

28. Okuduğunuz metinde verilen bilgilere göre aŗađıdakilerden hangisi doğrudur?
- A) Venüs'te asit yağmurları çok sık görülür.
 - B) Venüs, en büyük gezegendir.
 - C) Venüs, diğer gezegenlerin dönme yönünün tersinde dönmektedir.
 - D) Venüs' n kütlesi G neŗ'ın kütlesinden daha büyüktür.
29. Aŗađıdakilerden hangisi, insanların yazıyı kullanma ihtiya ı duymalarına neden olmuŗtur?
- A) Resim sanatının çok fazla geliŗmesi
 - B) Kâğıdın yapılarak kullanılmaya baŗlanması
 - C) Tarımın geliŗmesi ve ihtiyaçların artması
 - D) Mısırlıların papirüs yapmayı  ğrenmesi
30. Aŗađıdaki yazı türlerinden hangisi milattan önceki dönemde kullanılmamıŗtır?
- A)  ivi yazısı
 - B) Hiyeroglif yazısı
 - C)  in alfabesi
 - D) Arap alfabesi
31. Aŗađıda verilen bilgilerden hangisi doğrudur?
- A) Takvimin bulunuŗu, yazının bulunuŗundan daha önemlidir.
 - B) Alfabeyi modern hâle getirenler Yunanlılardır.
 - C) Papirüs Nil Nehri'nin sularından yapılmaktadır.
 - D) Parŗ men k ğıtlarını ilk kullananlar Mısırlılardır.
32. Aŗađıda verilen bilgilerden hangisi yanlıŗtır?
- A) Yazının bulunuŗu insanlık için yapılan en önemli buluŗlardan biridir.
 - B) Avrupalılar kâğıt yapmayı 13. yüzyıla doğru  đrenmiŗlerdir.
 - C) Mısırlılar dıŗındaki uluslar Papirüs'  kullanamamıŗlardır.
 - D) Alfabeyi ilk kullananlar Yunanlılardır.

21. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'nin dünya üzerinde önemli bir ülke olmasını sağlayan nedenlerden biridir?
- A) İstanbul ve Çanakkale boğazlarına sahip olması
 - B) Nüfusunun büyük bir çoğunluğunun yaşlı olması
 - C) Cumhuriyet yönetimiyle yönetiliyor olması
 - D) Geçmişte pek çok bilim adamı yetiştirmiş olması
22. Türkiye'ye her yıl çok sayıda turist gelmesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Orta doğu ülkelerine yakın olması
 - B) Tarihi eserlerinin fazla olması
 - C) Zengin yer altı ve yer üstü kaynaklarına sahip olması
 - D) Topraklarının çok verimli olması
23. Türkiye'nin dünya üzerindeki yeri aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Asya ve Afrika kıtaları arasında
 - B) Afrika ve Avrupa kıtaları arasında
 - C) Asya ve Avrupa kıtaları arasında
 - D) Avrupa ve Afrika kıtaları arasında
24. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğrudur?
- A) İstanbul ve Çanakkale boğazları Karadeniz'i Akdeniz'e bağlar.
 - B) Türkiye'nin Asya kıtasındaki topraklarına "Trakya" denir.
 - C) Türkiye'nin Avrupa kıtasındaki topraklarına "Anadolu" denir.
 - D) Türkiye'ye komşu olan ülkeler Türkiye'nin gelişmesini istemektedir.
25. Güneş'e en yakın olan gezegen aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Merkür
 - B) Venüs
 - C) Dünya
 - D) Ay
26. Aşağıdakilerden hangisi, Venüs'ün diğer gezegenlerden **farklı** olan özelliklerinden biridir?
- A) Işığı Güneş'ten alması
 - B) Saat yönünün tersi yönünde dönmesi
 - C) Teleskopla görülebilmesi
 - D) Güneş'in etrafında dönmesi
27. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi **yanlıştır**?
- A) Venüs, Güneş ve Ay'dan sonraki en parlak gök cisimidir.
 - B) Venüs'te bir gün bir yıldan daha uzundur.
 - C) Venüs, diğer gezegenlerin tersi yönde dönmektedir.
 - D) Venüs'ün kütlesi Güneş'in kütlesine yakın büyüklüktedir.

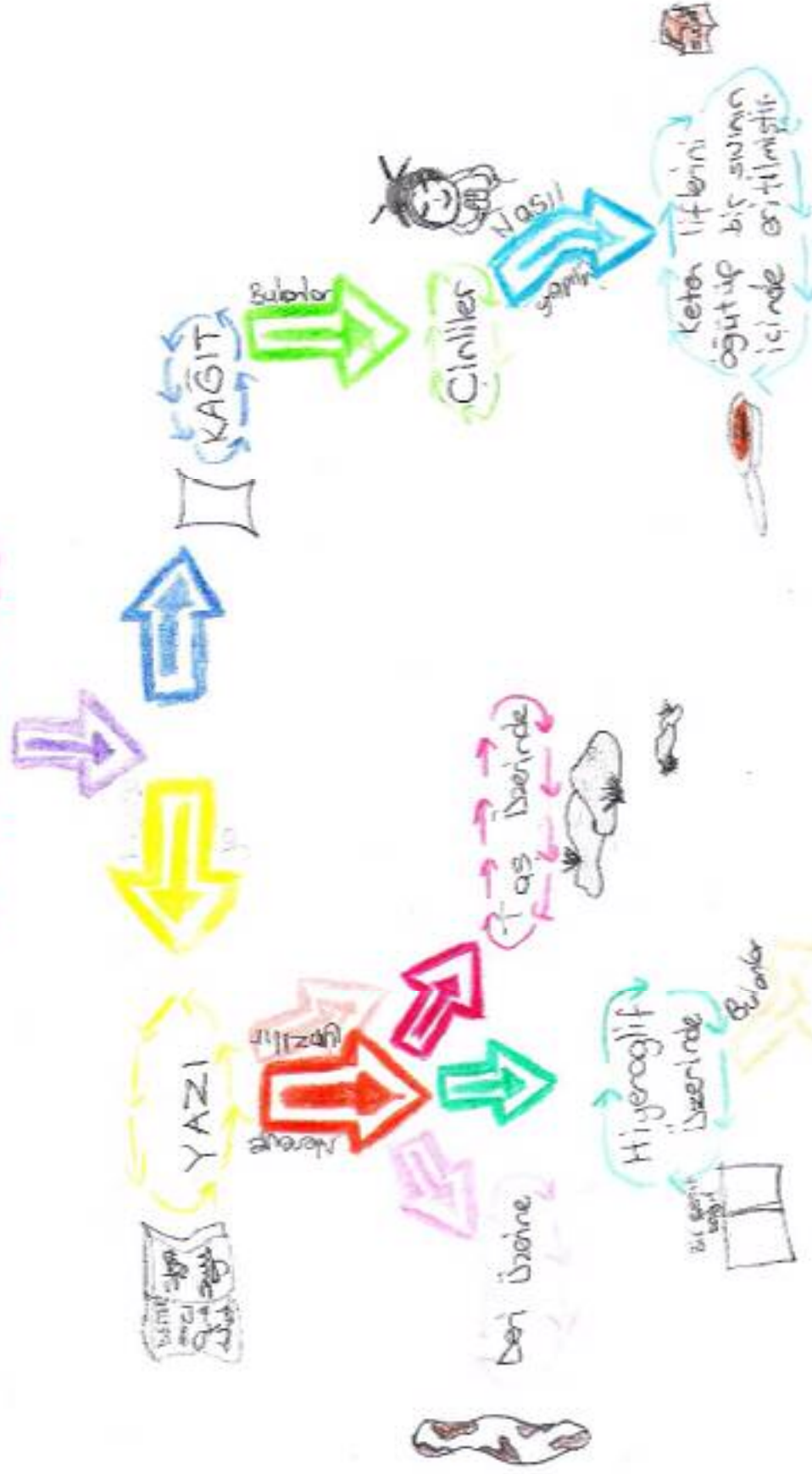
14. Aşağıdakilerden hangisi Anadolu halkının özelliklerinden biridir?
- A) El işlerine çok önem verirler.
 - B) Meyveleri yemeyip boya yapmakta kullanırlar.
 - C) Tek geçim kaynakları halıcılıktır.
 - D) En çok mavi, sarı ve yeşil renklerini severler.
15. Aşağıdaki bilgilerden hangisi doğrudur?
- A) Anadolu halkı sadece renk elde etmek için bitki yetiştirir.
 - B) Anadolu halkının en sevdiği renk beyazdır.
 - C) Anadolu halı ve kilimleri, dokunduğu bölgenin özelliklerini taşır.
 - D) Anadolu halılarında en fazla kullanılan renk siyahtır.
16. Aşağıdakilerden hangisi Anadolu kadınının günlük yaşamında yaptığı çalışmalardan biri değildir?
- A) Yemek pişirmek
 - B) Halı dokumak
 - C) Çamaşır yıkamak
 - D) Hayvanları otlatmak
17. Aşağıdakilerden hangisi Türklerin uygarlığın gelişmesine katkıda bulunduğunu gösterir?
- A) Orta Asya'da yaşamış olmaları
 - B) Diğer toplumlara karşı hoşgörülü davranmaları
 - C) Egemen oldukları bölgelerde barışı sağlamaları
 - D) Şehirler kurup, okullarda bilim adamları yetiştirmeleri
18. Aşağıdakilerden hangisi Atatürk'ün Türk ulusunun tarihini öğrenmeye önem verdiğini gösterir?
- A) Türk Dil Kurumu'nun kurulmasını sağlaması
 - B) Türk Tarih Kurumu'nun kurulmasını sağlaması
 - C) Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni açması
 - D) Cumhuriyeti ilân etmesi
19. Aşağıdakilerden hangisi Türklerin özelliklerinden biri değildir?
- A) Dünyanın tamamına egemen olmuşlardır.
 - B) Egemen oldukları bölgelerde barışı sağlamışlardır.
 - C) Çok gelişmiş medeniyetler kurmuşlardır.
 - D) Diğer toplumlara karşı her zaman saygılı olmuşlardır.
20. "Yurtta barış, dünyada barış." sözü Atatürk'ün hangi özelliğini gösterir?
- A) Vatan ve millet sevgisini
 - B) Güçlükler karşısında yılmamasını
 - C) İleri görüşlü bir insan olmasını
 - D) Hoşgörülü ve barışçı bir insan olması

7. Ülkemizde bugün kullanılan takvim aşağıdaki uygarlıklardan hangisi tarafından geliştirilmiştir?
- A) Romalılar
 - B) Eski Mısırlılar
 - C) Babilliler
 - D) Sümerler
8. Aşağıda verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
- A) Takvimi bugünkü haline getirenler Romalılardır.
 - B) En gelişmiş takvim sistemi Mısırlılar tarafından kullanılmıştır.
 - C) Yılları güneş göre hesaplayan ilk uygarlık Babillilerdir.
 - D) Hiçbir uygarlık yılları gezegenlere göre hesaplamamıştır.
9. Aşağıdakilerden hangisi canlı değildir?
- A) Papatya
 - B) Balık
 - C) Mikroplar
 - D) Su
10. Aşağıdakilerden hangisi mikropların üremesi için uygun olan ortamlardan biridir?
- A) Hava
 - B) Buz
 - C) Ateş
 - D) Kaynayan su
11. Aşağıdakilerden hangisi yiyecekleri mikroplardan korumanın yollarından biri değildir?
- A) Silmek
 - B) Kurutmak
 - C) Kaynatmak
 - D) Dondurmak
12. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?
- A) Mikroplar, kurutulmuş yiyecekler üzerinde üreyemezler.
 - B) Mikroplar canlı değildir.
 - C) Mikroplar ılık ortamları severler.
 - D) Mikroplar insanların hastalanmasına neden olabilirler.
13. Aşağıdakilerden hangisi el işlerinden değildir?
- A) Halı
 - B) Kilim
 - C) Yağlık
 - D) Sütlük

EK 29: HATIRLAMA TESTİ SORULARI

1. "Harf Devrimi" diye adlandırılan olay aşağıdakilerden hangisidir?
A) Devletimizin resmi dilinin Türkçe olmasıdır.
B) Eski Arap alfabesi yerine yeni Türk alfabesinin konmasıdır.
C) Gazetelerde Arapça yazı yazılmasının yasaklanmasıdır.
D) Halkın Arapça konuşmasının yasaklanmasıdır.
2. Aşağıdakilerden hangisi Harf Devrimi'nin faydalarından biridir?
A) Okuma yazma bilenlerin sayısı kısa zamanda oldukça artmıştır.
B) Türkçe evrensel diller arasında yerini almıştır.
C) Atatürk, Türk milleti tarafından çok sevilmiştir.
D) Atatürk'ün açık sözlülüğü anlaşılmıştır.
3. Aşağıdakilerden hangisi Harf Devrimi'ni uygularken Atatürk'ün karşılaştığı güçlüklerden biridir?
A) Halk yeni alfabeye geçerken zorluk çekmiştir.
B) Yeni alfabe Türk halkı tarafından beğenilmemiştir.
C) Gazeteler yeni alfabe ile yazılan sütunlara az yer vermiştir.
D) Uygulanış tarihinin ve biçiminin belirlenmesinde ayrılıklar olmuştur.
4. Aşağıdaki bilgilerden hangisi **yanlıştır**?
A) Yeni alfabeye geçişte bazı güçlüklerle karşılaşmıştır.
B) Harf devrimi sayesinde, ülkemizde okuma yazma bilenlerin sayısı kısa zamanda oldukça artmıştır.
C) Atatürk, ileri görüşlü ve açık sözlü bir insandır.
D) Araplar, okuma yazmayı sevmeyen insanlardır.
5. Aşağıdakilerden hangisi eski uygarlıkların takvimi kullanma amaçlarından biridir?
A) Hayvanların üreme zamanlarını belirlemek.
B) Çocuklarının yaşlarını hesaplamak.
C) Hasat zamanını belirlemek.
D) Hava olaylarını tahmin etmek.
6. Aşağıdakilerden hangisi zamanı belirlemede kullanılan gök cisimlerindendir?
A) Gezegenler
B) Bulut
C) Yağmur
D) Şimşek

KAGIDIN BULUNMASI



Ms. 1.1.10



YAZININ KAD. EDİLP. VE KAG. IN BULUNMASI

Yazı

- Kağıt**
 - Kâğıt
 - Günümüz
- Yazı**
 - Mısır
 - Günümüz
- Neşe**
 - Yazı
 - Papirüs
- Tas**
 - Papirüs
- Papirüs**
 - Papirüs
 - Papirüs

Papirüs, aynı adı taşıyan ve M.Ö. 3. yüzyıldan itibaren kullanılmaya başlanan bir bitkiden yapılır.

Papirüsün ortası çok ilginçtir.

EK 27: SEKİZİNCİ SINAV SORULARI

1. Aşağıdakilerden hangisi, insanların yazıyı kullanma ihtiyacı duymalarına neden olmuştur?
 - A) Resim sanatının çok fazla gelişmesi.
 - B) Kâğıdın yapılarak kullanılmaya başlanması.
 - C) Tarımın gelişmesi ve gereksinimlerin artması.
 - D) Mısırlıların papirüs yapmayı öğrenmesi.
2. Aşağıdaki yazı türlerinden hangisi milattan önceki dönemde kullanılmamıştır?
 - A) Çivi yazısı
 - B) Hiyeroglif yazısı
 - C) Çin alfabesi
 - D) Arap alfabesi
3. Aşağıdaki uluslardan hangisi ilk defa kâğıt yapmayı başarmıştır?
 - A) Mısırlılar
 - B) Çinliler
 - C) Yunanlılar
 - D) Fenikeliler
4. İnsanlar milattan önceki dönemlerde, aşağıdaki eşyalardan hangisinin üzerine yazı yazmamıştır?
 - A) Kâğıt
 - B) Taş
 - C) Deri
 - D) Parşömen
5. Aşağıdakilerden hangisi milattan önce yazının gelişimine katkıda bulunmamıştır?
 - A) Mısırlılar
 - B) Hititler
 - C) Fenikeliler
 - D) Araplar
6. Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmiştir?
 - A) Cilalı taş devrinde yetiştirilen tarım ürünlerinden
 - B) Fenikelilerin yaşadıkları topraklardan
 - C) Papirüs adı verilen kâğıdın yapılışından
 - D) Milattan önce kurulan köylerin özelliklerinden

Mısırlıların ve Hititlerin resimli yazıları, zamanla eklenen harflerle geliştirilmişti. Tüccar bir ulus olan Fenikeliler, bu gelişmede rol oynamışlardır. Çeşitli ünsüzleri kullanarak yeni bir abece yapmışlardır. Yunanlılar ise bu alfabeyi ünlülerin eklenmesiyle modern bir hâle getirmişlerdir.

Mısırlıların dışındaki uluslar, nemli yerlerde uzun süre dayanmadığı ve bozulduğu için papirüsü kullanmamışlardır. Bu uluslar deriden parşömen yapmışlardır. Yalnız Çinliler 2000 yıl kadar önce keten liflerini öğütüp bir sıvının içinde eritmişlerdir. Bunu süzgeçten geçirdikten sonra elde edilen hamuru, preslerde sıkıştırıp kurutarak kâğıt yapmayı başarmışlardır. Avrupalılar kâğıt yapımını ancak 13. yüzyıla doğru öğrenmişlerdir.

Yazının ve kâğıdın bulunuşu; insanlık için, uygarlığın ilerlemesi ve gelişmesi için en önemli icatlardan biri olmuştur.

Kemal DEMİRAY
Üniteler Ansiklopedisi 4

EK 26: SEKİZİNCİ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN

YAZININ İCAD EDİLİŞİ VE KÂĞIDIN BULUNMASI

Cılalı taş devrinde insanların yerleşik hayata geçmeleri ve tarım yapmaya başlamaları zamanın ölçülmesini gerektirmiştir. Ayrıca toprakların genişliği hayvanların sayısı elde edilen ürün miktarı gibi konuların belirlenmesini gerektirmiştir.

Önceleri bir çobanın sopasına çentik açması, hayvanlarını sayması için yeterliydi. Ama tarım gelişince gereksinimler bu basit sayma ve hesaplama işi yetersiz kaldı. Bazı belgelerin tutulması gerekti. Resimli bazı işaretler kullanıldı. Bu işaretlerin yan yana getirilmesiyle ilk yazı biçimleri ortaya çıktı.

