmelerde Atatürk kitap okuyor, bir çocuğu seviyor. Anıtkabir ve bayrak var. 2. resim: Birinin merdivenine düşmüş bir sevgiliyi uğruyor. O kadın yürüyerek konuşuyor. Postacıya benzerken bir adam koşuyor ve adamın birisi simit satıyor.

- 3) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

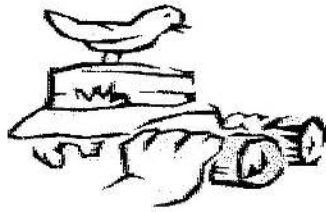
Bu yazıda sanatın önemi ve sanat çeşitlerinden bahsediyor.

3. resim = bir kadın ve elinde bir çiçek var.
4. resim = bir sinema afişi var.

Ayşegül Türk

İSOAT ÇALIŞMA FORMU

İNCELEME AŞAMASI



Birkaç dakika
içinde
metne göz atarak
aşağıdaki soruları
cevaplayalım

- 1) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?

SANATIN GÜCÜ

Sanat, yapanlara huzur verir. Herkes yeteneği ölçüsünde sanat - "Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir." demıştır - Müzik, edebiyat, çini, resim, kılın, heykeltıraşlık, tiyatro, sinema, mimarlık gibi sanat çeşitleri var.

- 2) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.

1. resimde.. bir Atatürk resmi ön planda ve arkasında gölgelendirmelerde Atatürk kitap okuyor, bir çocuğu seviyor Atatürk'ü ve bayrak var. 2. resim: Birinin merdivanına düşmüş bir sevgiler uğruşuyor. Bu kadın yürüyerek konuşuyorlar Postacıya bakan bir adam koşuyor ve adamın biri sınıt satıyor.

- 3) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Bu yazıda sanatın önemi ve sanat çeşitlerinden bahsediyor.

3. resim = bir kadın ve elinde bir çiçek var.
4. resim = bir sinema afişi var.

OKUMA AŞAMASI

Sorduğunuz soruları aklınızda tutarak ve onlara cevaplar arayarak parçayı okuyalım.



Anlamını bilmediğimiz kelimeleri sözlük yardımıyla bularak aşağıda yazalım

Tezarik: İsteklendirme

Barut: Ateşli silahlarda kullanılan patlayıcı madde

İlleü: İdrasılmak istenen, ulaşmak için ösveiden kaçınılmayan güç amaç

ANLATMA AŞAMASI:

Sorgulama aşamasında oluşturduğunuz soruları kendi cümlelerinizle metne bakmadan cevaplamaya çalışalım.

- 1) Batılı yazarların eserlerini okuyor.
- 2) Oradaki topluluk Adnan Saygun'un oratoryasını dinlemek için gelmiştir.
- 3) Türk sanat kültürünün uluslararası olmasını istediği için güzel sanatlara önem veriyor.
- 4) Mendişende oturan kadın şizle özgün oluyor.
- 5) Kâffe satıyor.

TEKRAR ETME (GÖZDEN GEÇİRME) AŞAMASI



Bu parçanın ana fikri ve bu ana fikri ortaya çıkaran cümleleri bu bölüme yazalım.

Ana fikir: Sanatın dünya toplumları üzerindeki etkisi

Konu: Atatürk'ün sanata verdiği önem

1- Sanat dalı

2- Sanatın hayatımızdaki önemi

3- Bir ülkenin ilerlemesinde sanatın rolü

Öğretmenimizin sormuş olduğu soruların cevaplarını buraya yazalım.

1) Türkiye Cumhuriyeti yeni kurulduğunda yeni bir kültürü olması için çizen gösteriyordu.

2) Türk sanatının uluslararası olması için çalıştı.

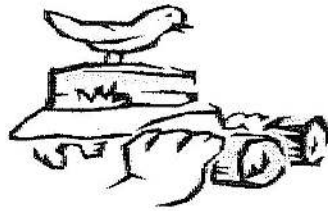
3) Adnan Saygun'un "Yunus Emre" oratoryasını örnek verebiliriz.

4) Batı tekniğine ayarlanmasıyla yer alabilir.

5)

Funkon
Funkon Gençler
İSOAT ÇALIŞMA FORMU

İNCELEME AŞAMASI



Birkaç dakika
içinde
metne göz atarak
aşağıdaki soruları
cevaplayalım.

1) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?

Sevegi Gunesi

Laci Bektaş Veli Bilgi

2) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.