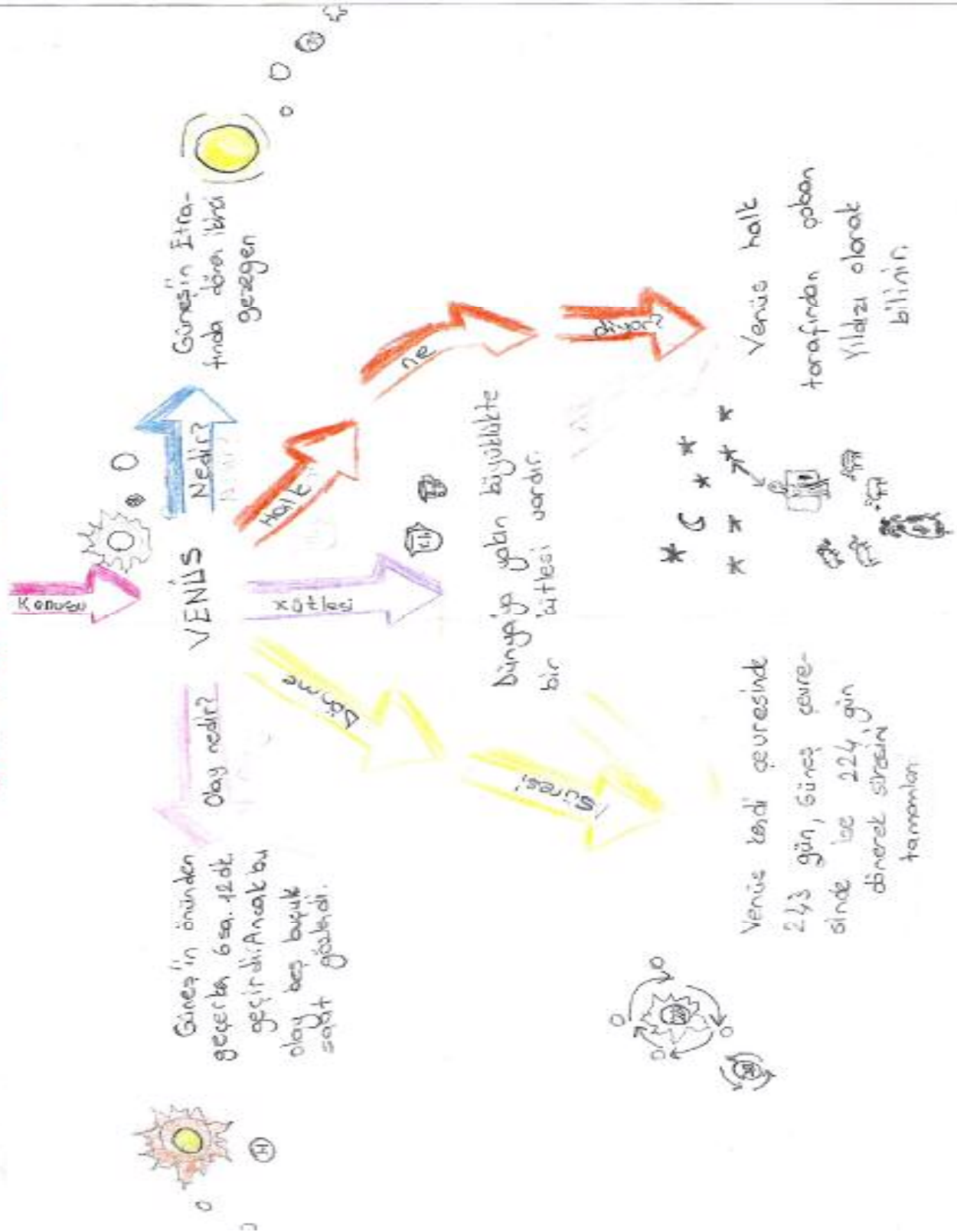
Köylerin gelişmesi, şehirlerin meydana gelmesiyle bu yazı biçimleri de gelişti. Milattan önce 6000-5000 yıllarında Mısırlıların hiyeroglif denilen resimli yazıları kullanılmaya başlandı. Daha sonra Hititlerin hiyeroglif ve çivi yazıları, Çinlilerin belirli hece ve sözcükleri anlatan alfabeleri kullanıldı.

Önceleri bu yazılar, yalnızca taşlara kazılıyordu. Sonra deri üzerine de yazıldı. Mısırlılar milattan önce 4000-3000 yılları arasında papirüs denilen kâğıdı yapmaya başladılar. Papirüsün ortaya çıkarılışı çok önemlidir. Papirüs, aynı adı taşıyan ve Nil nehri kıyılarında yetişen bir öz suyundan yapılırdı. Bitkiden çıkarılan özsu, tabakalar haline getirilerek kurutuldu.

Mısır hiyerogliflerinin çözülmesi de oldukça yenidir. Ancak, geçen yüzyılın başlarında Fransız bilgini Champollion (Şampoliyan), üzerine hiyeroglifle yazı yazılmış bir taş levhayı inceleme fırsatı bulmuştur. Yazıda Grekçe iki sözcük (Kleopatra ve Ptoleme) ile hiyeroglif işaretlerini karşılaştırarak bu yazının sırrını çözmüştür.

Region EGRI
4-10 keV

VENDS, GUNESIN, CONWEN, GUNESIN



19. Aşağıdakilerden hangisi Venüs ile Dünya'nın benzer yönlerinden biridir?

- E) Asit yağmurlarının çok sık olması
- F) Saat yönünün tersi yönde dönmeleri
- G) Kütlelerinin birbirlerine yakın olması
- H) Bir günün bir yıldan daha uzun olması

20. Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir ?

- E) Güneş sistemindeki gezegenler
- F) Venüs'ün özellikleri
- G) Asit yağmurlarının etkileri
- H) Sıcaklığın canlılar üzerindeki etkileri

21. Aşağıdaki boşluğa metne uygun yeni bir başlık yazınız.

.....

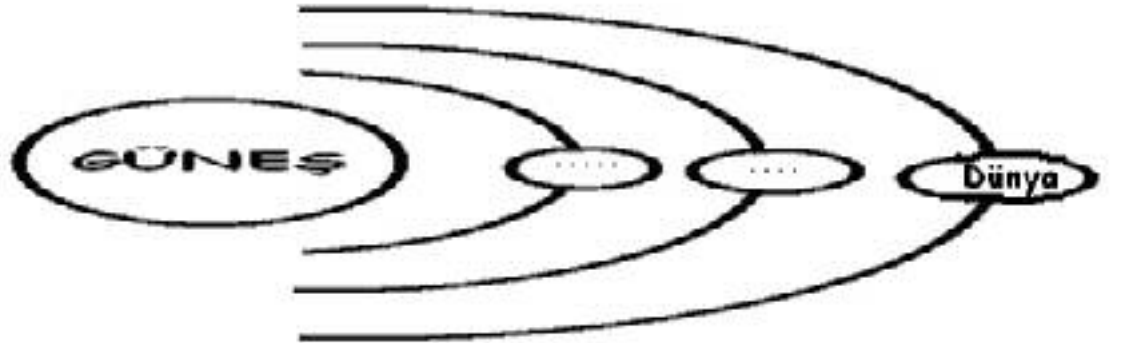
22. Metinde verilen bilgilerden yararlanarak “Venüs” ile ilgili üç özellik yazınız.

-
-
-

23. Venüs'te hiçbir canlının yaşayabilmesi mümkün değildir. Bunun nedeni nedir?

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

24. Aşağıdaki güneş sistemi modeli üzerindeki boş bırakılan yerlere gelmesi gereken gezegenlerin adlarını yazınız.



EK 24: YEDİNCİ SINAV SORULARI

13. Güneş'e en yakın olan gezegen aşağıdakilerden hangisidir?
E) Merkür
F) Venüs
G) Dünya
H) Ay
14. Venüs'ün, bir günü neden bir yılından daha uzundur?
E) Güneş etrafındaki dönme hızının, kendi etrafındaki dönme hızından fazla olması
F) Kütlesinin Dünya'nın kütlesine yakın büyüklükte olması
G) Güneşe en yakın ikinci gezegen olması
H) Sıcaklığın 325 santigrat dereceden fazla olması
15. Aşağıdakilerden hangisi, Venüs'ün diğer gezegenlerden **farklı** olan özelliklerinden biridir?
E) Işığını Güneş'ten alması
F) Saat yönünün tersi yönünde dönmesi
G) Teleskopla görülebilmesi
H) Güneş'in etrafında dönmesi
16. Okuduğunuz metinde verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır**?
A) Venüs, Güneş ve Ay'dan sonraki en parlak gök cisimidir.
B) Venüs'te bir gün bir yıldan daha uzundur.
C) Venüs, diğer gezegenlerin tersi yönde dönmektedir.
D) Venüs'ün kütlesi Güneş'in kütlesine yakın büyüklüktedir.
17. Metinde aşağıdakilerden hangisinden **bahsedilmemiştir**?
E) Venüs'te bir günün bir yıldan uzun olmasının nedeninden
F) Venüs'ün Güneş'e olan uzaklığından
G) Venüs'ün ilginç ve farklı yönlerinden
H) Venüs'ün dönme yönünün saat yönünün tersi olmasından
18. Okuduğunuz metinde verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
A) Venüs'te asit yağmurları çok sık görülür.
B) Venüs, en büyük gezegendir.
C) Venüs, diğer gezegenlerin dönme yönünün tersinde dönmektedir.
D) Venüs'ün kütlesi Güneş'in kütlesinden daha büyüktür.

EK 23: YEDİNCİ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN

VENÜS, GÜNEŞ'İN ÖNÜNDEN GEÇTİ

Venüs, 122 yıl aradan sonra Güneş'in önünden tekrar geçti. Türkiye'den de izlenen Venüs'ün geçişi, 08.13'te başladı. Venüs, Güneş'in önünden 6 saat 12 dakikada geçti. Ancak bu olay beş buçuk saat gözlenebildi.

Venüs, Merkür'den sonra Güneş'e en yakın ikinci gezegen olup kütlesi Dünya'ya yakın büyüklüktedir. Venüs, Güneş doğarken ve gün batımında Güneş'e en yakın konumundadır. Bu konumdayken Dünya'dan çıplak gözle rahatlıkla görülebilir. Güneş ve Ay'dan sonraki en parlak gök cismi Venüs'tür. Halk tarafından Çoban Yıldızı olarak da bilinir.

Bu gezegenin ilginç ve farklı yanları da vardır. Örneğin; Venüs'ün Güneş etrafındaki dönme hızı, kendi etrafındaki dönme hızından fazladır. Bu özellik Venüs'ün bir gününün bir yılından daha uzun olmasına yol açar.

Venüs'ün Güneş etrafındaki dönme süresi 224 gün, kendi etrafında dönme süresi 243 gündür. Ayrıca Venüs diğer gezegenlerin tersi yönde dönmektedir. Diğer gezegenler saat yönünde dönerken, Venüs saatin tersi yönünde çok yavaş bir şekilde dönmektedir.

Çok yoğun bir atmosferi olan Venüs'ün basıncı da Dünyanın basıncından yaklaşık olarak 100 kat daha fazladır. Atmosferindeki koşullar nedeniyle asit yağmurlarının çok sık görüldüğü Venüs'te canlların yaşayabilmesi mümkün değildir. Güneş'e 108 milyon kilometre uzaklıktaki Venüs'te sıcaklığın 325 santigrat derecenin üzerinde olduğu tahmin ediliyor.

<http://www.milliyet.com.tr/2004/06/08/index.html>

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu

(Kısaltılmıştır.)

YILDIRIMIZ

Türkiye

ekonomi

ekonomi

ekonomi

Türkiye
Asya ve
Avrupa
kıtaları
arasında
bir köprü
gibi duruyor

Bağcılar

Türkiye zenginler
olmayanlar için
gelirler biriktiriyor

Türkiye bütün
petrol bakanları
zengin bir ülke
Orta Doğu'da var

Çok zengin
dünya için
petrolün bir
kaynağı

Anadolu
yıldırımın
nedensin
güvenli
barajları
olunuyor

Güvenli
güvenli
bir devlet

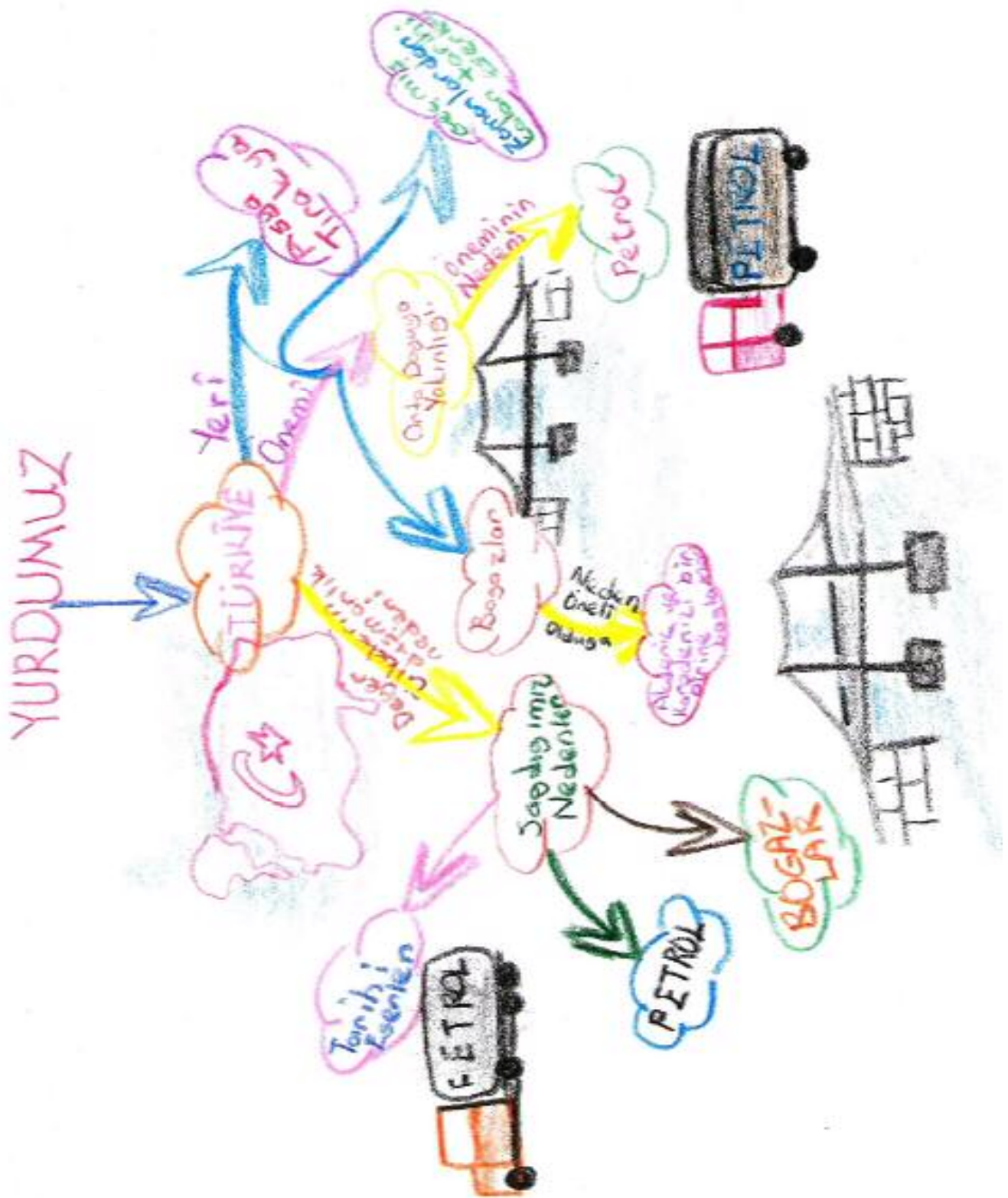
Türkiye
Asya ve
Avrupa
kıtaları
arasında
bir köprü
gibi duruyor

Ege

Petrol

Orta Doğu

EK 22: ALTINCI METİN SONUNDA ÖĞRENCİLERİN YAPTIKLARI ZİHİN HARİTALARINDAN ÖRNEKLER



7. Okuduğunuz metnin ana fıkrı aşağıdakilerden hangisidir?
A) Tırkiye'nin komşusu olan rlkeler çok zengindir.
B) Tırkiye, dnya rzerinde önemli bir yere sahiptir.
C) Tırkiye'nin sahip olduğu topraklarda geçmiş yıllarda birçok devlet kurulmuştur.
D) Tırkiye'ye her yıl binlerce turist gelmektedir.
8. Yazarının metni yazmadaki amacı aşağıdakilerden hangisi olabilir?
A) Tırkiye'ye komşu olan rlkeler hakkında okuyuculara bilgi vermek
B) Tırkiye'nin tarihî gzeelliklerini okuyuculara anlatmak
C) Tırkiye'nin yeryrzu şekillerini okuyuculara tanıtmak
D) Tırkiye'nin dnya rzerindeki önemini okuyuculara anlatmak
9. Aşağıdaki boşluğa “Yurdumuz” başlığı dışında, metne uygun bir başlık yazınız.
.....
10. Metinde verilen bilgilerden yararlanarak Tırkiye'nin dnya rzerinde önemli bir rлке olmasını sağlayan r zelliğini yazınız.
•
•
•
11. İstanbul ve Çanakkale boğazlarının rlkemiz topraklarında olması rlkemize ne gibi faydalar sağlayabilir?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
12. Aşağıdaki boşluğa veya sayfanın arkasına Tırkiye'nin dnya rzerindeki önemini gösteren bir resim ziniz.

EK 21: ALTINCI SINAV SORULARI

1. Türkiye'nin dünya üzerindeki yeri aşağıdakilerden hangisidir?
A) Asya ve Afrika kıtaları arasında
B) Afrika ve Avrupa kıtaları arasında
C) Asya ve Avrupa kıtaları arasında
D) Avrupa ve Afrika kıtaları arasında
2. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'nin dünya üzerinde önemli bir ülke olmasını sağlayan nedenlerden biridir?
A) İstanbul ve Çanakkale boğazlarına sahip olması
B) Nüfusunun büyük bir çoğunluğunun yaşlı olması
C) Cumhuriyet yönetimiyle yönetiliyor olması
D) Geçmişte pek çok bilim adamı yetiştirmiş olması
3. Türkiye'ye her yıl çok sayıda turist gelmesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
A) Orta doğu ülkelerine yakın olması
B) Tarihî eserlerinin fazla olması
C) Zengin yer altı ve yer üstü kaynaklarına sahip olması
D) Topraklarının çok verimli olması
4. Yurdumuz metninde aşağıdakilerin hangisinden bahsedilmiştir?
A) Türkiye'nin yönetim biçiminden
B) Türkiye'nin nüfustaki artıştan
C) Türkiye'ye komşu olan ülkelere
D) Türkiye'nin dünya üzerindeki öneminden
5. Metinde verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
A) İstanbul ve Çanakkale boğazları Karadeniz'i Akdeniz'e bağlar.
B) Türkiye'nin Asya kıtasındaki topraklarına "Trakya" denir.
C) Türkiye'nin Avrupa kıtasındaki topraklarına "Anadolu" denir.
D) Türkiye'ye komşu olan ülkeler Türkiye'nin gelişmesini istemektedir.
6. Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?
A) Türkiye'nin tarihî güzellikleri
B) Türkiye'ye komşu olan ülkeler
C) Türkiye'nin dünya üzerindeki önemi
D) Türkiye'nin yeryüzü şekilleri

EK 20: ALTINCI SINAV İÇİN KULLANILAN METİN

YURDUMUZ

Türkiye, Asya ve Avrupa kıtalarının arasında bir köprü gibidir. Her iki kıt'a üzerinde de toprakları vardır. Asya'daki topraklarımıza Anadolu, Avrupa'daki topraklarımıza Trakya denir.

İstanbul ve Çanakkale boğazları, Karadeniz'i Akdeniz'e bağlayan önemli bir su yoludur. Bu durumu ile boğazlar, dünya ticaret ve ulaşımında önemli bir rol oynar. Karadeniz'e kıyısı olan ülkeler, gemilerini Akdeniz'e ve okyanuslara ancak boğazlarımızdan geçirmek suretiyle gönderebilirler. Bu yüzden boğazlar, Türkiye'nin dünyadaki önemini daha da artırmaktadır.

Türkiye, petrol bakımından dünyanın en zengin bölgesini meydana getiren Orta Doğu'ya yakındır. Bu bölgeye ulaşan kara, deniz ve hava yollarını kontrolü altında bulundurabilmektedir.

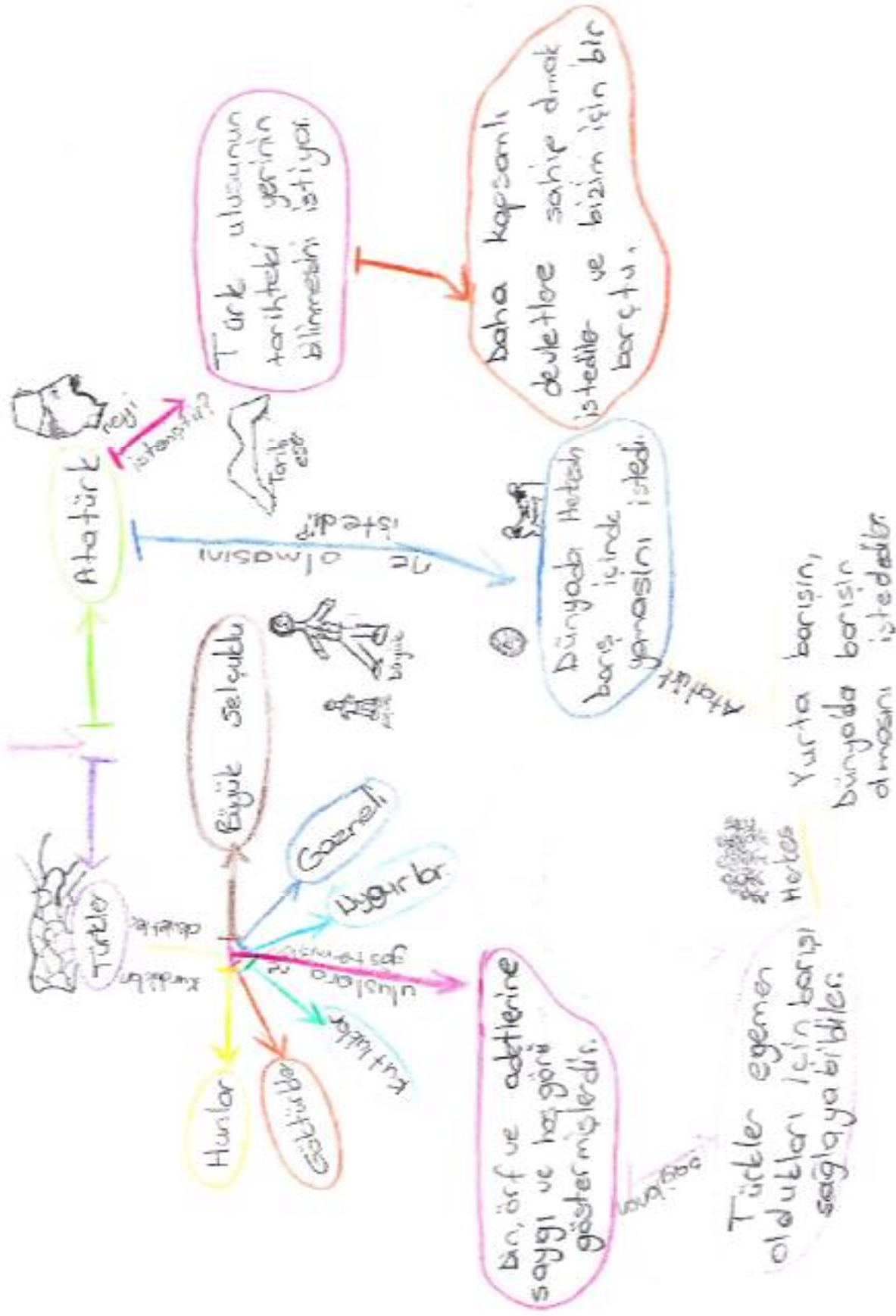
Anadolulu, Mezopotamya, Ege ve Akdeniz medeniyetlerinin kilit noktasında bulunur. Bu nedenle Anadolu'da tarih boyunca pek çok devlet kurulmuştur. Bu devletlerden kalan tarihî eserler ve Anadolu'nun güzel iklimi, yurdumuzu bir turist cenneti hâline getirmiştir.

Türkiye, zengin yeraltı ve yer üstü kaynakları, gelişen ekonomisi ile önemli bir devlettir. Giderek gücü ve önemi artmaktadır. Ancak yukarıda saydığımız nedenler yüzünden birçok ülke, Türkiye'nin gelişip güçlenmesini istememektedir. Ülkemize karşı gizli ya da açık düşmanlıklar beslemektedir. Güzel yurdumuzu, her türlü tehlikeye karşı birlik içinde korumak hepimizin görevidir.

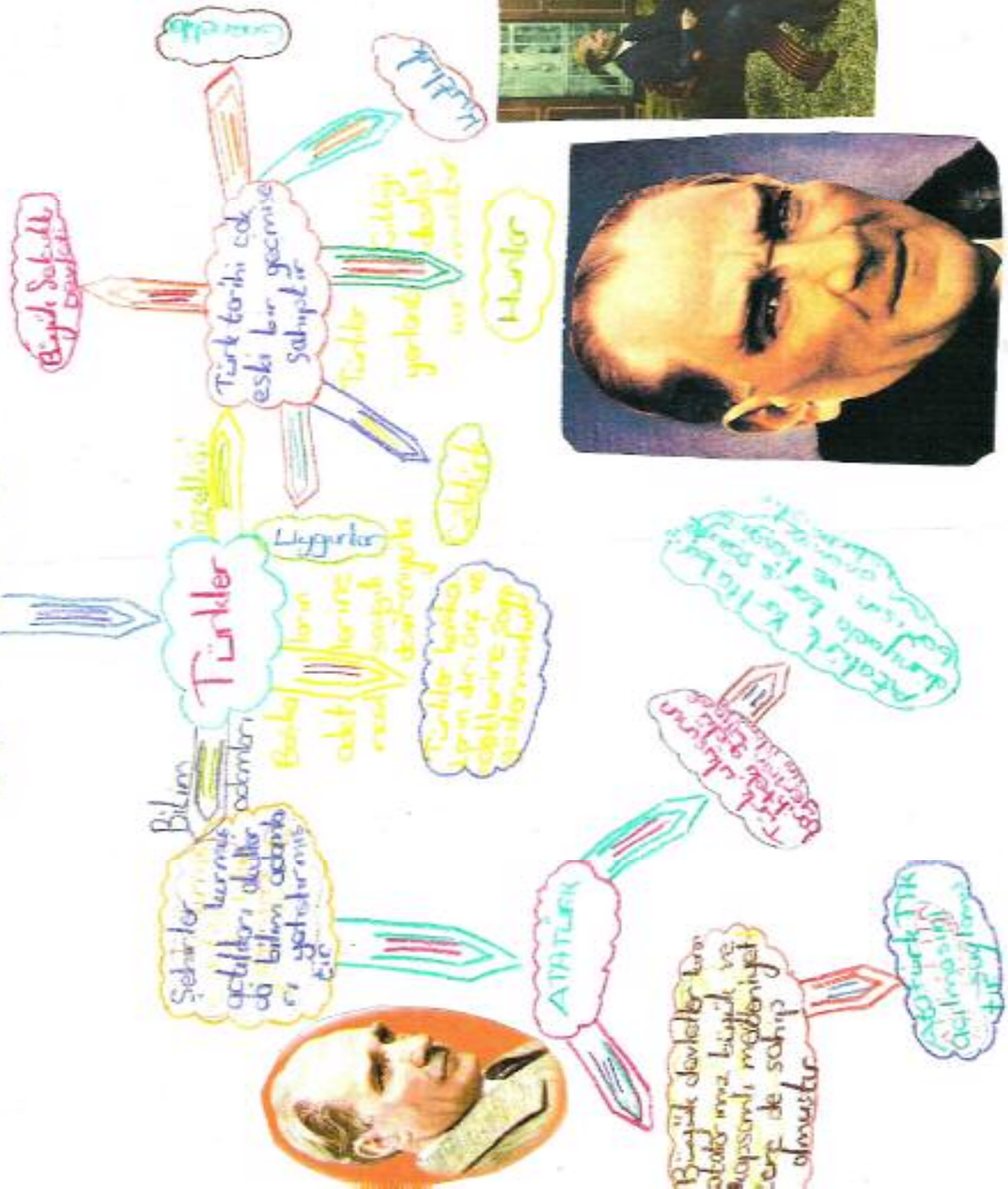
Şenol KALAYCI

İlkokullarda Atatürkçülük

TARİH VE HOŞGÖRÜ



TARIH VE HESAPLAMA



7. Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Atatürk'ün vatan ve millet sevgisi
- B) Türklerin yetiştirdiği bilim adamları
- C) Orta Doğu halkının Türkler hakkındaki düşünceleri
- D) Türk tarihi ve Türklerin barışa verdikleri önem

8. Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazmadaki amacı olabilir?

- A) Türk Tarih Kurumu'nun çalışmaları hakkında bilgi vermek
- B) Türklerin kurmuş olduğu devletleri tanıtmak
- C) Türklerin barışçı ve hoşgörölü bir toplum olduğunu anlatmak
- D) Orta Doğu'da yaşayan insanlar hakkında bilgi vermek

9. Aşağıdaki boşluğa “Tarih ve Hoşgörölü” başlığı dışında, metne uygun bir başlık yazınız.

.....

10. Türklerin hoşgörölü bir toplum olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

.....

.....

.....

.....

11. Metinde verilen bilgilerden yararlanarak Türklerle ilgili 4 özellik yazınız.

-
-
-
-

12. “Türkler egemen oldukları yerlerde barışı sağlamışlardır.” Metinde bu düşüneyi kanıtlayan bir cümle bularak aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

EK 18: BEŞİNCİ SINAV SORULARI

1. Aşağıdakilerden hangisi Türklerin kurduğu devletlerden biri **değildir**?
 - A) Hunlar
 - B) Gazneliler
 - C) Uygurlar
 - D) Bulgarlar
2. Aşağıdakilerden hangisi Türklerin uygarlığın gelişmesine katkıda bulunduğunu gösterir?
 - A) Orta Asya’da yaşamış olmaları
 - B) Diğer toplumlara karşı hoşgörülü davranmaları
 - C) Egemen oldukları bölgelerde barışı sağlamaları
 - D) Şehirler kurup, okullarda bilim adamları yetiştirmeleri
3. Aşağıdakilerden hangisi Atatürk’ün Türk ulusunun tarihini öğrenmeye önem verdiğini gösterir?
 - A) Türk Dil Kurumu’nun kurulmasını sağlaması
 - B) Türk Tarih Kurumu’nun kurulmasını sağlaması
 - C) Türkiye Büyük Millet Meclisi’ni açması
 - D) Cumhuriyeti ilân etmesi
4. Aşağıdakilerden hangisi Türklerin özelliklerinden biri **değildir**?
 - A) Dünyanın tamamına egemen olmuşlardır.
 - B) Egemen oldukları bölgelerde barışı sağlamışlardır.
 - C) Çok gelişmiş medeniyetler kurmuşlardır.
 - D) Diğer toplumlara karşı her zaman saygılı olmuşlardır.
5. Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisinden **bahsedilmemiştir**?
 - A) Türklerin kurmuş oldukları devletlerden
 - B) Türklerin uygarlığın gelişmesine olan katkılarından
 - C) Atatürk’ün barış ve hoşgörü ile ilgili sözlerinden
 - D) Türklerin yaptıkları savaşlardan
6. “Yurtta barış, dünyada barış.” sözü Atatürk’ün hangi özelliğini gösterir?
 - A) Vatan ve millet sevgisini
 - B) Güçlükler karşısında yılmamasını
 - C) İleri görüşlü bir insan olmasını
 - D) Hoşgörülü ve barışçı bir insan olması

EK 17: BEŞİNCİ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN

TARİH VE HOŞGÖRÜ

Türk tarihi çok eski bir geçmişe sahiptir. 20'nci yüzyıl başlarında Orta Asya'daki kazılarda, tarihi M.Ö. ye kadar uzanan kalıntılara rastlanmıştır.

Günümüzden binlerce yıl önce böylesine gelişmiş medeniyet yaratan Türkler, zamanla üç kıt'aya dağıldılar. Gittikleri her yerde birçok devlet kurdular. Hunlar, Göktürk, Kutluk ve Uygurlar, Gazneliler, Büyük Selçuklu Devleti Türklerin kurdukları devletlerden bazılarıdır. Bu devletlerin kurulduğu yerlerde, bir bölümü günümüze kadar gelebilen köprüler, hanlar yapılmıştır. Şehirler kurmuş, açtıkları okullarda bilim adamları yetiştirmişlerdir. Uygarlığın gelişmesine ve yayılmasına katkıları olmuştur.

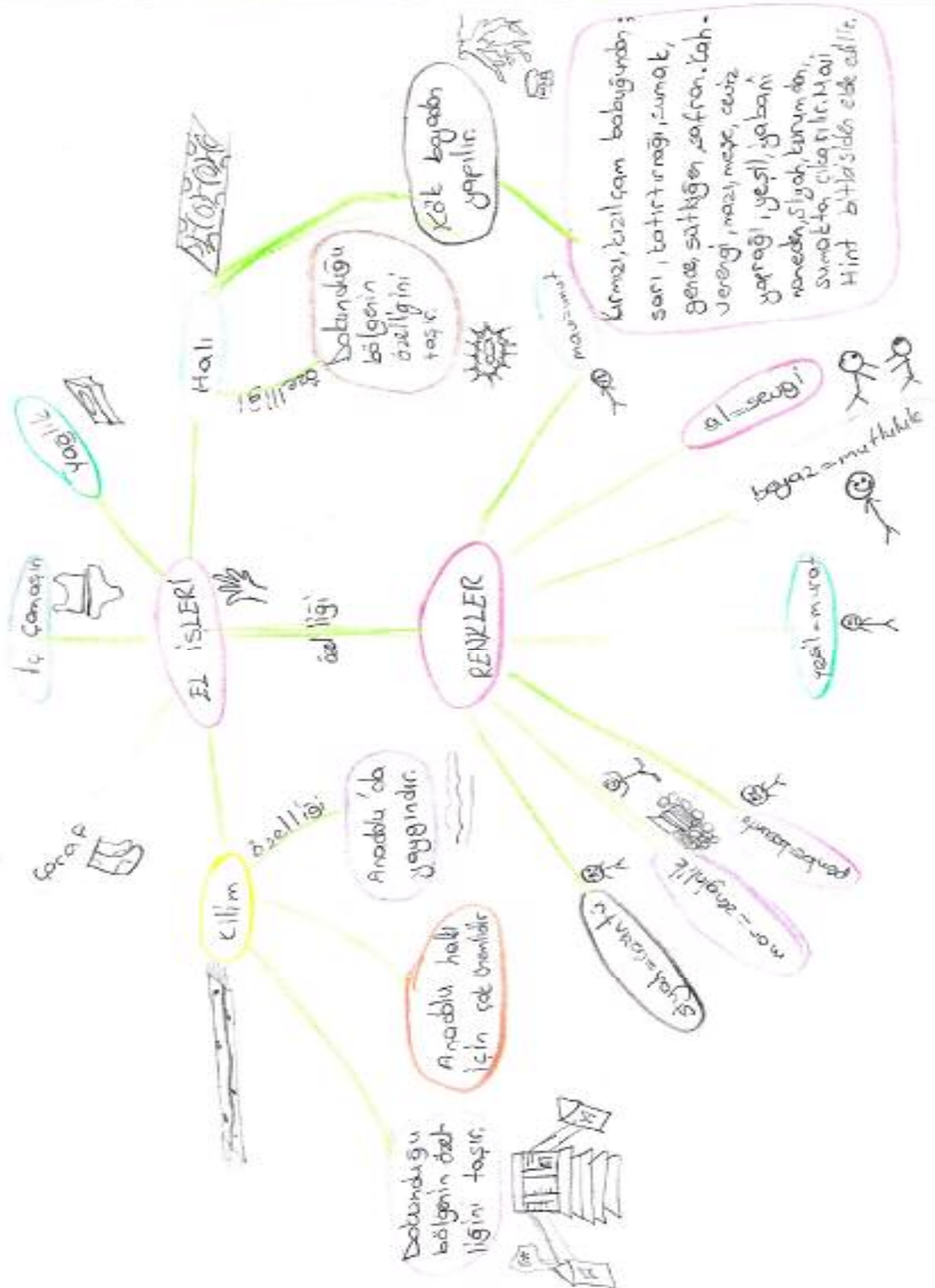
Atatürk, Türk ulusunun tarihteki güçlü yerinin bilinmesini istemiştir. Bu konuda şunları demiştir: "Büyük devletler kuran atalarımız, büyük ve kapsamlı medeniyetlere de sahip olmuştur. Bunu aramak, incelemek, Türklüğe ve dünyaya bildirmek bizler için bir borçtur." Bu redenle Türk Tarih Kurumunun açılmasını sağlamıştır.