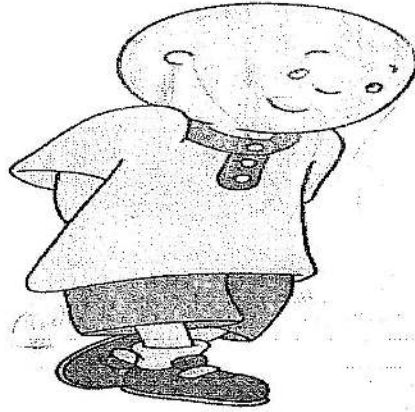
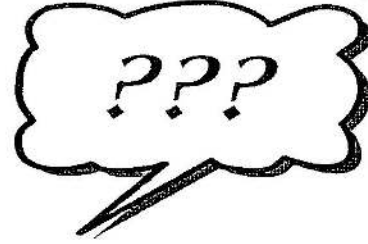
1. Resim: Annesiyle babası çocuğu uyutluyor
2. Resim: Çocuk dedenin elini sıkıyor
3. Resim: Çocuk adamın yanına geri dönüyor
4. Resim: Çocuk adamın yanına oturuyor

3) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Bilginin önemli olmasını anlatıyor

SORGULAMA AŞAMASI:

Yukarıda belirttiğiniz konuları soru haline dönüştürerek madde madde yazalım.



- 1) Çocuk dedesinin eline neden ağlıyor?
- 2) Çocuk esekle nereye gidiyor?
- 3) Alisi çocuğuna ne yapıyor?
- 4) Çocuğa el sallayan kim?
- 5) Çocuk ile ceşme başında konuşan yoksul kim?
- 6) Çocuk kitap okuyan adam ile ne yapıyor?

OKUMA AŞAMASI

Sorduğunuz soruları aklınızda tutarak ve onlara cevaplar arayarak parçayı okuyalım.



ANLATMA AŞAMASI:

Sorgulama aşamasında oluşturduğunuz soruları kendi cümlelerinizle metne bakmadan cevaplamaya çalışalım.

- 1) Hacı Bektaş Velî'ye saygısından dolayı.....
- 2) Hacı Bektaş Velî'nin bugday istemeye gidiyor.....
- 3) Hacı Bektaş Velî'nin bugday istemeye gittiği için, onun yol gösterdiği için.....
- 4) Onunla ilgili sadece birkaç cümle.....
- 5) Bilginin önemini.....
- 6) O adam Hacı Bektaş Velî'ye ona bugday değil bilgi istediğini söylüyor.....

TEKRAR ETME (GÖZDEN GEÇİRME) AŞAMASI



Bu parçanın ana fikri ve bu ana fikri ortaya çıkaran cümleleri bu bölüme yazalım.

Ana fikir

Tabiatatta en büyük güç bilgi ve sevginin gücü

Konu

Yunus emrenin hikəsi

Öğretmenimizin sormuş olduğu soruların cevaplarını buraya yazalım.

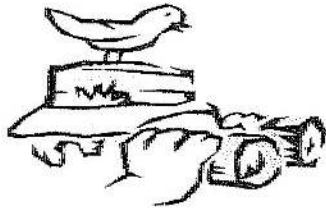
- 1) Yunus İlahi Bektas kelimen bugday almak için gidiyor
- 2) İlahi Bektas kelimen Yunus baş tutmadığı için
- 3) Yunus ve babasından alınmış öğretiler kalması için
- 4) Bugday verip bilgi istemek için
- 5) Bilgi bugdaydan daha önemlidir

Fatma Çakgezen

51C 795

İSOAT ÇALIŞMA FORMU

İNCELEME AŞAMASI



Birkaç dakika içinde metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayalım.

- 1) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?

Eski Bayram Kokuları

Eskiden bütün aile fertleri bir arada toplanırdı şimdi ise öyle değil. Mis gibi bayram yemekleri ve güzel kokulu kalonyalar kokardı. Ama artık öyle şeyler azaldı.

- 2) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.

1. Resimde = Bir kız çocuğu bir kadının elini öpüyor.

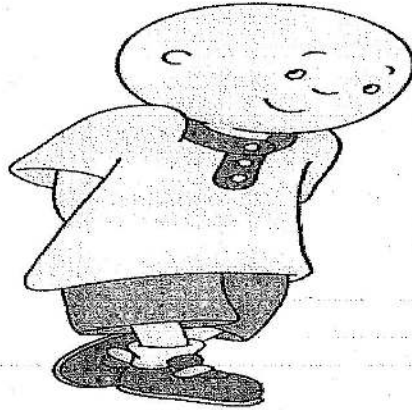
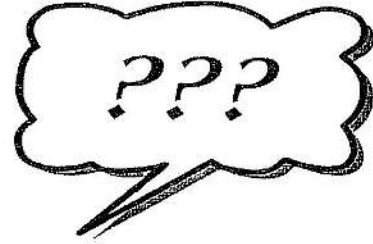
2. Resimde = Bir kız çocuğu bir kadının kucasına oturmuş kadında onu seviyor. Arkada oturan adam ise onları izliyor.

- 3) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Metin bize bayramlaşmaları, el öpmelerini anlatıyor olabilir.