Türkler, tarihin her döneminde, sınırları içinde yaşayan ulusların din, örf ve adetlerine saygı göstermiş, hoşgörülü olmuşlardır. Egemen oldukları bölgelerde barışı sağlamışlardır. Örneğin, Orta Doğu halkı, Türk egemenliğinde 400 yıl barış içinde yaşamıştır. 1918'de Türk egemenliğinin son bulmasıyla Orta Doğu, günümüzde barışın sağlanamadığı en sorunlu bölgedir.

Dünya barışı için insanlar ve uluslar arasında hoşgörü olmalıdır. "Yurtta barış, dünyada barış." sözüyle Atatürk, barışın ve hoşgörünün önemini belirtmiştir.

Sedriye ÇALIŞKAN

ADDON LIMITED VEIL



7. Okuduğunuz metinde verilen bilgilere göre aŗađıdakilerden hangisi doğrudur?
- A) Anadolu halkı sadece renk elde etmek için bitki yetiŗtirir.
 - B) Anadolu halkının en sevdiği renk beyazdır.
 - C) Anadolu halı ve kilimleri, dokunduğu bölgenin özelliklerini taŗır.
 - D) Anadolu halılarında en fazla kullanılan renk siyahtır.
8. Okuduğunuz metinde verilen bilgilere göre aŗađıdakilerden hangisi **yanlıŗtır**?
- A) Anadolu halkı dŗncelerini renklerle ve ŗekillerle anlatır.
 - B) Anadolu kadını her fırsatta tezghının baŗına geçerek halı, kilim dokur.
 - C) Anadolu halıcılığı renk özelliğini günümüze kadar korumuŗtur.
 - D) Anadolu halılarında renk uyumu yoktur.
9. “Anadolu kadını, gneŗ doğarken yatağından kalkar, amaŗırını yıkar, tezgâha oturur, yemeğini piŗirir. Sonra yine tezgâhına oturur, sütünü sağar, yağ ve peynir yapar, tekrar tezgâhına oturur.” sözüyle yazar ne anlatmak istemektedir?
- A) Anadolu kadının çok fazla alıŗtıđını
 - B) Anadolu kadınının sütü ürünlerini çok sevdiğini
 - C) Anadolu kadınının her fırsatta halı, kilim dokuduğunu
 - D) Anadolu kadınının ev iŗi yapmayı çok sevdiğini
10. Okuduğunuz metnin konusu aŗađıdakilerden hangisidir?
- A) Anadolu kadınlarının zellikleri
 - B) Anadolu halılarının ve kilimlerin zellikleri
 - C) Anadolu halkının sevdikleri renkler
 - D) Anadolu türkülerinin zellikleri
11. Aŗađıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazmadaki amacı olabilir?
- A) Anadolu kadınları hakkında bilgi vermek
 - B) Anadolu halıları ve kilimleri hakkında bilgi vermek
 - C) Anadolu halkının en çok sevdiği renkler hakkında bilgi vermek
 - D) Anadolu halkının halı dokurken söylediği türküler hakkında bilgi vermek.
12. Aŗađıdakilerden hangisi okuduğunuz metnin baŗlıđı olabilir?
- A) Anadolu Kadınları
 - B) Anadolu Türküleri
 - C) Anadolu’da El İŗleri
 - D) Anadolu’nun yks

EK 15: DÖRDÜNCÜ SINAV SORULARI

1. Aşağıdakilerden hangisi el işlerinden **değildir**?
 - A) Halı
 - B) Kilim
 - C) Yağlık
 - D) Sütlük
2. Aşağıdakilerden hangisi Anadolu halıcılığının renk özelliğini yıllarca korumasının nedenidir?
 - A) Renk üretiminde kullanılan makinelerin sayısının artması
 - B) Boyalık adı verilen otlaklarda boya elde edilecek bitkilerin özel olarak yetiştirilmesi
 - C) Boya fiyatlarının teknolojinin gelişmesiyle çok ucuzlaması
 - D) Diğer ülkelerden çok değişik renklerdeki boyaların ülkemize getirilmesi
3. Aşağıdakilerden hangisi Anadolu halkının özelliklerinden biridir?
 - A) El işlerine çok önem verirler.
 - B) Meyveleri yemeyip boya yapmakta kullanırlar.
 - C) Tek geçim kaynakları halıcılıktır.
 - D) En çok mavi, sarı ve yeşil renklerini severler.
4. Aşağıda renkler ve anlamları verilmiştir. Verilen eşleştirmelerden hangisi doğrudur?
 - A) Siyah – Üzüntü
 - B) Sarı – Mutluluk
 - C) Mavi – Dostluk
 - D) Pembe – Ayrılık
5. Metinde verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi Anadolu kadınının günlük yaşamında yaptığı çalışmalardan biri **değildir**?
 - A) Yemek pişirmek
 - B) Halı dokumak
 - C) Çamaşır yıkamak
 - D) Hayvanları otlatmak
6. Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmiştir?
 - A) Anadolu halkının en çok sevdiği renkler
 - B) Anadolu’da söylenen türkülerin özellikleri
 - C) Anadolu halılarının fiyatları
 - D) Anadolu halılarının özellikleri

Anadolu halılarında bölgelerin özelliği, renklerde kendini gösterir. Kök boya dediğimiz bu renkler, çeşitli bitkilerin yapraklarından, meyvelerinden veya köklerinden çıkarılmaktadır.

Kırmızı, kızılçam kabuğundan; sarı, katırtırnağı, sumak, gence, sütleğen, safran gibi bitkilerin çiçek, dal ve köklerinden elde edilir. Kahverengi, mazi, meşe, ceviz yaprağı ve meyvelerinden; yeşil, yabanî naneden; siyah, kurumdan, sumaktan çıkarılır. Mavi ise Hint bitkisi denilen bir çeşit otun ve daha başka bitkilerin kaynatılmasından elde edilir. Halı, kilim dokuyan köylerin ve kasabaların boyalı diye adlandırılan otlakları vardır. Bu otlaklarda, boya elde edilecek çeşitli bitkiler özel olarak yetiştirilmiştir. Böylece Anadolu halıcılığı renk özelliğini korumuştur.

Mehmet ÖNDER
Çocuk Edebiyatı Yıllığı

EK 14: DÖRDÜNCÜ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN

ANADOLU KİLİMLERİ VE HALILARI

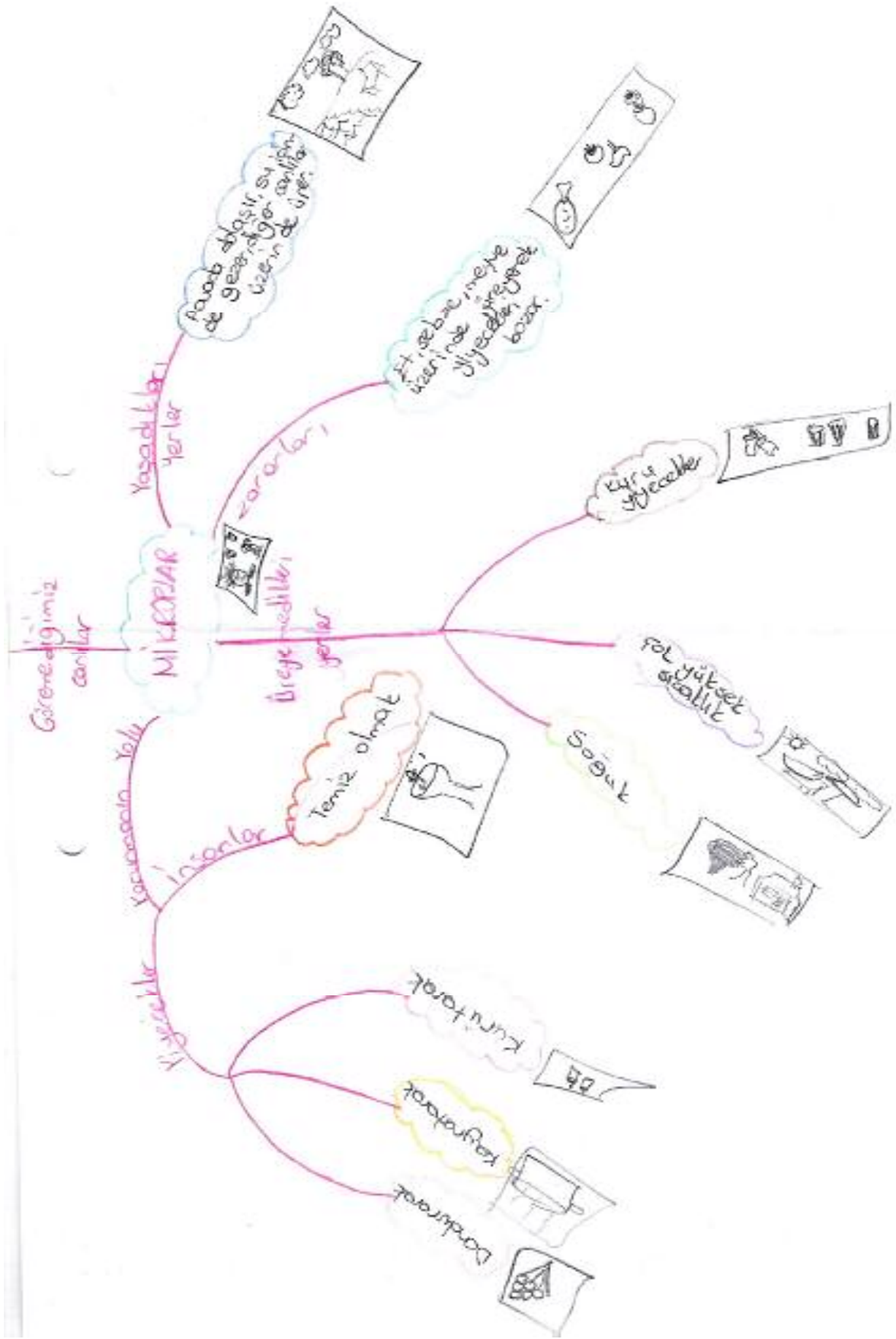
Anadolu halkı, düşüncesini şekillerle de anlatır. Bunlara çeşitli renkleri katarak her birine ayrı bir anlam verir. Bu anlamlı şekilleri, çizgileri; halısına, kilimine, yağlığına, çorabına, iç çamaşırına varıncaya kadar işler. İşte bunlara el işleri denir.

El işlerinde çizgiler, şekiller, renkler konuşur. Yeşil “murat”tır, mavi “umut”tur. Beyaz “mutluluk”u, siyah “üzüntü”yü, pembe “bozuntu”yu dile getirir. “Al giyenin gönlü dolu, mor giyenin çoktur malı.” derler. Ağaçtan yeşil, gökten mavi, çiçekten kırmızı arayan, bulamayınca da tezgâha koşan insanlar. Üzüntülerini kilimlerde dile getirirler. Anadolu’da kilim renk sofrasıdır. Renge acıkmış insanların sofrası... Alı al, moru mor, akı karası, sarısı durusu, nesi var, nesi yoksa cömertçe ortaya döker. Evini, çadırını bir bayram şenliği, bir düğün alayı gibi renklerle donatır. Bu, onun dünyasıdır.

Anadolu kadını, güneş doğarken yatağından kalkar, çamaşırını yıkar, tezgâha oturur, yemeğini pişirir. Sonra yine tezgâha oturur, sütünü sağlar, yağ ve peynir yapar, tekrar tezgâhına oturur. Güneş batıncaya kadar koşar, yorulur, fırsat buldukça tezgâhına geçer. Anadolu kadınının bu yaşamı kilimlere akseder.

Kilim, Anadolu'nun çadırından sedirine, çuvalından heybesine kadar yaygındır. Bazen çorap olur, bazen kuşak... Anadolu kızı, çeyizindeki kilimiyle övünür. Anadolu delikanlısı, kilimdeki renklerde sevgisini görür gibi olur. Kilim, Anadolu' da gönül dolusu türküdür.

Anadolu'nun kilimleri gibi halıları da renkleriyle, motifleriyle dokunduğu bölgenin özelliklerini taşır. Öyle ki bu işten anlayanlar, halıya şöyle bir göz atarlar. Onun nerede, ne zaman dokunduğunu kolayca bilirler.



MIKROPLAR

Waterkringloop

Dampkring

Landkring

Zee- of oceaan-kring

Tijd dat water in de lucht blijft hangen

Hoe lang water in de lucht blijft hangen

Hoe lang water in de lucht blijft hangen



7. Metinde verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır**?
- A) Mikroplar, kurutulmuş yiyecekler üzerinde üreyemezler.
 - B) Mikroplar canlı değildir.
 - C) Mikroplar ılık ortamları severler.
 - D) Mikroplar insanların hastalanmasına neden olabilirler.
8. Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisinden **bahsedilmemiştir**?
- A) Yiyecekleri mikroplardan koruma yollarından
 - B) İnsanların mikroplardan korunma yollarından
 - C) Mikropların yararlarından
 - D) Mikropların yaşayabildikleri ortamlardan
9. Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmiştir?
- A) Mikropların zararlarından
 - B) Mikroplarla diğer canlılar arasındaki farklardan
 - C) Mikropların üreme şekillerinden
 - D) Mikropların beslenme şekillerinden
10. Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazmadaki amacı **olamaz**?
- A) Mikroplar hakkında genel bilgi vermek
 - B) Mikropların zararlarını anlatmak
 - C) Mikroplardan korunma yollarını anlatmak
 - D) Mikrop çeşitlerini tanıtmak
11. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metne başlık olabilir?
- A) Doğadaki Canlılar
 - B) Mikroplar ve Mikroplardan Korunma Yolları
 - C) Kurutulmuş Sebze ve Meyveler
 - D) Suda Yaşayan Canlılar
12. Okuduğunuz metnin konusu nedir?
- A) Mikropların üreme şekilleri
 - B) Mikroplarla diğer canlılar arasındaki farklar
 - C) Mikroplar ve mikroplardan korunma yolları
 - D) Mikrop çeşitleri

EK 12: ÜÇÜNCÜ SINAV SORULARI

1. Aşağıdakilerden hangisi canlı değildir?
 - A) Papatya
 - B) Balık
 - C) Mikroplar
 - D) Su
2. Aşağıdakilerden hangisi mikropların zararlarından biridir?
 - A) Kurutulmuş biberin bozulmasına neden olurlar.
 - B) Dondurulmuş etin bozulmasına neden olurlar.
 - C) Kaynamış sütün bozulmasına neden olurlar.
 - D) Oda sıcaklığındaki domatesin bozulmasına neden olurlar.
3. Aşağıdaki varlıklardan hangisi mikropların yaşayabilmesi için uygundur?
 - A) Kaynamış su
 - B) Elma şekeri
 - C) Dondurulmuş et
 - D) Kurutulmuş domates
4. Aşağıdakilerden hangisi mikropların üremesi için uygun olan ortamlardan biridir?
 - A) Hava
 - B) Buz
 - C) Ateş
 - D) Kaynayan su
5. Aşağıdakilerden hangisi yiyecekleri mikroplardan korumanın yollarından biri **değildir**?
 - A) Silmek
 - B) Kurutmak
 - C) Kaynatmak
 - D) Dondurmak
6. Metinde verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
 - A) Yiyecekleri yemeden önce silmeliyiz.
 - B) Mikroplar çok yüksek sıcaklıklarda yaşarlar.
 - C) Mikroplar çok yararlı canlılardır.
 - D) Su ve sabun, mikroplardan korunmamızı sağlar.

EK 11: ÜÇÜNCÜ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN

MİKROPLAR

Canlı varlıkları her yerde görürsünüz. Kuşlar havada uçar. Bazı hayvanlar ve bitkiler suda yaşar. Bazıları da karada yaşar. Fakat göremediğimiz başka canlılar da vardır. Tıpkı büyük canlılar gibi mikroplar da her yerde yaşar.

Mikroplar, havada dolaşırlar.

Mikroplar, su içinde gezerler.

Hatta bazı mikroplar, diğer canlılar üzerinde ürerler.

Havada birçok mikrop çeşidi bulunur. Bunlar; et, sebze, meyve üzerinde üreyerek yiyecekleri bozarlar. Mikroplar da birçok canlı gibi ılık ortamları severler, orada gelişirler. Soğukta, çok yüksek sıcaklıkta, kuru yiyecekler üzerinde mikroplar üreyemezler.

Dondurmak, kaynatmak ve kurutmak, yiyecekleri mikroplardan korumanın en iyi yoludur.

Fakat sizi hasta eden mikroplara karşı ne yapabiliriz?

Sizi kaynatamayız.

Sizi, donduramayız.

Sizi kurutamayız.

En iyi yol, bu mikropların size zarar vermesini önlemektir. Bunun için de temiz olmalı, yemeklerden önce ellerimizi yıkamalıyız.

Su ve sabun, mikropları temizler. Böylece mikroplar vücudumuza giremez.

Herold TANNENBAUM (Herıld TENİNBAM)

Nathan STILLMAN (Nethın STİLMEN)

[illegible]

11. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metnin başlığı olabilir?