SORGULAMA AŞAMASI:

Yukarıda belirttiğiniz konuları soru haline dönüştürerek madde madde yazalım



- 1) Resimdeki kadın ve adam kimdir?
- 2) O kız o kadınla adamın nesi oluyor?
- 3) Hangi bayram kutlanıyor?
- 4) Bayram nedir?
- 5) Çocuk niye el öpüyor?
- 6)

OKUMA AŞAMASI

Sorduğunuz soruları aklınızda tutarak ve onlara cevaplar arayarak parçayı okuyalım.



ANLATMA AŞAMASI:

Sorgulama aşamasında oluşturduğunuz soruları kendi cümlelerinizle metne bakmadan cevaplamaya çalışalım.

- 1) Anneannesi ve dedesidir.
- 2) O kadında o adamın torunudur.
- 3) Metinde Ramazan Bayramı (Şeker Bayramı)'dır.
- 4) Aile ve akrabaları kutlamanın mutluluk veren günlere bayram denir.
- 5) Annenin bayramını kutlamak için ve hediye alabilmek için.
- 6)

TEKRAR ETME (GÖZDEN GEÇİRME) AŞAMASI



Bu parçanın ana fikri ve bu ana fikri ortaya çıkaran cümleleri bu bölüme yazalım.

Ana düşünce = Şimdi insanların bayramlara karşı duyarsız olmaları.

Konu = Eski bayramlara olan özlem.

- 1- Eski bayramlarla şimdiki bayramları karşılaştırılıyor.
- 2- Eski bayramların güzelliği anlatılıyor.
- 3- Aile ilişkileri anlatılıyor.
- 4- Eskiden bayramlarda yaşanan olaylar.
- 5- Bayram ziyaretlerinin önemi.

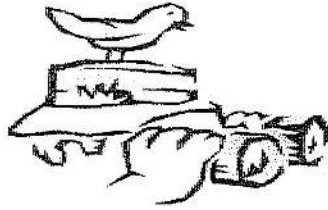
Öğretmenimizin sormuş olduğu soruların cevaplarını buraya yazalım.

- 1) Yazar; sabah uyanınca burnuna salınan sabun kokusunu, ahşap radyodan çıkan fasıl sesi, sabah namazı, bayram hasrığı...
- 2) Metnin adı : Eskiden bayramlarda yapılan temizlik kokusu için, misafirlere dökülen kolonya kokusunu ve özlemi anlattığı.
- 3) Sevmek = Yardımlaşmak, değer vermek, sohbet etmek ve kıymet bilmektir.
- 4) Yazarın bayram hakkında düşünceleri ile benim düşüncelerim aynı ve farklılık yok.
- 5) Yazarın özellikle yaşatmak istediği şeyler : Eski duyarsızlıkları.

Nesrin Akay
5/C 792

İSOAT ÇALIŞMA FORMU

İNCELEME AŞAMASI



Birkaç dakika
içinde
metne göz atarak
aşağıdaki soruları
cevaplayalım.

1) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?

Eski Bayram Kokuları.

Eskiden bayramlar daha güzel oluyormuş. Daha çok
neki şenelerler olduğunu anlatırdı. Şimdi artık olmadığ-
ını anlatıyordur, berce.

2) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.

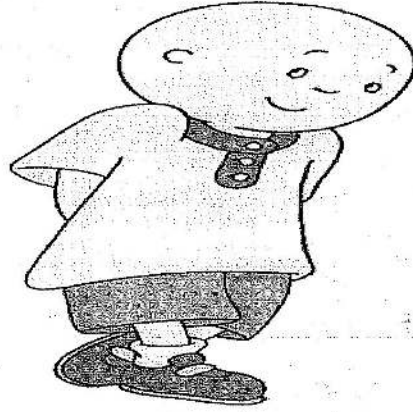
Bir tane kız bayram süyoetine ninesinin yanına gitmiş. Onun
elini öpüyor. Ninesini ve dedesini süyoet ediyor. Ninesi ona
nasihat veriyor. Berce ona şunu diyor eskiden bayramların
nasıl olduğunu.

3) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Göz ile gördükçe yeni zaman ile gördükçe her şey değişiyor.
Bunlardan bayramlara eskisi gibi olmuyor. Berce

SORGULAMA AŞAMASI:

Yukarıda belirttiğiniz konuları soru haline dönüştürerek madde madde yazalım.



- 1) Eskiden bayramla nasıl duygulardık?
- 2) Çocuk için el işi neydi?
- 3) Anne annesi çocuğun kucagına düşmüş ne yapıyor?
- 4) Bayram neydi?
- 5) Hangi bayram kutlanıyordu?
- 6)

OKUMA AŞAMASI

Sorduğunuz soruları aklınızda tutarak ve onlara cevaplar arayarak parçayı okuyalım.



ANLATMA AŞAMASI:

Sorgulama aşamasında oluşturduğunuz soruları kendi cümlelerinizle metne bakmadan cevaplamaya çalışalım.