- A) Eski Uygarlıklar**
- B) Gök Cisimleri**
- C) Takvimin Doğuşu**
- D) Yılın Bölümleri**

12. Okuduğunuz metnin konusu nedir?

- A) Eski uygarlıkların özellikleri**
- B) Gök cisimlerinin önemi**
- C) Yılın bölümlere ayrılmasının nedeni**
- D) Takvimin bugünkü hâle geliş süreci**

6. Ülkemizde bugün kullanılan takvim aşağıdaki uygarlıklardan hangisi tarafından geliştirilmiştir?
- A) Romalılar
 - B) Eski Mısırlılar
 - C) Babililer
 - D) Sümerler
7. Aşağıdakilerden hangisi Babililer ve Eski Mısırlıların kullandıkları takvimlerin ortak özelliklerden biridir?
- A) Romalılardan etkilenmiştir.
 - B) Bir yıl 12 aya bölünmüştür.
 - C) Başlangıcı 1 Ocak'tır.
 - D) Yıllar güneşe göre hesaplanmıştır.
8. Okuduğunuz metinde verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
- A) Takvimi bugünkü haline getirenler Romalılardır.
 - B) En gelişmiş takvim sistemi Mısırlılar tarafından kullanılmıştır.
 - C) Yılları güneşe göre hesaplayan ilk uygarlık Babillilerdir.
 - D) Hiçbir uygarlık yılları gezegenlere göre hesaplamamıştır.
9. Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisinden **bahsedilmemiştir**?
- A) Takvimi ilk kullanan uygarlıklar
 - B) Eski uygarlıkların takvimi kullanma nedenleri
 - C) Zamanın hesaplanmasında kullanılan gök cisimleri
 - D) Ay takviminin özellikleri
10. Okuduğunuz metnin yazarı bu metni hangi amaçla yazmış olabilir?
- A) Takvimler hakkında genel bir bilgi vermek.
 - B) Gök cisimlerinin önemini anlatmak.
 - C) Ay takvimi ve güneş takvimi arasındaki farkları belirtmek.
 - D) Eski uygarlıkların özelliklerini tanıtmak.

EK 9: İKİNCİ SINAV SORULARI

1. Aşağıdakilerden hangisi eski uygarlıkların takvimi kullanma amaçlarından biridir?
 - A) Hayvanların üreme zamanlarını belirlemek.
 - B) Çocuklarının yaşlarını hesaplamak.
 - C) Hasat zamanını belirlemek.
 - D) Hava olaylarını tahmin etmek.
2. Aşağıdakilerden hangisi bir günden daha küçük olan bir zaman birimi değildir?
 - A) Öğle
 - B) Alacakaranlık
 - C) Gece
 - D) Ay
3. Aşağıdakilerden hangisi zamanı belirlemede kullanılan gök cisimlerindenidir?
 - A) Gezegenler
 - B) Bulut
 - C) Yağmur
 - D) Şimşek
4. Aşağıdakilerden hangisi yılları yıldızlara göre hesaplayan uygarlıklardan biridir?
 - A) Romalılar
 - B) Eski Mısırlılar
 - C) Sümerler
 - D) Türkler
5. Takvimi ilk kullanan uygarlık aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Romalılar
 - B) Eski Mısırlılar
 - C) Babililer
 - D) Türkler

EK 7: İKİNCİ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN

ZAMANI ÖLÇMEK

Takvimler, yüzyıllar boyu insanlar için büyük önem taşıdı. Eski uygarlıkların çoğu tarıma dayalıydı. Bunlar zamanı hesaplamak özellikle de hasat zamanını belirlemek için takvim kullandılar.

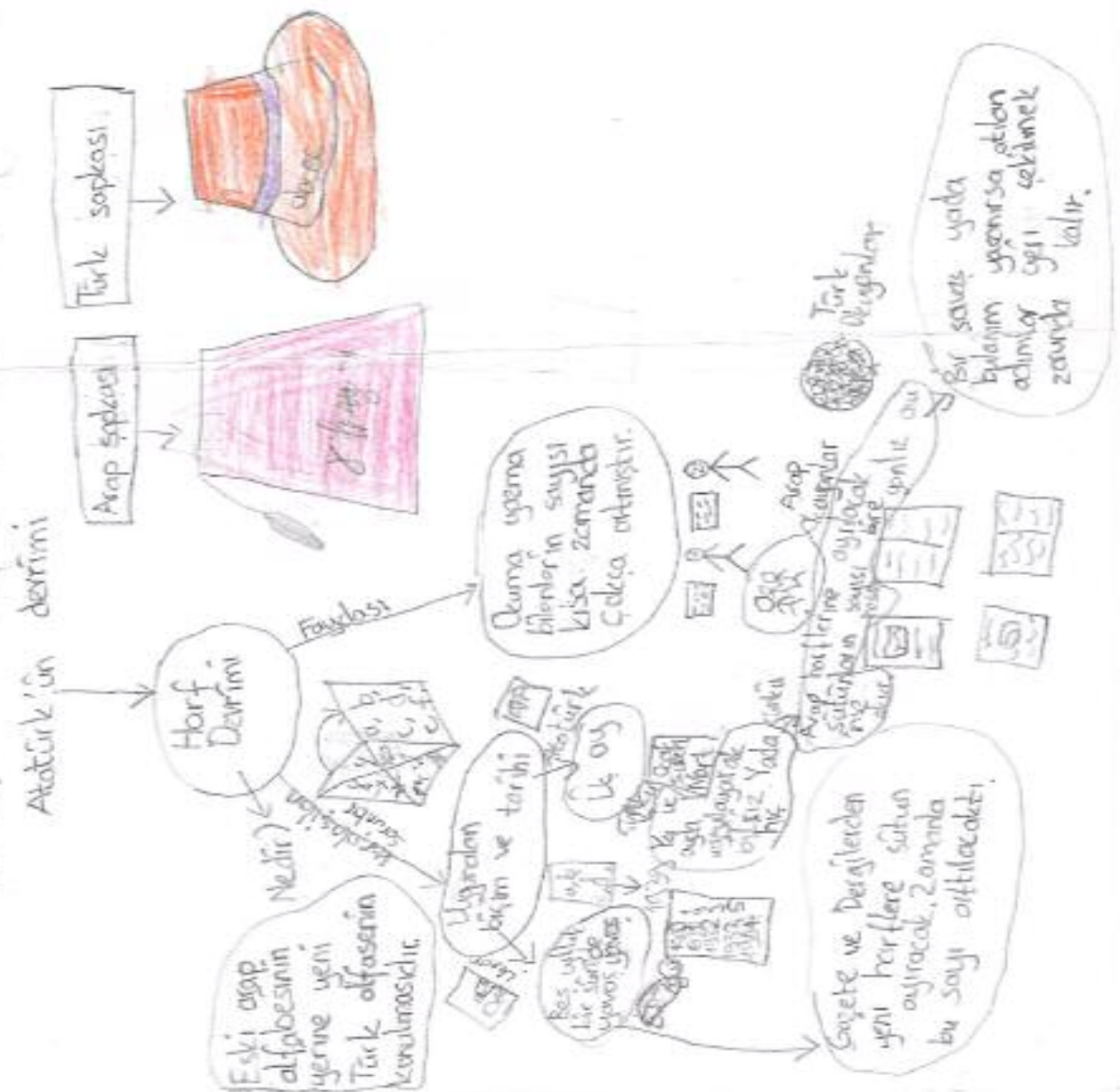
Başlangıçta insanların üzerinde büyük etkisi olan üç zaman birimi vardı; gün, ay ve yıl. Bunların içinde en kısa olanı gün bile uzun bir zamandı. Bunun için de insanlar onu daha küçük zaman bölümlerine ayırdılar. Böylece; şafak, sabah, öğle, alacakaranlık, akşam, gece gibi kavramlar çıktı ortaya...

Zamanı ölçmek için kullandığımız ölçütlerin hepsinin temelinde gök cisimleri ve olayları bulunur. Zaman; Güneş'e, Ay'a, gezegenlere ya da yıldızlara göre belirlenmiştir. Eski Mısırlılar ve takvimi ilk kullanmaya başlayan Babilliler, yıldızlara bakarak yılları hesaplamışlardı. Mısırlıların takvimi ilk kullandıkları yıl, M.Ö. 4236'ydı. Babilliler ve Mısırlılar, bir yılı 12 aya bölmüşlerdi. Bugün zamanı ölçerken kullandığımız sistem, o dönemden kalmadır.

Romalılar döneminde takvim daha da geliştirildi. Ay takvimi yerine güneş takvimi kullanıldı. Yılın başlangıcını 1 Ocak kabul eden bu takvim, Atatürk Devrimleri ile ülkemizde de kullanılmaya başlandı.

Gökhan TOK
Bilim Çocuk dergisi

YA ÜÇ AYDA UYGULANIR YA DA HİÇ



11. Okuduğunuz metnin yazarı, bu metni hangi amaçla yazmış olabilir?

- A) Arap alfabesinin nasıl yazıldığını okuyuculara anlatmak
- B) Atatürk'ün ileri görüşlü bir insan olduğunu belirtmek
- C) Harf Devrimi hakkında bilgi vermek
- D) Arap alfabesinin zor okunan bir alfabe olduğunu belirtmek

12. Aşağıdakilerden hangisi bu metnin başlığı olabilir?

- A) Atatürk'ün Karşılaştığı Güçlükler
- B) Harf Devrimi
- C) Açık Sözlü Atatürk
- D) Atatürk'ün Devrimleri

6. Atatürk, yeni alfabeye geçiş için nasıl bir yol izlemeyi önermiştir?
- A) Üç aylık bir sürede hemen uygulamaya geçilmelidir.
 - B) Beş yıllık bir sürede yavaş yavaş, alıştıra alıştıra geçilmelidir.
 - C) Ders kitapları ve diğer öğretim gereçleri hemen hazırlanmalı, gazeteler ise yavaş yavaş yeni alfabeye geçmelidir.
 - D) Okullarda geçiş hemen olmalı, ancak halkın yeni alfabeye alışması için zaman tanınmalıdır.
7. Aşağıdakilerden hangisi Atatürk'ün yeni alfabeye geçiş için belirttiği görüşünü dayandırdığı gerekçelerden biri **değildir**?
- A) Gazetelerde Arap alfabesiyle yazılan sütunların sayısı bire de inse herkes yalnızca onu okur.
 - B) Harf devrimine geçiş sürecinde bir bunalım yaşanırsa attığımız adımları geri çekmek zorunda kalırız.
 - C) Harf devrimine geçiş sürecinde bir savaş yaşanırsa attığımız adımları geri çekilmek zorunda kalırız.
 - D) Halk Arap alfabesini dini nedenlerden dolayı bırakmak istemeyebilir.
8. Atatürk'ün yeni alfabeye geçiş için belirttiği görüşü bize Atatürk'ün hangi özelliğini göstermektedir?
- A) Değişikliği seven bir insan olmasını
 - B) Türk milletinin kendine ait bir alfabesinin olmasını istemesini
 - C) İleri görüşlülüğü ve açık sözlülüğünü
 - D) Arap alfabesiyle yazmaktan hoşlanmadığını
9. Okuduğunuz metinde verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?
- A) Yeni alfabeye geçişte bazı güçlüklerle karşılaşmıştır.
 - B) Harf devrimi sayesinde, ülkemizde okuma yazma bilenlerin sayısı kısa zamanda oldukça artmıştır.
 - C) Atatürk, ileri görüşlü ve açık sözlü bir insandır.
 - D) Araplar, okuma yazmayı sevmeyen insanlardır.
10. Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisinden **bahsedilmemiştir**?
- A) Atatürk'ün Arap alfabesini sevmemesinin nedenlerinden
 - B) Harf devriminin faydalarından
 - C) Yeni Türk alfabesine geçiş için izlenecek yol hakkında uzmanların düşüncelerinden
 - D) Yeni Türk alfabesine geçiş için izlenecek yol hakkında Atatürk'ün düşüncelerinden

EK 6: BİRİNCİ SINAV SORULARI

1. “Ya Üç Ayda Uygulanır Ya Da Hiç” adlı metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Atatürk'ün devrimleri
 - B) Atatürk'ün karşılaştığı güçlükler
 - C) Harf Devrimi
 - D) Atatürk'ün açık sözlülüğü
2. “Harf Devrimi” diye adlandırılan olay aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Devletimizin resmi dilinin Türkçe olmasıdır.
 - B) Eski Arap alfabesi yerine yeni Türk alfabesinin konmasıdır.
 - C) Gazetelerde Arapça yazı yazılmasının yasaklanmasıdır.
 - D) Halkın Arapça konuşmasının yasaklanmasıdır.
3. Aşağıdakilerden hangisi Harf Devrimi'nin faydalarından biridir?
 - A) Okuma yazma bilenlerin sayısı kısa zamanda oldukça artmıştır.
 - B) Türkçe evrensel diller arasında yerini almıştır.
 - C) Atatürk, Türk milleti tarafından çok sevilmiştir.
 - D) Atatürk'ün açık sözlülüğü anlaşılmıştır.
4. Aşağıdakilerden hangisi Harf Devrimi'ni uygularken Atatürk'ün karşılaştığı güçlüklerden biridir?
 - A) Halk yeni alfabeye geçerken zorluk çekmiştir.
 - B) Yeni alfabe Türk halkı tarafından beğenilmemiştir.
 - C) Gazeteler yeni alfabe ile yazılan sütunlara az yer vermiştir.
 - D) Uygulanış tarihinin ve biçiminin belirlenmesinde ayrılıklar olmuştur.
5. Uzmanlar, yeni alfabeye geçiş için nasıl bir yol izlemeyi önermişlerdir?
 - A) Üç aylık bir sürede hemen uygulamaya geçilmelidir.
 - B) Beş yıllık bir sürede yavaş yavaş, alıştıra alıştıra geçilmelidir.
 - C) Ders kitapları ve diğer öğretim gereçleri hemen hazırlanmalı, gazeteler ise yavaş yavaş yeni alfabeye geçmelidir.
 - D) Okullarda geçiş hemen olmalı ancak halkın yeni alfabeye alışması için zaman tanınmalıdır.

Başkan şaşırmıştı. Ülkede yayımlanan gazete, dergi ve kitapların tümü nasıl böyle kısa bir zamanda yeni Türk alfabesine göre basılabiliirdi?

Atatürk, ileri görüşlü bir insandı. Başkanın şaşkınlığı henüz geçmeden şunları söyledi:

- Ya üç ayda uygulayabiliriz ya da hiç uygulayamayız. Arap harflerine ayrılacak sütunlar yok mu? Onların sayısı bire de inse herkes yalnızca onu okur. Beş yıl sonra işe yeniden başlamanız gerekir. Hele bu arada bir bunalımla karşılaşsak ya da bir savaş çıkarsa... Attığımız adımları geri çekmek zorunda kalırız.

Ferhan OĞUZKAN

Anılarla Atatürk

EK 5: BİRİNCİ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN

YA ÜÇ AYDA UYGULANIR YA DA HİÇ

Atatürk'ün gerçekleştirdiği devrimlerden biri, eski alfabesi yerine yeni Türk alfabesinin konulmasıdır. “Harf Devrimi” diye adlandırılan bu girişim sayesinde, ülkemizde okuma yazma bilenlerin sayısı oldukça artmıştır.

Ne var ki bu değişikliğe giderken Atatürk, bir takım güçlüklerle karşılaşmıştır. Bu güçlükler arasında en önemlisi, yeni alfabenin uygulanış biçim ve tarihiyle ilgili olanı idi.

Yeni Türk alfabesi üzerinde çalışan uzmanlar şöyle düşünüyorlardı: Halkın bu yeni alfabeye alışabilmesi için en az beş yıllık bir süreye gereksinim vardır. Bu beş yıllık geçiş döneminde gazeteler, önce yeni harflerle yazı ve haberlere birer sütun ayıracaklardı. Zamanla bu sütun sayısı artırılacak, sonunda yazı ve haberler tümüyle yeni alfabeye göre yayımlanacaktı.

Okullarda yeni alfabeye geçiş de aynı yöntemle, yani yavaş yavaş, alıştırma alıştırma gerçekleşecekti. Ders kitapları ile öteki yazılı öğretim gereçlerinin hazırlanmasında da aynı yol izlenecekti.

Atatürk, bir gün Dil Uzmanları Kurulu Başkanı'nı yanına çağırdı ve ona şöyle dedi:

- Uygulamaya geçiş için beş yıl düşünmüşsünüz, öyle mi?
- Evet.

Atatürk, kararlı bir biçimde ve emir niteliğindeki kesin görüşünü bildirdi:

- Hayır, üç ay.