- 1) *Sevinin içinde Bayram ramazanında erkenden uyuyor.*
- 2) *Bayram olduğu için ez öpüyor.*
- 3) *Ona erkiden bayramında ne yaptıklarını anlatıyor.*
- 4) *Sevinin mutluğun paylaşıldığı, herkesin dostluğu gün.*
- 5) *Ramazan Bayramı (Eker Bayramı) kutlanıyor.*
- 6)

TEKRAR ETME (GÖZDEN GEÇİRME) AŞAMASI



Bu parçanın ana fikri ve bu ana fikri ortaya çıkaran cümleleri bu bölüme yazalım.

- * Şimdi insanların bayramlara nasıl duyguya almaları Cana düşünce
- * Eski bayramlara olan özlem (koru)
- * Bayram yapılarının önemi
- * Eskiden bayramlarda yapılan olaylar
- * Aile ilişkileri anlatılıyor.
- * Eski bayramların güzelliği anlatılıyor.
- * Eski bayramlara şimdi bayramları karşılaştırıyor.

Öğretmenimizin sormuş olduğu soruların cevaplarını buraya yazalım.

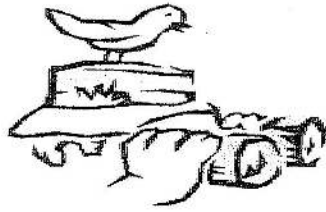
İsmail mendil

- 1) Şeyh İsmail Mustafa buşulu müftü yapmayı bekleyen şeyh Fethiye halasının türkülerini, Şeyh Feyzullah'ın şiirlerini, bocalarının hediyelerini, ötekilerle sevgiliğini sabahın başında sohbet etme.
- 2) Bayramı özlediği için de bayram olmasını istediği için
- 3) Şeyh İsmail buşulu, kemane, nûr, çelme, değir, semek, elindekinin değeri, bilmek, kıymet vermek, ötekileri düşünmek.
- 4) Bayramın her şeyi, şöhretlerle telefonla bilmek ve bayramın tatil olması.
- 5) Eski duygularla yaşamak.

Adı: Fatma Nur Dedeli 801

İSOAT ÇALIŞMA FORMU

İNCELEME AŞAMASI



Birkaç dakika içinde metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1) Metnin başlığı nedir? Bu başlıkla ilgili önceden sahip olduğunuz ne tür bilgiler var?

Eski Bayram Hakikatları...

Eskiden bayramlarda, birbirlerine ziyaret ederler, büyüklerin elleri öpülürmüş. Simdi ise herkes bayramlarda sadece tatile gidiyor.

2) Metindeki resimlerde geçen olayları kısaca yazınız.

1. resim: Küçük kız annesinin elini öpüyor. Bayramını kutluyor.

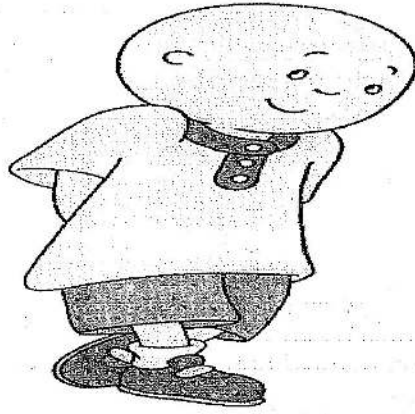
2. resim: Küçük kız annesinin kucagina oturmuştur. Yarı battıkta da babası oturuyor.

3) Metin sizce hangi konudan bahsediyor, kısaca yazınız.

Bir bayramda neler yapıldığını anlatıyor olabilir. (Büyüklerin elini öpmek, temizlik yapmak)

SORGULAMA AŞAMASI:

Yukarıda belirttiğiniz konuları soru haline dönüştürerek madde madde yazalım



- 1) Eski bayramlar ile sindiki bayramlar arasındaki fark nedir?
- 2) Sindiki bayramlar nasıl?
- 3) Önceki bayramlar nasıl?
- 4) Bayram nedir?
- 5) Hangi bayram kutlanıyor?
- 6)

OKUMA AŞAMASI

Sorduğunuz soruları aklınızda tutarak ve onlara cevaplar arayarak parçayı okuyalım.



ANLATMA AŞAMASI:

Sorgulama aşamasında oluşturduğunuz soruları kendi cümlelerinizle metne bakmadan cevaplamaya çalışalım.