14. Aşağıdakilerden hangisi yolcu güvercinlerin soylarının tükenme nedenlerinden biri **değildir**?

- A) Yumurtalarının insanlar tarafından satılması
- B) İnsanların tarım arazisi açmak istemeleri
- C) İnsanlar tarafından avlanmaları
- D) Yaşadıkları yerlere insanlar tarafından evler, çiftlikler yapılması

15. Yolcu Güvercinler metninin konusu nedir?

- A) Yolcu güvercinlerin avlarını yakalama teknikleri
- B) Yolcu güvercinler arasındaki iş bölümü
- C) Yolcu güvercinlerin yaşadıkları ortam
- D) Yolcu güvercinlerin soylarının tükenmesi

7. Metinde verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
- A) Yolcu güvercinler yaşayan en güzel kuş türüdür.
 - B) Yolcu güvercinler günümüzde Cincinnati Hayvanat Bahçesi'nde yaşamaktadır.
 - C) Yolcu güvercinlerin soylarının tükenmesine insanlar neden olmuştur.
 - D) Yolcu güvercinler avlarını çok iyi yakalar.
8. Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisinden **bahsedilmemiştir**?
- A) Yolcu güvercinlerin dış görünüşleri
 - B) Yolcu güvercinlerin göç etme nedenleri
 - C) Yolcu güvercinlerin soylarının tükenme nedenleri
 - D) Yolcu güvercinlerin beslendikleri yiyecekler
9. Metinde verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?
- A) Yolcu güvercinler göçmen kuşlardandır.
 - B) Yolcu güvercinlerin soyları tükenmiştir.
 - C) Yolcu güvercinler çok hızlı uçarlar.
 - D) Yolcu güvercinler çok yumurta bırakırlar.
10. Aşağıdakilerden hangisi yolcu güvercinler arasında iş bölümü olduğunu gösterir?
- A) Erkek de dişi de kuluçkaya yatar, yavrularına birlikte bakarlardı.
 - B) Yuvalarını küçük dal parçalarından gevşekçe örerlerdi.
 - C) Dişi ve erkek güvercinlerin renkleri birbirlerine benzerdi.
 - D) Meşe ve kayın ormanlarında yaşarlardı.
11. Okuduğunuz metnin yazarı bu metni hangi amaçla yazmış olabilir?
- A) Yolcu güvercinlere olan sevgisini göstermek
 - B) Yolcu güvercinleri avlayan kişilere olan öfkelerini göstermek
 - C) Güvercin çeşitlerini okuyuculara tanıtmak
 - D) Yolcu güvercinleri tanıtmak ve soylarının tükenme nedenleri hakkında bilgi vermek
12. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metnin başlığı olabilir?
- A) Zâlim Avcı
 - B) Güvercin Çeşitleri
 - C) Yolcu Güvercinlerin Yok Oluşu
 - D) Canlılar ve Doğa
13. Yazar, “Sanki uçmak için yaratılmışlardı.” sözüyle ne anlatmak istemektedir?
- A) Yolcu güvercinlerin sürekli uçtuklarını
 - B) Yolcu güvercinlerin çok iyi uçtuklarını
 - C) Yolcu güvercinlerin kanatlarının çok büyük olduğunu
 - D) Yolcu güvercinlerin çok yüksekte uçtuklarını

EK 4: SEVİYE BELİRLEME SINAVI SORULARI

1. Yolcu güvercinler yüz yıl öncesine kadar yaşamlarını nerede sürdürürlerdi?
 - A) Yüksek dağların eteklerinde
 - B) Meşe ve kayın ormanlarında
 - C) Göl kenarlarındaki sazlıklarda
 - D) Deniz kenarlarındaki kayalıklarda
2. Aşağıdakilerden hangisi yolcu güvercinlerin beslendikleri yiyeceklerden **değildir**?
 - A) Meşe palamudu
 - B) Kayın ağacının sert kabuklu meyvesi
 - C) Böcekler
 - D) Diğer küçük kuşlar
3. Aşağıdakilerden hangisi yolcu güvercinlerin soylarının tüketilmesinin nedenlerinden biridir?
 - A) Beslendikleri hayvanların tükenmesi
 - B) Doğanın kirlenmesi
 - C) İnsanlar tarafından avlanmaları
 - D) Göç etmeleri sırasında meydana gelen olumsuzluklar
4. Yolcu güvercinlerin topluca yok edilmeleri hangi dönemde olmuştur?
 - A) Kuluçka dönemlerinde
 - B) Göç etmeleri sırasında
 - C) Beslenmeleri sırasında
 - D) Avlarını yakalamaları sırasında
5. Yolcu güvercinler sürü halinde en son nerede görülmüştür?
 - A) Kuzey Amerika'da
 - B) Cincinati Hayvanat Bahçesi'nde
 - C) Yağmur Ormanları'nda
 - D) Hindistan'da
6. Son yolcu güvercini nerede ölmüştür?
 - A) Kuzey Amerika'da
 - B) Cincinati Hayvanat Bahçesi'nde
 - C) Yağmur Ormanları'nda
 - D) Hindistan'da

Yolcu güvercinler, sürü hâlinde en son 1885'te Kuzey Amerika'da görüldüler. Doğal ortamlarında en son görülen bireyleri de avcılar tarafından vuruldular.

Yolcu güvercinler; insanların tarım arazisi açma, buralarda evler, çiftlikler yapma hırsları yüzünden de tükendi. Ağaçlar kesildikçe,ormanlar yandıkça, yılda bir tek yumurta veren bu hayvanlara yuva yapacak yer kalmadı. Kısacası onlar, bu talana fazla dayanamadılar.

Yolcu güvercinlerin ancak birkaçı hayvanat bahçesine alınmıştı. Cincinati (Sinsinati) Hayvanat Bahçesi'ndeki son yolcu güvercini, 1 Eylül 1914'te yaşama veda etti. Böylece dünyada sayıları çok fazla olan yolcu güvercinlerin soyları tükendi.

Gülgün AKBABA

Bilim Çocuk dergisi

EK 3: SEVİYE BELİRLEME SINAVI İÇİN KULLANILAN METİN

YOLCU GÜVERCİNLER

Dünyamızda soyu tükenen kuşlardan biridir yolcu güvercinler. Yüz yıl öncesine kadar yolcu güvercinlerin milyonlarcası, yaşamlarını meşe ve kayın ormanlarında sürdürüyorlardı. Günümüzde bir tek yolcu güvercinine rastlamak olası değil. Çünkü soyları, başta avlanma nedeniyle tüketildi.

Göçmen kuşlardandı yolcu güvercinler. Sanki uçmak için yaratılmışlardı. Kalabalık sürüler hâlinde çok hızlı uçan bu kuşların saatte 100 – 110 km hız yaptıkları tahmin edilmektedir.

Yetişkin bir yolcu güvercin, yaklaşık 43 cm uzunluğundaydı. Kafası ve sırtı koyu maviye çalan renkteydi. Göğsü şarap kırmızısı ya da kırmızımsı kahverengiydi. Karnı süt beyaz... Uzun ince kanatları mavimsi, kuyrukları sivri uçlu, 23 cm uzunluğunda ve gri – beyaz renkteydi. Dişi ve erkek güvercinlerin renkleri birbirlerine benzerdi. Ancak erkeklerin renkleri daha canlı, daha belirgindi. Sesleri de ilginçti bu kuşların. Bazen kurbağa gibi ses çıkartır, bazen de kumru gibi öterlerdi.

Yolcu güvercinlerin ayakları ve gözleri kırmızımsıydı. Kısa, ince ve siyah gagaları vardı. Meşe ve kayın ormanlarında yaşarlardı. Meşe palamudu, kayın ağacının sert kabuklu meyvesi, kestane, çeşitli meyveler, tahıllar ve böceklerle beslenirlerdi.

Yolcu güvercinler, yuvalarını küçük dal parçalarından gevşekçe örerlerdi. Genellikle bir yumurta bırakırlardı.

Yolcu güvercinlerin topluca yok edilmesi, onların kuluçka döneminde oldu. Avcılar, kuluçkaya yatan ve yuvalayan büyük sürüleri hedef olarak seçtiler. Pek çok güvercin, yuvasında acımasızca yok edildi. On binlerce kuş avlanıp marketlere satıldı.

EK 2: METİN TABLOSU

	METİNİN ADI	METİNİN YAZARI	KİTAPIN YAZARI	YAYIN EVİ	BASIM YILI	BASIM YERİ	SAYFA
SEVİYE BELİRLEME SINAVI	Yolcu Güvercinler	Gülşün AKBABA	HACIOĞLU H.S., C. ÇELEBİ, İ.H. ÇELİK	Prizma Yayıncılık A.Ş.	2004	İstanbul	142
1.METİN	Ya Üç Ayda Uygulanır Ya da Hiç	Ferhan OĞUZKAN	HACIOĞLU H.S., C. ÇELEBİ, İ.H. ÇELİK	Prizma Yayıncılık A.Ş.	2004	İstanbul	70
2.METİN	Zamanı Ölçmek	Gökhan TOK	BAKIRCIÖĞLU R., YALÇIN G.	Özgün Matbaacılık Sanayi ve Ticaret A.Ş.	2001	Ankara	107
3.METİN	Mikroplar	Herold TANNENBAUM Nathan STILLMAN	BAKIRCIÖĞLU R., YALÇIN G.	Özgün Matbaacılık Sanayi ve Ticaret A.Ş.	2001	Ankara	65
4.METİN	Anadolu Kilimleri ve Hahları	Mehmet ÖNDER	BAKIRCIÖĞLU R., ve diğerleri	Çağdaş 4. sınıf Ünite Dergisi 8. sayı	2005	Ankara	22 - 23
5.METİN	Tarih ve Hışgörü	Sedriye ÇALIŞKAN	ANACI H., TUNCEL M.T., ÇALIŞKAN S., ÖZ M.	Delta Yayıncılık ve Zambak yayınları	2004	İzmir	118
6.METİN	Yurdumuz	Şenol KALAYCI	KARACA A., KAPULU A.	Koza Yayın Dağıtım	2004	Ankara	62
7.METİN	Venus Güneş'in Önünden Geçti	Milliyet Gazetesi	Türkiye Öğretim Programı ve Kılavuzu	M.E.B.	2005	Ankara	201 - 204
8.METİN	Yazının İçid Edilişi ve Kâğıdın Bulunması	Kemal DEMİRAY	BAKIRCIÖĞLU R., ve diğerleri	Çağdaş 4. sınıf Ünite Dergisi 7. sayı	2005	Ankara	32

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Kültür
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11-070/ 1034/3261
KONU : Araştırma

18.03.2005

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İLGİ: Milli Eğitim Bakanlığı: Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'na hitaben yazılan 09.03.2005 tarih ve 1986 sayılı yazınız.

Enstitünüz, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi **Ali ASLAN**'ın "Zihin Haritalarının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Hatırlama ve Özetleme Becerileri Üzerine Etkisi" konulu araştırma çalışmasını ilimizdeki Abidinpaşa İlköğretim Okulunda uygulayabilmelerine ilişkin Bakanlığınız: Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 15.03.2005 tarih ve 1448 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.


Erol ORTAKAYA
Vali Yardımcısı
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKİ:1- Bakanlık Emri

DAİTİSMA
444 0 632
H A T T

Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü
06500-Beşevler/ANKARA
212 46 42 - 413 37 04- 212 66 40/184 Fax : 03121 212 78 20

kultur06@meb.gov.tr

EK 1: İZİN BELGESİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/1448

15/03/2005

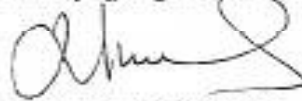
Konu : Araştırma İzni

ANKARA VALİLİĞİNE (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 09.03.2005 tarih ve 1986 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Ali ASLAN'ın "Zihin Haritalarının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Hatırlama ve Özetleme Becerileri Üzerine Etkisi" konulu araştırma çalışmasını Abidinpaşa İlköğretim Okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Söz konusu anketin uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüş olup, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması şartıyla araştırmacıya gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.


Nurettin KONAKLI
Bakan a.
Kurul Başkanı V.

690.
16.03.2005
K. H.

EĞİTİM
%100
DESTEK

ÖCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HAT

Atatürk Bulvarı No: 98 Katlıy
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67
e - posta : apk @ mebi.gov.tr

06650 ANKARA
Faks : 418 64 01
Elektronik ağı : www.meb.gov.tr

EKLER

- EK 1** : İzin Belgesi
- EK 2** : Metin Tablosu
- EK 3** : Seviye Belirleme Sınavı İçin Kullanılan Metin
- EK 4** : Seviye Belirleme Sınavı Soruları
- EK 5** : Birinci Sınav İçin Kullanılan Metin
- EK 6** : Birinci Sınav Soruları
- EK 7** : Birinci Metin Sonunda Öğrencilerin Yaptıkları Zihin Haritalarından Örnekler
- EK 8** : İkinci Sınav İçin Kullanılan Metin
- EK 9** : İkinci Sınav Soruları
- EK 10** : İkinci Metin Sonunda Öğrencilerin Yaptıkları Zihin Haritalarından Örnekler
- EK 11** : Üçüncü Sınav İçin Kullanılan Metin
- EK 12** : Üçüncü Sınav Soruları
- EK 13** : Üçüncü Metin Sonunda Öğrencilerin Yaptıkları Zihin Haritalarından Örnekler
- EK 14** : Dördüncü Sınav İçin Kullanılan Metin
- EK 15** : Dördüncü Sınav Soruları
- EK 16** : Dördüncü Metin Sonunda Öğrencilerin Yaptıkları Zihin Haritalarından Örnekler
- EK 17** : Beşinci Sınav İçin Kullanılan Metin
- EK 18** : Beşinci Sınav Soruları
- EK 19** : Beşinci Metin Sonunda Öğrencilerin Yaptıkları Zihin Haritalarından Örnekler
- EK 20** : Altıncı Sınav İçin Kullanılan Metin
- EK 21** : Altıncı Sınav Soruları
- EK 22** : Altıncı Metin Sonunda Öğrencilerin Yaptıkları Zihin Haritalarından Örnekler
- EK 23** : Yedinci Sınav İçin Kullanılan Metin
- EK 24** : Yedinci Sınav Soruları
- EK 25** : Yedinci Metin Sonunda Öğrencilerin Yaptıkları Zihin Haritalarından Örnekler
- EK 26** : Sekizinci Sınav İçin Kullanılan Metin
- EK 27** : Sekizinci Sınav Soruları
- EK 28** : Sekizinci Metin Sonunda Öğrencilerin Yaptıkları Zihin Haritalarından Örnekler
- EK 29** : Hatırlama Testi Soruları

YILDIZ, C. (2003). **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**. Ankara. PegemA Yayıncılık.

<http://www.aktifegitim.com/Page52.asp> (09.02.2005 tarihinde ulaşılmıştır.)

<http://www.dilimiz.gen.tr/yazim/ozetleme> (26.02.2005 tarihinde ulaşılmıştır.)

<http://www.ebnet.search/login.com> (19.11.2005 tarihinde ulaşılmıştır.)

<http://www.inspiration.com> (19.11.2005 tarihinde ulaşılmıştır.)

<http://www.motivasyon.org/index.php> (09.02.2005 tarihinde ulaşılmıştır.)

<http://www.nlpgrup.com/mindmapping.php> (09.02.2005 tarihinde ulaşılmıştır.)

TAZEBAY, A. (1995). **İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara. Hacettepe Üniversitesi (Doktora Tezi).

TELMAN, N. (2004). **Etkin Öğrenme Yöntemleri**. İstanbul. Epsilon Yayıncılık.

TOWNSEND, R. (2003). **Öğrenme Zenginliği**. İstanbul. Sistem Yayıncılık.

ÜNÜVAR, P., K. ÇELİK. (1995). **İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Burdur. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları (Modül 5).

WESTBERRY, J. S. (1996). **The Effect of Parent Involvement on The Reading Attitude and Comprehension Scores of Sixth Grade Students**. Unuversy of Miami (Doctor of Education).

WILLIAMS, P. J. (2005). *Instruction in Reading Comprehension for Primary – Grade Students: A Focus on Text Strurture*. **The Journal of Special Education**, 17. 6 - 18.

YANGIN, B. (2001). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara. MEB Projeler Koordinasyon Dairesi Başkanlığı.

YANGIN, B. (1999). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

YANGIN, B. (1994). **İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe Dersindeki Davranışları**. Ankara. Hacettepe Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi).

ROSE, D., vd. *Imagery – Based Learning: Improving Elemantary Students Reading Compherension With Drama Techniques*. **The Journal of Education Research**. 54 – 63.

SCHEWEL, R. (1989). *Semantic Mapping: A Study Skills Strategy*. **Accademic Therapy**. 24, 439 – 447.

SENEMOĞLU, N. (2004). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara. Gazi Kitabevi.

SEVER, S. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara. Anı Yayıncılık.

SİDEKLİ, S. (2005). **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması**. Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

SUBAŞI, G. (2002b). **“Bilgiyi İşleme Kuramı”Gelişim ve Öğrenme**. (Editör:Ayten Ulusoy), Ankara: Anı Yayıncılık

ŞENOL, M. (1999). **Okuma Yazma Öğretiminin Tasviri Bibliyografyası**. Afyon. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

ŞENÖZ, C. (1999). **Almanca ve Türkçe’de Metin Türü Olarak Yazın Eleştirisi**. İstanbul. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

TAZEBAY, A. (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.

MEB. (2004). **Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu (Taslak)**. Ankara. Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2005). **Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu**. Ankara. Milli Eğitim Basımevi.

NOVAK, J.D. (1991). *Cilarif With Concept Maps*. **The Science Teacher**. **58**, 45-49.

ÖZDEMİR, E. (1990). **Okuma Sanatı**. İstanbul. Remzi Kitabevi.

PRESSLEY, M., vd. (1989) *Strategies That Improve Children's Memory And Comhrehension Of Text*. **The Elemanttary School Journal**. **90**, 5-28.

RECHT, D.R., L. LESSIE. (1988). *Effect of Prior Knowledge on Good And Poor Readers' Memory of Text*. **Journal of Education Psychology**, **80**. 16-20 (ERIC Document Reproduction Service Nu.: 384774).

REAVIS, A. (2004). **The Relationship Between Oral Reading Fluency Scores And Reading Comprehension Scores**. Universty of Alaska (Master of Education in Curriculum and Instruction).

ROBINSON, D.H., vd. (1994). *Computational Efficiency Through Visual Argument: Do Graphic Organizers Communicate Relations İn Text Too Effectively?* **Contemporary Educational Psychology**. **19**, 399 – 415 (ERIC Document Reproduction Service Nu.: 498458).

KAVCAR, C., F. OĞUZKAN ve S. SEVER. (1997). **Türkçe Öğretimi**. Ankara. Engin Yayınevi.

KESKİNKILIÇ, K. (2002). **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**, Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

KIBRIS, İ. **Uygulamalı Çocuk Edebiyatı**. Ankara. Eylül Yayınevi.

KILIÇ, A. (2000). **İlk Okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği**. Ankara. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

KIROĞLU, M. K. (2002). **Anlamalı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara. Hacettepe Üniversitesi (Doktora Tezi).

KOÇYİĞİT, S. (2003). **İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi**. Konya. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

KÖKSAL, K. (1998). **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara. PegemA Yayıncılık.

KÖKSAL, K. (2001). **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara. PegemA Yayıncılık.

KUZU, T. (2003). **Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi**. Ankara. Ankara Üniversitesi (Doktora Tezi).

ERGİN, M. (1994). **Üniversiteler İçin Türk Dili**. İstanbul. Bayrak Basım, Yayım, Tanıtım.

GÖRGEN, İ. (1999). *Özetleme Becerisinin Öğrencilere Öğretimi*. **Yaşadıkça Eğitim**. 62 (Nisan, Mayıs, Haziran), 22- 28.

GÜLERYÜZ, H. (1998). **Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları**. Ankara. Önder Matbaacılık.

GÜNEŞ, F. (2004). **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara. Ocak Yayınları.

GÜNEŞ, F. (2002). **Ders Kitaplarının İncelenmesi**. Ankara. Ocak Yayınları.

GÜRSES, R. (1996). *Okuma Anlama Üzerine*. **Atatürk Kültür, Dil ve tarih Yüksek kurumu Bülteni**. 28, 98 – 103.

HODGES, R., T. HARRIS (1995). **The Literacy Dictionary** (p. 207). Newark DE: International Reading Association (Aktaran: Sidekli, 2005).

KAHVECİ, G. (2004). **Az Görenlerde Zihin haitası Yöntemi İle Özet Çıkarmanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

KANTEMİR, E. (1997). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.

KARASAR, N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

ÇELENK, S. (1999). **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**. Ankara. Anı Yayıncılık.

ÇELENK, S. (2003). **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**. Ankara. Anı Yayıncılık.