- 1) Eskiden birlikte atıp bayramları kutlardı.
Şimdi ise sadece telefonda kutluyor bayramları.
- 2) Şimdiki bayramlar telefonda kutlanıyor.
- 3) Önceki bayramlar, önceden birbirlerine hediyeler alırlar, para verir, elleri ipulürmüş büyükler. Şahhet eskiden.
- 4) Bayram ziyaret ederek, büyüklerin elini ipmek, hediyeler almak, para vermektir.
- 5) Bence "Ramazan Bayramı" kutlanıyor.
- 6)

TEKRAR ETME (GÖZDEN GEÇİRME) AŞAMASI

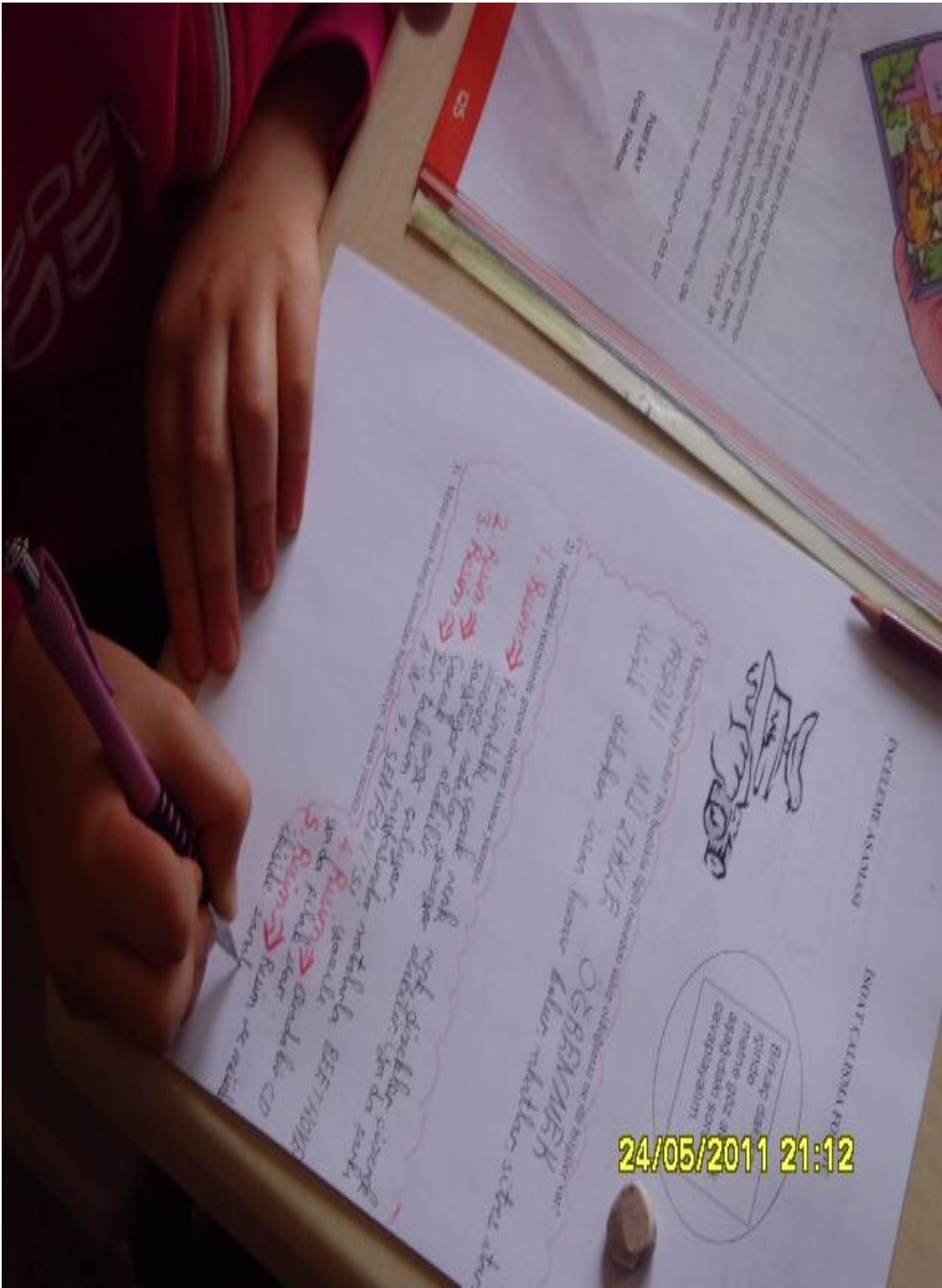
Bu parçanın ana fikri ve bu ana fikri ortaya çıkaran cümleleri bu bölüme yazalım.

- 1- Simdi insanların bayramlara karşı duyarsız olmaları
- 2- Eski bayramlara olan önem
- 3- Bayram ziyaretlerinin önemi
- 4- Eskiden bayramlarda yaşanan olaylar.
- 5- Aile ilişkileri anlatılıyor.
- 6- Eski bayramların güzelliği anlatılıyor.
- 7- Eski bayramlarla simdiiki bayramlara karşılaştırmalar

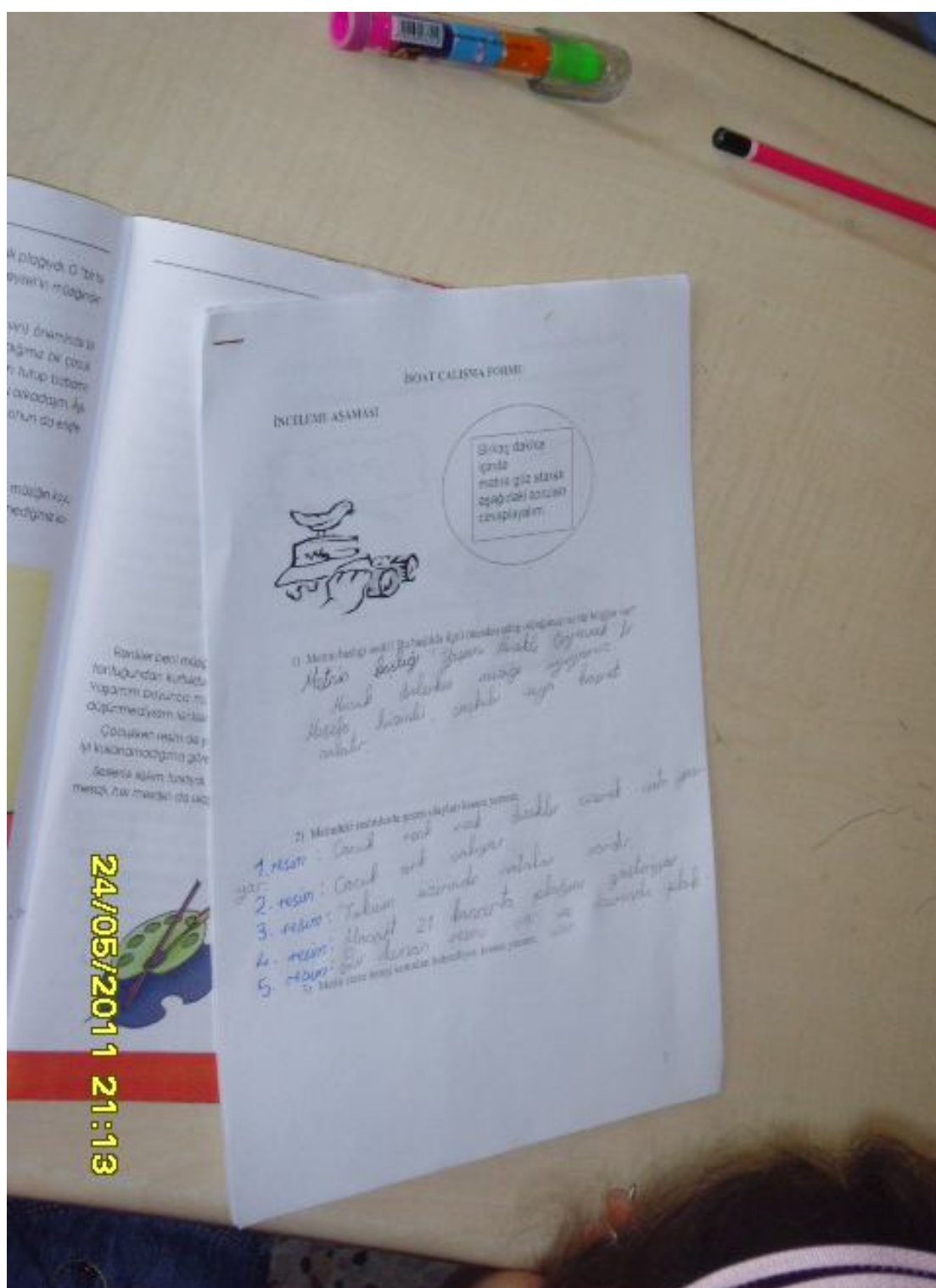
Öğretmenimizin sormuş olduğu soruların cevaplarını buraya yazalım.

- 1) Yazar eski bayramlarla ilgili neleri hatırlıyor ve eski bayramın basında toplanıp sohbet etmeyi anlatıyor. Yazar Abbas dayısından para koparmayı, amcalarından hediyeye almış.
- 2) Metnin adı için "Eski Bayram Hatıraları" dır? Her simdiiki bayramlarda Eski Bayram hatıralarını hatırlıyor almak bizi buna iktetiyor.
- 3) Yazarın göre "sömek" nedir? Yazarın göre Sömek kalana sürmek değildir. Sömek dua almak değer hatırlatmaktır.
- 4) Yok.
- 5) Yazarın yoslatmak istediği "eski bayram duyuruluklarıdır"

EK 16 ÖĞRENCİ ETKİNLİK FOTOĞRAFLARI









Yaşamımızda müziğin önemi

Müzik hayatımızın bir parçasıdır.