DEMİREL, Ö. (2002). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Ankara. PegemA Yayıncılık.

DEMİREL, Ö., S.S.SEFEROĞLU, ve E. YAĞCI. (2004). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DOĞAN, B. (2002). *Okuduğunu Anlama Stratejisi üzerine Bir Araştırma. Yaşadıkça Eğitim*. 76, 8 – 11.

ERDEM, M. (1994). **Değişik İçerik Düzenlemelerinin Başarıya Etkisi**. Ankara. Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)

ERDEN, M., Y. AKMAN. (2004). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara. Arkadaş Yayınevi.

ERDEN, M., M. DEMİREL. (1993). **İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Etkililiği**. İzmir. 1. Eğitim Kongresi Bildirileri.

ERGİN, A. (1986). **Eğitim Teknolojisinde İki Boyutlu Görsel Öğretim Materyali Düzenleme İlke ve Tekniklerinin Yabancı Dil Öğretimine Uygulanması**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

ANDERSON, V., S. HIDI ve C. BABADOĞAN. (1991). *Özetlemenin Öğrencilere Öğretimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 24, 587 – 594.

ANILAN, H. (1998). **Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle ilgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri**. Denizli. Pamukkale Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi).

ARI, R. (2002). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara. Mikro Yayınları.

BACANLI, H. (2000). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara. Nobel Yayınları.

BAMBERGER, R. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. Ankara. Kültür Bakanlığı Yayınları.

BARAZ, T., E. ÖZDEMİR. (1991). **Türk Dili ve Edebiyatı Yazın Türleri**. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

BLAHA, B. ve M. BENETT. (1993). **Yeni Okuma Teknikleri**. (Çev. Doğan Şahiner), İstanbul: Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi 8.

BUZAN, T. (2003a). **Aklın Gücü**. İstanbul. Epsilon Yayıncılık.

BUZAN, T. (2003b). **Yaratıcı Zekânın Gücü**. İstanbul. Epsilon Yayıncılık.

BUZAN, T. (2003c). **Hızlı Okuma**. İstanbul. Alfa Yayıncılık.

CALP, M. (2005). **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**. Konya. Eğitim Kitabevi.

KAYNAKÇA

AKYOL, H. (1999). *Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi*. **Çağdaş Eğitim**. 53, 7-13.

AKYOL, H. (2003). **Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi**. Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

AKYOL, H. (2003). *Metinlerden Anlam Kurma*. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. 13, 49-58.

AKYOL, H. (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara. Kök Yayıncılık.

AKTAŞ, Ş., O. GÜNDÜZ. (2004). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara. Akçağ Basım, Yayın, Dağıtım A.Ş.

ALPAN, G. B. (2004). **Ders Kitaplarındaki Grafik Tasarımın Öğrenci Başarısına ve Derse İlişkin Tutumuna Etkisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

ALPAY, M. (1991). **Kütüphane: Dünyü Bugüne Bağlayan Köprü**. İstanbul. Türk Kütüphaneciler Derneği.

ALPEREN, N. (1999). **Okuma Yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması**. Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Öneriler

1. İlköğretim okulu öğrencilerine bilgi verici metinleri öğretirken zihin haritaları tekniğinin kullanılmasının, onların bu metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.
2. Bu çalışma sadece “Türkçe” dersi için gerçekleştirilmiş olup “Sosyal bilgiler”, “Fen ve Teknoloji” gibi bilgi ağırlıklı derslerde de zihin haritaları tekniğinin kullanılmasının bu derslerdeki başarıyı artıracığı düşünülmektedir.
3. Bu çalışma sadece “İlköğretim 4. sınıf öğrencileri” üzerinde yapılmıştır. Farklı yaş düzeylerinde olan diğer öğrencilerin de çalışmalarında zihin haritaları tekniğinden yararlanmasının bilgi verici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.
4. Bu çalışmada sadece “bilgi verici metinler” kullanılmıştır. Zihin haritalarının farklı metin türlerinde de denenmesi, araştırma sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir.
5. Bu çalışma sadece “deney ve kontrol grubu öğrencileri” üzerinde yapılmıştır. Zihin haritalarının farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip yerlerde de denenmesi ve sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir.
6. Bu çalışma 2005 – 2006 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır. Farklı zamanlarda da benzer bir çalışma yapılması ve sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir.

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgi verici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisini ölçmek için yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

1. Bilgilendirici metinleri zihin haritaları tekniğini kullanarak işleyen ilköğretim 4. sınıf öğrencileri, bilgi verici metinleri geleneksel yöntemi kullanarak işleyen ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinden daha iyi anlamış, daha iyi özetlemiş ve daha iyi hatırlamışlardır. Zihin haritaları tekniğinin, bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama üzerinde olumlu bir etkisi vardır.
2. Bilgilendirici metinleri zihin haritaları tekniğini kullanarak işleyen erkek öğrenciler ile kız öğrenciler anlama, özetleme ve hatırlama konularında eşit ölçüde başarılı olmuşlardır. Zihin haritaları tekniği, bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama üzerinde kız ve erkek öğrenciler açısından bir farklılığa neden olmamaktadır.

3.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemine cevap bulmak amacıyla deney grubu öğrencilerinin hatırlama testlerinin sonuçları cinsiyete göre değerlendirilmiş ve sonuçlar “SPSS bağımsız t-testi” analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler “**Tablo 12**”de gösterilmiştir.

**Tablo 12: Bilgilendirici Metinleri Hatırlama Testi Puanlarının
Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması İle İlgili
T – Testi Sonuçları (N = 20)**

	GRUP	X	S	sd	t	p
Hatırlama Testi Sonuçları	Erkek	70.65	14.26	38	0.29	.772
	Kız	78.70	12.84			

P < 0.05

Tablo 12 incelendiği zaman, deney grubu erkek öğrencileri ile kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri hatırlama erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38\text{ sd})} = 0.29$ (t), $p > .05$]. Hatırlama testi sonucunda grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney grubu} - \text{erkek})} = 70.65$, $X_{(\text{deney grubu} - \text{kız})} = 78.70$] olduğu görülmektedir. Yani hatırlama testi sonucunda deney grubu kız öğrencileri anlamlı olmamakla birlikte metinleri 8.05 puanlık bir farkla daha iyi hatırlamıştır.

Bu sonuç “Zihin haritaları tekniğiyle bilgilendirici metinlerin işlendiği deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin hatırlama erişileriyle kız öğrencilerin hatırlama erişileri arasında anlamlı bir fark yoktur.” sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Yedinci özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.28$ (t), $p > .05$]. Yedinci özetleme sınavı sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deneygrubu} - \text{erkek})} = 65.00$, $X_{(\text{deney grubu} - \text{kız})} = 68.75$] olduğu görülmektedir. Bu durum, ikinci anlama sınavı sonucunda, deney grubu kız öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 3.75 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Sekizinci özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.57$ (t), $p > .05$]. Sekizinci özetleme sınavı sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deneygrubu} - \text{erkek})} = 65.50$, $X_{(\text{deney grubu} - \text{kız})} = 69.00$] olduğu görülmektedir. Bu durum, sekizinci özetleme sınavı sonucunda, deney grubu kız öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 3.50 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Yapılan sekiz özetleme sınavı sonucunda da deney grubu erkek öğrencileri ile kız öğrencilerinin özetleme erişileri arasında anlamlı bir farkın bulunamaması “Zihin haritaları tekniğiyle bilgilendirici metinlerin işlendiği deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin özetleme erişileriyle kız öğrencilerin özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark yoktur.” sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Dördüncü özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.58$ (t), $p > .05$]. Dördüncü özetleme sınavı sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deneygrubu} - \text{erkek})} = 80.25$, $X_{(\text{deney grubu} - \text{kız})} = 77.25$] olduğu görülmektedir. Bu durum, dördüncü anlama sınavı sonucunda, deney grubu erkek öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 3.00 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Beşinci özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 1.26$ (t), $p > .05$]. Beşinci özetleme sınavı sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deneygrubu} - \text{erkek})} = 69.75$, $X_{(\text{deney grubu} - \text{kız})} = 76.00$] olduğu görülmektedir. Bu durum, beşinci özetleme sınavı sonucunda, deney grubu kız öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 6.25 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Altıncı özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.30$ (t), $p > .05$]. Altıncı özetleme sınavı sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deneygrubu} - \text{erkek})} = 69.75$, $X_{(\text{deney grubu} - \text{kız})} = 71.75$] olduğu görülmektedir. Bu durum, altıncı özetleme sınavı sonucunda, deney grubu kız öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 2.00 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Tablo 11 incelendiği zaman, birinci özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.75$ (t), $p > .05$]. Birinci özetleme sınavı sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney grubu} - \text{erkek})} = 72.75$, $X_{(\text{deney grubu} - \text{kız})} = 77.25$] olduğu görülmektedir. Bu durum, birinci özetleme sınavı sonucunda, deney grubu kız öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 4.50 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

İkinci özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.52$ (t), $p > .05$]. İkinci özetleme sınavı sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney grubu} - \text{erkek})} = 80.25$, $X_{(\text{deney grubu} - \text{kız})} = 77.50$] olduğu görülmektedir. Bu durum, ikinci anlama sınavı sonucunda, deney grubu erkek öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 2.75 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Üçüncü özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.49$ (t), $p > .05$]. Üçüncü özetleme sınavı sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney grubu} - \text{erkek})} = 83.75$, $X_{(\text{deney grubu} - \text{kız})} = 81.75$] olduğu görülmektedir. Bu durum, üçüncü anlama sınavı sonucunda, deney grubu erkek öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 2.00 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

3.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemine cevap bulmak amacıyla deney grubu öğrencilerinin özetleme sınavları sonuçları cinsiyete göre değerlendirilmiş ve sonuçlar “SPSS bağımsız t-testi” analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler “**Tablo 11**”de gösterilmiştir.

**Tablo 11: Bilgilendirici Metinleri Özetleme Sınavları Puanlarının
Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması İle İlgili
T – Testi Sonuçları (N = 20)**

	GRUP	X	S	sd	t	p
Birinci Özetleme Sınavı Sonuçları	Erkek	72.75	19.36	38	0.75	.455
	Kız	77.25	18.31			
İkinci Özetleme Sınavı Sonuçları	Erkek	80.25	16.97	38	0.52	.600
	Kız	77.50	15.93			
Üçüncü Özetleme Sınavı Sonuçları	Erkek	83.75	12.65	38	0.49	.621
	Kız	81.75	12.69			
Dördüncü Özetleme Sınavı Sonuçları	Erkek	80.25	17.35	38	0.58	.560
	Kız	77.25	14.82			
Beşinci Özetleme Sınavı Sonuçları	Erkek	69.75	14.99	38	1.26	.214
	Kız	76.00	16.27			
Altıncı Özetleme Sınavı Sonuçları	Erkek	69.75	21.05	38	0.30	.763
	Kız	71.75	20.66			
Yedinci Özetleme Sınavı Sonuçları	Erkek	65.00	23.11	38	0.52	.605
	Kız	68.75	22.41			
Sekizinci Özetleme Sınavı Sonuçları	Erkek	65.50	18.98	38	0.57	.566
	Kız	69.00	19.23			

P < 0.05

Yedinci anlama testi sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile deney grubu kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.28$ (t), $p > .05$]. Yedinci anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney grubu} - \text{erkek})} = 67.15$, $X_{(\text{deney grubu} - \text{kız})} = 69.15$] olduğu görülmektedir. Bu durum, yedinci anlama testi sonucunda, deney grubu kız öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 2.00 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Sekizinci anlama testi sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile deney grubu kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.72$ (t), $p > .05$]. Sekizinci anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney grubu} - \text{erkek})} = 62.45$, $X_{(\text{deney grubu} - \text{kız})} = 67.05$] olduğu görülmektedir. Bu durum, sekizinci anlama testi sonucunda, deney grubu kız öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 4.60 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Yapılan sekiz anlama testi sonucunda da deney grubu erkek öğrencileri ile deney grubu kız öğrencilerinin anlama erişileri arasında anlamlı bir farkın bulunamaması “Zihin haritaları tekniğiyle bilgilendirici metinlerin işlendiği deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin anlama erişileriyle kız öğrencilerin anlama erişileri arasında anlamlı bir fark yoktur.” sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Dördüncü anlama testi sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile deney grubu kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.76$ (t), $p > .05$]. Dördüncü anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney grubu-erkek})} = 80.90$, $X_{(\text{deney grubu-kız})} = 76.60$] olduğu görülmektedir. Bu durum, dördüncü anlama testi sonucunda, deney grubu erkek öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 4.30 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Beşinci anlama testi sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile deney grubu kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.29$ (t), $p > .05$]. Beşinci anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney grubu-erkek})} = 65.85$, $X_{(\text{deney grubu-kız})} = 71.70$] olduğu görülmektedir. Bu durum, beşinci anlama testi sonucunda, deney grubu kız öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 5.85 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Altıncı anlama testi sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile deney grubu kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.37$ (t), $p > .05$]. Altıncı anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney grubu - erkek})} = 68.75$, $X_{(\text{deney grubu-kız})} = 71.00$] olduğu görülmektedir. Bu durum, altıncı anlama testi sonucunda, deney grubu kız öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 2.25 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Tablo 10 incelendiği zaman, birinci anlama testi sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile deney grubu kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.75$ (t), $p > .05$]. Birinci anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney grubu-erkek})} = 71.25$, $X_{(\text{deney grubu-kız})} = 75.90$] olduğu görülmektedir. Bu durum, birinci anlama testi sonucunda, deney grubu kız öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 4.65 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

İkinci anlama testi sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile deney grubu kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.29$ (t), $p > .05$]. İkinci anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney grubu-erkek})} = 79.25$, $X_{(\text{deney grubu-kız})} = 77.55$] olduğu görülmektedir. Bu durum, ikinci anlama testi sonucunda, deney grubu erkek öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 1.70 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Üçüncü anlama testi sonuçlarına göre deney grubu erkek öğrencileri ile deney grubu kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(38 \text{ sd})} = 0.38$ (t), $p > .05$]. Üçüncü anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney grubu-erkek})} = 83.35$, $X_{(\text{deney grubu-kız})} = 81.65$] olduğu görülmektedir. Bu durum, üçüncü anlama testi sonucunda, deney grubu erkek öğrencilerinin anlamlı olmamakla birlikte 1.70 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

**Tablo 10: Bilgilendirici Metinleri Anlama Testlerinde Alınan Puanların
Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması İle İlgili
T – Testi Sonuçları (N = 20)**

	GRUP	X	S	sd	t	p
Birinci Anlama Testi Sonuçları	Erkek	71.25	19.69	38	0.75	.454
	Kız	75.90	19.13			
İkinci Anlama Testi Sonuçları	Erkek	79.25	18.24	38	0.29	.767
	Kız	77.55	17.73			
Üçüncü Anlama Testi Sonuçları	Erkek	83.35	14.25	38	0.38	.706
	Kız	81.65	14.04			
Dördüncü Anlama Testi Sonuçları	Erkek	80.90	19.32	38	0.76	.450
	Kız	76.60	16.16			
Beşinci Anlama Testi Sonuçları	Erkek	65.85	15.09	38	1.13	.265
	Kız	71.70	17.49			
Altıncı Anlama Testi Sonuçları	Erkek	68.75	20.03	38	0.37	.713
	Kız	71.00	18.35			
Yedinci Anlama Testi Sonuçları	Erkek	67.15	21.75	38	0.28	.778
	Kız	69.15	22.84			
Sekizinci Anlama Testi Sonuçları	Erkek	62.45	18.61	38	0.72	.471
	Kız	67.05	21.28			

P< 0.05

**Tablo 9: Bilgilendirici Metinleri Hatırlama Testi Puanlarının
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri Açısından Karşılaştırılması İle İlgili
T – Testi Sonuçları (N = 40)**

	GRUP	X	S	sd	t	p
Birinci Hatırlama Testi Sonuçları	Deney Grubu	74.67	14.00	78	4.08	.000
	Kontrol Grubu	61.45	14.95			

P< 0.05

Hatırlama testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri hatırlama erişileri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(78 \text{ sd})} = 4.08$ (t), $p > .05$]. Hatırlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 74.67$, $X_{(\text{kontrol})} = 61.45$] olduğu görülmektedir. Yani hatırlama testi sonucunda, deney grubu öğrencileri 13.22 puanlık bir farkla metni daha iyi hatırlamıştır. Bu durum “Zihin haritaları tekniğiyle bilgilendirici metinlerin işlendiği 4. sınıf deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama erişileri arasında anlamlı bir fark vardır.” sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

3.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemine cevap bulmak amacıyla deney grubu öğrencilerinin anlama testleri sonuçları cinsiyete göre değerlendirilmiş ve sonuçlar “SPSS bağımsız t-testi” ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler “**Tablo 10**”da gösterilmiştir.

Grafik 2 incelendiği zaman deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamalarında en fazla artışın ikinci ve üçüncü metinler arasında (3,88 puan) olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin birinci ve ikinci metinlerle ilgili zihin haritalarının öğretmen denetiminde yapılmasına karşın üçüncü metnin işlenişinden itibaren zihin haritalarının oluşturulmasının tamamen öğrenci kontrolüne bırakılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin en düşük puanlarını sekizinci metnin özetlenmesi sonucunda aldıkları görülmektedir. Bu durumun, okulun son haftalarına gelinmesiyle öğrencilerin motivasyonlarında yaşanan düşüşten kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin ortalamalarında dördüncü metinden sonra düşme yaşanması da aynı sebebe bağlanmıştır.