1. Sesim :

2. Sesim :

3. Sesim :

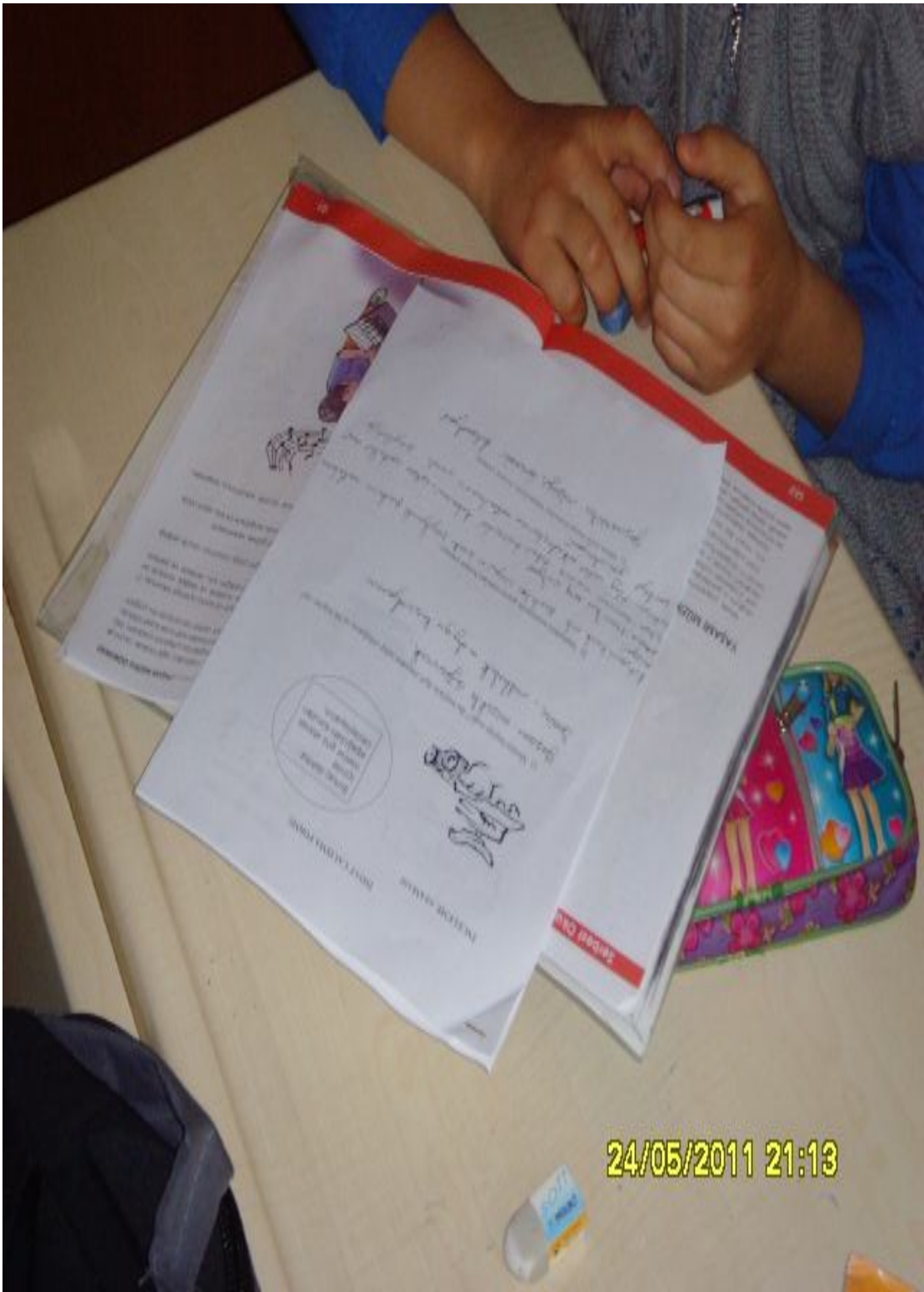
4. Sesim :

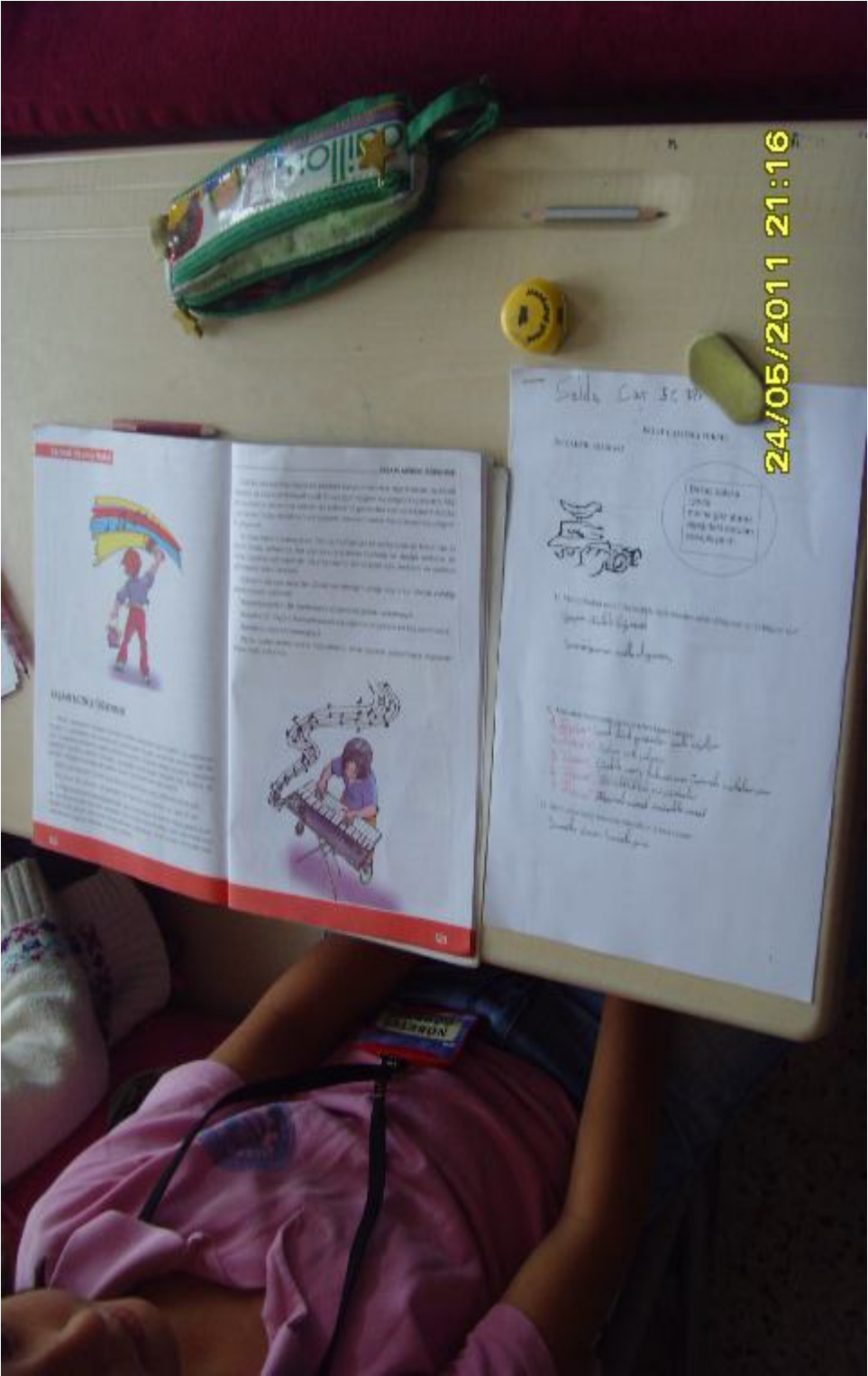
5. Sesim :

24/05/2011 21:14









EK 17: ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ahmet KANMAZ
Doğum Yeri ve Tarihi : Denizli / 18.12.1980

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : PAÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : PAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (ÜDS:71.25)
Bilimsel Faaliyetleri :

Ulusal Hakemli dergilerde Yer Alan

Saracaloğlu, A.S., Kumral, O., Kanmaz, A. (2009) *Orta Öğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 2, ss: 38-54 , 2009

Uluslararası ve Ulusal Kongrelerde Sunulan ve Tam Metni veya Özeti Yayınlanmış Sözlü veya Poster Bildiriler

Saracaloglu, A.S., Yilmaz, S., Cengel, M., Kanmaz A., et.al., *Elementary Teachers' Views About Their Roles In Curriculum Development And Evaluation Process: The Case Of Denizli*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2, 2427-2434. , 2010

Uçak E., Kanmaz A., Bengiç G., *The Learning Styles Of Preservice Teachers And The Relationship Between Demografic Characteristics* The First International Congress of Educational Research, Çanakkale: Onsekiz Mart University , 2009

Kumral, O.; Kanmaz, A.; Kıran, H. (2008). *Yeni Öğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okullarındaki Fiziki Ortam Ve Teknik Donanımın Yeterliği*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Kitabı ss: 315-318 Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi. , 2008

Uluslararası Kongre Sempozyum

Saracaloğlu, A.S., Kumral, O., Kanmaz, A. (2009) *Orta Öğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri*, Uluslar arası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :

- Afyonkarahisar, Sandıklı Alacami Köyü İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni (2003-2005)
- Denizli, Tavas Kozlar Köyü İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni (2005-2006)
- Denizli, PAÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD Araş. Gör. / (2006–)

İletişim

e-posta Adresi : akanmaz@pau.edu.tr

Tarih : 01.03.2012