3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemine cevap bulmak amacıyla sekiz bilgi verici metin, sekiz hafta süreyle deney grubu öğrencileri ile zihin haritaları tekniği kullanılarak, kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Son metnin işlenmesinin ardından her metinden dört soru alınmak kaydıyla 32 soruluk bir hatırlama testi oluşturulmuş, oluşturulan hatırlama testi son metnin işlenişinden iki hafta sonra aynı gün, aynı saatte deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

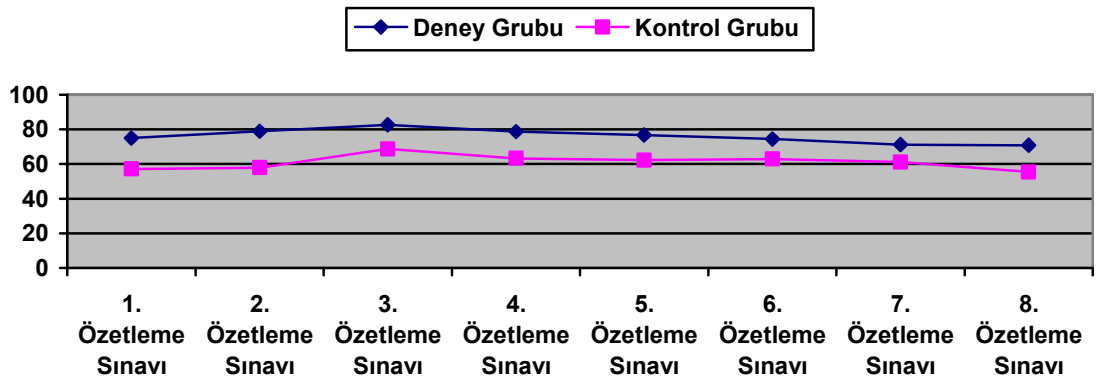
Uygulanan hatırlama testi sonuçları “SPSS bağımsız t-testi” ile analiz edilmiş, yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler “**Tablo 9**”da gösterilmiştir.

Sekizinci özetleme sınavı sonuçlarına göre ise deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(78\text{ sd})} = 4.04$ (t), $p < .05$]. Sekizinci özetleme sınavı sonucunda grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 70.87$, $X_{(\text{kontrol})} = 55.37$] olduğu görülmektedir. Bu durum, sekizinci özetleme sınavı sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 15.50 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Yapılan sekiz özetleme sınavı sonucunda da deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark bulunması “Zihin haritaları tekniğiyle bilgilendirici metinlerin işlendiği 4. sınıf deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark vardır.” sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin özetleme sınavlarında aldıkları puanların aritmetik ortalamaları “**Grafik 2**”de gösterilmiştir:

**Grafik 2: Bilgilendirici Metinleri Özetleme Sınavlarında
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları**



Beşinci özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(78 \text{ sd})} = 3.90$ (t), $p < .05$]. Beşinci özetleme sınavı sonucunda grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 76.75$, $X_{(\text{kontrol})} = 62.25$] olduğu görülmektedir. Bu durum, beşinci özetleme sınavı sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 14.40 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Altıncı özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(78 \text{ sd})} = 2.93$ (t), $p < .05$]. Altıncı özetleme sınavı sonucunda grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 74.50$, $X_{(\text{kontrol})} = 62.87$] olduğu görülmektedir. Bu durum, altıncı özetleme sınavı sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 11.63 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Yedinci özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(78 \text{ sd})} = 2.58$ (t), $p < .05$]. Yedinci özetleme sınavı sonucunda grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 71.25$, $X_{(\text{kontrol})} = 61.12$] olduğu görülmektedir. Bu durum, yedinci özetleme sınavı sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 10.13 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

İkinci özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(78\text{ sd})} = 5.10$ (t), $p < .05$]. İkinci özetleme sınavı sonucunda grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 78.87$, $X_{(\text{kontrol})} = 57.87$] olduğu görülmektedir. Bu durum, ikinci özetleme sınavı sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 21.00 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Üçüncü özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(78\text{ sd})} = 3.47$ (t), $p < .05$]. Üçüncü özetleme sınavı sonucunda grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 82.75$, $X_{(\text{kontrol})} = 68.62$] olduğu görülmektedir. Bu durum, üçüncü özetleme sınavı sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 14.13 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Dördüncü özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(78\text{ sd})} = 2.98$ (t), $p < .05$]. Dördüncü özetleme sınavı sonucunda grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 78.75$, $X_{(\text{kontrol})} = 63.37$] olduğu görülmektedir. Bu durum, dördüncü özetleme sınavı sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 15.38 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Yapılan özetlerin sonuçları “SPSS bağımsız t-testi” ile analiz edilmiş, yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler “**Tablo 8**”de gösterilmiştir.

Tablo 8: Bilgilendirici Metinleri Özetleme Sınavlarında Alınan Puanların Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri Açısından Karşılaştırılması İle İlgili T – Testi Sonuçları (N = 40)

	GRUP	X	S	sd	t	p
Birinci Özetleme Sonuçları	Deney Grubu Kontrol Grubu	75.00 57.12	18.74 25.61	78	3.56	.001
İkinci Özetleme Sonuçları	Deney Grubu Kontrol Grubu	78.87 57.87	16.30 20.28	78	5.10	.000
Üçüncü Özetleme Sonuçları	Deney Grubu Kontrol Grubu	82.75 68.62	12.55 22.47	78	3.47	.001
Dördüncü Özetleme Sonuçları	Deney Grubu Kontrol Grubu	78.75 63.37	16.00 28.42	78	2.98	.004
Beşinci Özetleme Sonuçları	Deney Grubu Kontrol Grubu	76.75 62.25	14.78 18.25	78	3.90	.001
Altıncı Özetleme Sonuçları	Deney Grubu Kontrol Grubu	74.50 62.87	18.80 16.59	78	2.93	.000
Yedinci Özetleme Sonuçları	Deney Grubu Kontrol Grubu	71.25 61.12	19.37 15.37	78	2.58	.011
Sekizinci Özetleme Sonuçları	Deney Grubu Kontrol Grubu	70.87 55.37	16.40 17.80	78	4.04	.000

P< 0.05

Tablo 8 incelendiği zaman, birinci özetleme sınavı sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(78 \text{ sd})} = 3.56$ (t), $p < .05$]. Birinci özetleme testi sonucunda grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 75.00$, $X_{(\text{kontrol})} = 57.12$] olduğu görülmektedir. Bu durum, birinci özetleme sınavı sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 17.88 puanlık bir farkla metni daha iyi özetledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Grafik 1 incelendiği zaman deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamalarında en büyük artışın denklik testi ile birinci anlama testi arasında olduğu görülmektedir (12.25 puan). Bunun nedeninin deney grubu öğrencilerinin yeni bir teknik öğrenecekleri düşüncesiyle ilgi ve motivasyonlarının yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ilk dört anlama testinde, sonraki testlerden daha yüksek notlar aldığı görülmektedir. Bunun nedeninin, ilk dört metinde sorulan 12 sorunun tamamının çoktan seçmeli olması, buna karşın son dört sınavda çoktan seçmeli sorulara açık uçlu soruların da eklenmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Açık uçlu soruların, çoktan seçmeli sınavların aksine ifade gücü de gerektiriyor olması bu farklılığın kaynağı olabilir.

Her iki grup öğrencileri de en yüksek notlarını üçüncü metinden (Mikroplar) sonra yapılan test sonucunda almışlardır. Bu durumun nedeninin ise “Mikroplar” metninin diğer metinlere nazaran daha basit düzeyde olmasından ve metindeki bilgilerin öğrencilerin günlük yaşamında sıkça tekrar edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin anlama testleri puanları arasında en yüksek farkın ikinci ve üçüncü metinler arasında olması da bu düşünceyi desteklemektedir.

3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

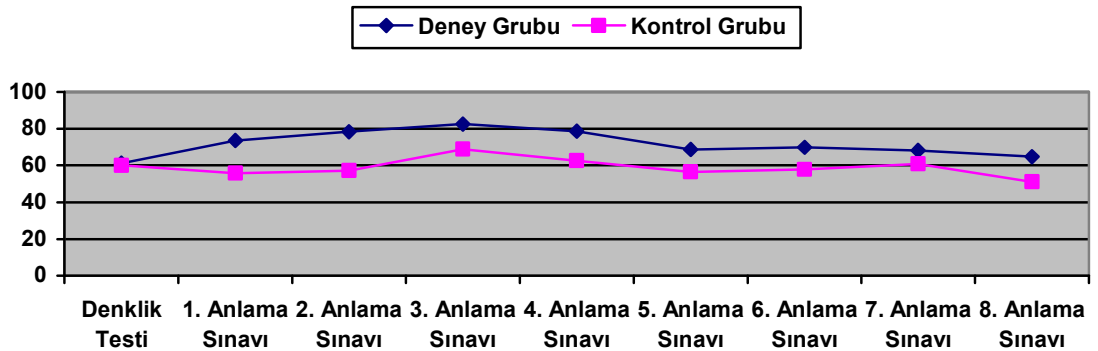
Araştırmanın ikinci alt problemine cevap bulmak amacıyla sekiz bilgi verici metin, sekiz hafta süreyle deney grubu öğrencileri ile zihin haritaları tekniği kullanılarak; kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Her metin işlenişinden sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinden metinlerin özetlerini çıkarmaları istenmiştir.

Sekizinci anlama testi sonuçlarına göre ise deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(78 \text{ sd})} = 3.02$ (t), $p < .05$]. Sekizinci anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 64,75$, $X_{(\text{kontrol})} = 51.10$] olduğu görülmektedir. Bu durum, sekizinci anlama testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 13.65 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Yapılan sekiz anlama testi sonucundan yedi tanesinde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin anlama erişileri arasında anlamlı bir fark çıkarken sadece bir tanesinde (yedinci anlama testi $\rightarrow p = .124 > .05$) anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan sekiz testten yedi tanesinde anlamlı farkın bulunması “Zihin haritaları tekniğiyle bilgi verici metinlerin işlendiği 4. sınıf deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin anlama erişileri arasında anlamlı bir fark vardır.” sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anlama testlerinde aldıkları puanların aritmetik ortalamaları “**Grafik 1**”de gösterilmiştir:

Grafik 1: Bilgilendirici Metinleri Anlama Testlerinde Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları



Beşinci anlama testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(78 \text{ sd})} = 3,00$ (t), $p < .05$]. Beşinci anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 68,77$, $X_{(\text{kontrol})} = 56,57$] olduğu görülmektedir. Bu durum, beşinci anlama testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 12.20 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Altıncı anlama testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(78 \text{ sd})} = 2.85$ (t), $p < .05$]. Altıncı anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 69,87$, $X_{(\text{kontrol})} = 57,87$] olduğu görülmektedir. Bu durum, altıncı anlama testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 12.00 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Yedinci anlama testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(78 \text{ sd})} = 1.55$ (t), $p > .05$]. Ancak yedinci anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında [$X_{(\text{deney})} = 68,15$, $X_{(\text{kontrol})} = 60,87$] olduğu görülmektedir. Bu durum, anlamlı olmamakla birlikte deney grubu öğrencileri lehinde 7.28 puanlık bir farkın olduğunu göstermektedir.

Yedinci anlama testi sonucunda anlamlı bir fark olmamasının nedeninin, deney grubu öğrencilerin işlenen metnin (Venüs Güneş'in Önünden Geçti) zihin haritası yaparken yaşadıkları başarısızlıktan ve yaklaşan 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı etkinliklerine hazırlık nedeniyle okulun çevresinde yapılan provalar sonucu ortaya çıkan gürültüden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 7 incelendiği zaman, birinci anlama testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$t_{(78 \text{ sd})} = 3.43$ (t), $p < .05$]. Birinci anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 73.50$, $X_{(\text{kontrol})} = 55.85$] olduğu görülmektedir. Bu durum, birinci anlama testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 17.65 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

İkinci anlama testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(78 \text{ sd})} = 4.83$ (t), $p < .05$]. İkinci anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 78.40$, $X_{(\text{kontrol})} = 57.27$] olduğu görülmektedir. Bu durum, ikinci anlama testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 21.13 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Üçüncü anlama testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(78 \text{ sd})} = 3.06$ (t), $p < .05$]. Üçüncü anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 78.75$, $X_{(\text{kontrol})} = 68.95$] olduğu görülmektedir. Bu durum, üçüncü anlama testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 16.08 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Dördüncü anlama testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama erişileri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(78 \text{ sd})} = 2.83$ (t), $p < .05$]. Dördüncü anlama testi sonucunda, grupların aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise [$X_{(\text{deney})} = 78.75$, $X_{(\text{kontrol})} = 62.67$] olduğu görülmektedir. Bu durum, dördüncü anlama testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 16.08 puanlık bir farkla metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

**Tablo 7: Bilgilendirici Metinleri Anlama Testlerinde Alınan Puanların
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri Açısından Karşılaştırılması İle İlgili
T – Testi Sonuçları (N = 40)**

	GRUP	X	S	sd	t	p
Birinci Anlama Testi Sonuçları	Deney Grubu	73.50	19.30	78	3.43	.001
	Kontrol Grubu	55.85	26.35			
İkinci Anlama Testi Sonuçları	Deney Grubu	78.40	17.78	78	4.83	.000
	Kontrol Grubu	57.27	21.19			
Üçüncü Anlama Testi Sonuçları	Deney Grubu	82.50	13.99	78	3.06	.003
	Kontrol Grubu	68.95	24.22			
Dördüncü Anlama Testi Sonuçları	Deney Grubu	78.75	17.71	78	2.83	.006
	Kontrol Grubu	62.67	31.12			
Beşinci Anlama Testi Sonuçları	Deney Grubu	68.77	16.40	78	3.00	.004
	Kontrol Grubu	56.57	19.74			
Altıncı Anlama Testi Sonuçları	Deney Grubu	69.87	18.99	78	2.85	.006
	Kontrol Grubu	57.87	18.61			
Yedinci Anlama Testi Sonuçları	Deney Grubu	68.15	22.04	78	1.55	.124
	Kontrol Grubu	60.87	19.73			
Sekizinci Anlama Testi Sonuçları	Deney Grubu	64.75	19.87	78	3.02	.003
	Kontrol Grubu	51.10	20.55			

P< 0.05

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Veri toplama araçlarının uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analizinin ardından ulaşılan bulgular, bu bölümde araştırmanın amacında yer alan alt problemlere dayalı olarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

3. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemine cevap bulmak amacıyla 8 bilgi verici metin, 8 hafta süreyle deney grubu öğrencileri ile zihin haritaları tekniği kullanılarak, kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Metinlerin işlenme sırası aynı zamanlarda gerçekleştirilmiş, böylece bir öğrenci grubunun işlenecek metinlerden, uygulanacak test ve sınavlardan haberdar olması engellenmiştir.

Her metin işlenmesinden sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine yine aynı gün, aynı saatte başlayacak ve bitecek şekilde 12 soruluk anlama testleri uygulanmış, uygulanan anlama testlerinin sonuçları “SPSS bağımsız t-testi” analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler “**Tablo 7**”de gösterilmiştir:

Zihin haritaları tekniğinin ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin özetleme erişilerine etkisini belirlemek amacıyla, deney grubu öğrencilerinin özetleme başarı puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin özetleme başarı puanları SPSS t-testi analizine tutularak aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Zihin haritaları tekniğini kullanarak öğretim yapan erkek öğrencilerle kız öğrencilerin özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ise deney grubu erkek öğrencilerinin özetleme başarı puanları ile deney grubu kız öğrencilerinin özetleme başarı puanları SPSS t-testi analizine tutularak aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Hatırlama testi; toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiş, her soruya eşit puan verilmiş, 0,5 ve üzeri puanlar bir üst sayıya, 0,5 altındaki puanlar bir alt sayıya yuvarlanmıştır. Puanlama sırasında Microsoft Excel 2003 programından yararlanılmıştır.

Zihin haritaları tekniğinin ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin hatırlama erişilerine etkisini belirlemek amacıyla deney grubu öğrencilerinin hatırlama testi başarı puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama testi başarı puanları SPSS t-testi analizine tutularak aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Zihin haritaları tekniğini kullanarak öğretim yapan erkek öğrencilerle kız öğrencilerin okuduğunu hatırlama erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla deney grubu erkek öğrencilerinin hatırlama testi başarı puanları ile deney grubu kız öğrencilerinin hatırlama testi başarı puanları SPSS t-testi analizine tutularak aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Özetleme sınavları; toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiş, değerlendirme amacıyla bir özetleme ölçeği geliştirilmiş, özetleme ölçeğinde daha önemli görülen maddelere daha fazla puan verilmiştir. Özetleme ölçeğinin oluşturulmasında ve özetlerin değerlendirilmesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Özetleme ölçeğindeki kriterler ve puan değerleri “**Tablo 6**”da gösterilmiştir.

Tablo 6: Özet Değerlendirme Ölçeği

	ÖLÇÜT	PUAN
1.	Başlık yer almıştır.	5
2.	Giriş cümlesi uygun olarak düzenlenmiştir.	5
3.	Cümleler arasında kip uyumu vardır.	5
4.	Anlatım sırasında konunun özüne bağlı kalınmıştır.	10
5.	Ana fikri destekler nitelikte olan anahtar kelimeler özette yer almıştır.	10
6.	Ana fikre yer verilmiştir.	10
7.	Yardımcı fikirlere yer verilmiştir.	10
8.	Anlatımda özgün ifadeler kullanılmıştır.	10
9.	Özet genelinde bilgi hatası yapılmamıştır.	10
10.	Gereksiz ayrıntılar uygun şekilde çıkarılmıştır.	10
11.	Özet orijinal metinden daha kısa olmuştur.	5
12.	Bu sınıf seviyesinin kullanması gereken yazım kurallarına uyulmuş, noktalama işaretlerinin doğru kullanılmasına dikkat edilmiştir.	5
13.	Sayfa düzeni estetik ve okumayı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir.	5
	TOPLAM	100

2.6 Verilerin Analizi

Veri toplama araçları olarak hazırlanan özetleme sınavlarından, özetleme ve hatırlama testlerinden elde edilen veriler uzman görüşleri dikkate alınarak araştırmanın amaçlarına uygun olarak değerlendirilmiştir. Bu bilgilerin analizi bilgisayar ortamında ITEMAN, SPSS 12.0 ve Microsoft Excel 2003 programlarından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir.

Anlama testleri; toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiş, her soruya eşit puan verilmiş, 0,5 ve üzeri puanlar bir üst sayıya, 0,5 altındaki puanlar bir alt sayıya yuvarlanmıştır. Puanlama sırasında Microsoft Excel 2003 programından yararlanılmıştır.

Testlerdeki açık uçlu soruların değerlendirilmesi uzmanlar tarafından yapılmış, kabul edilebilir cevaplar 1 doğru, kısmen kabul edilebilir cevaplar 0,5 doğru, kabul edilemez cevaplar ise yanlış olarak kabul edilmiştir. Sınavlardaki çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların puan değeri eşit tutulmuştur.

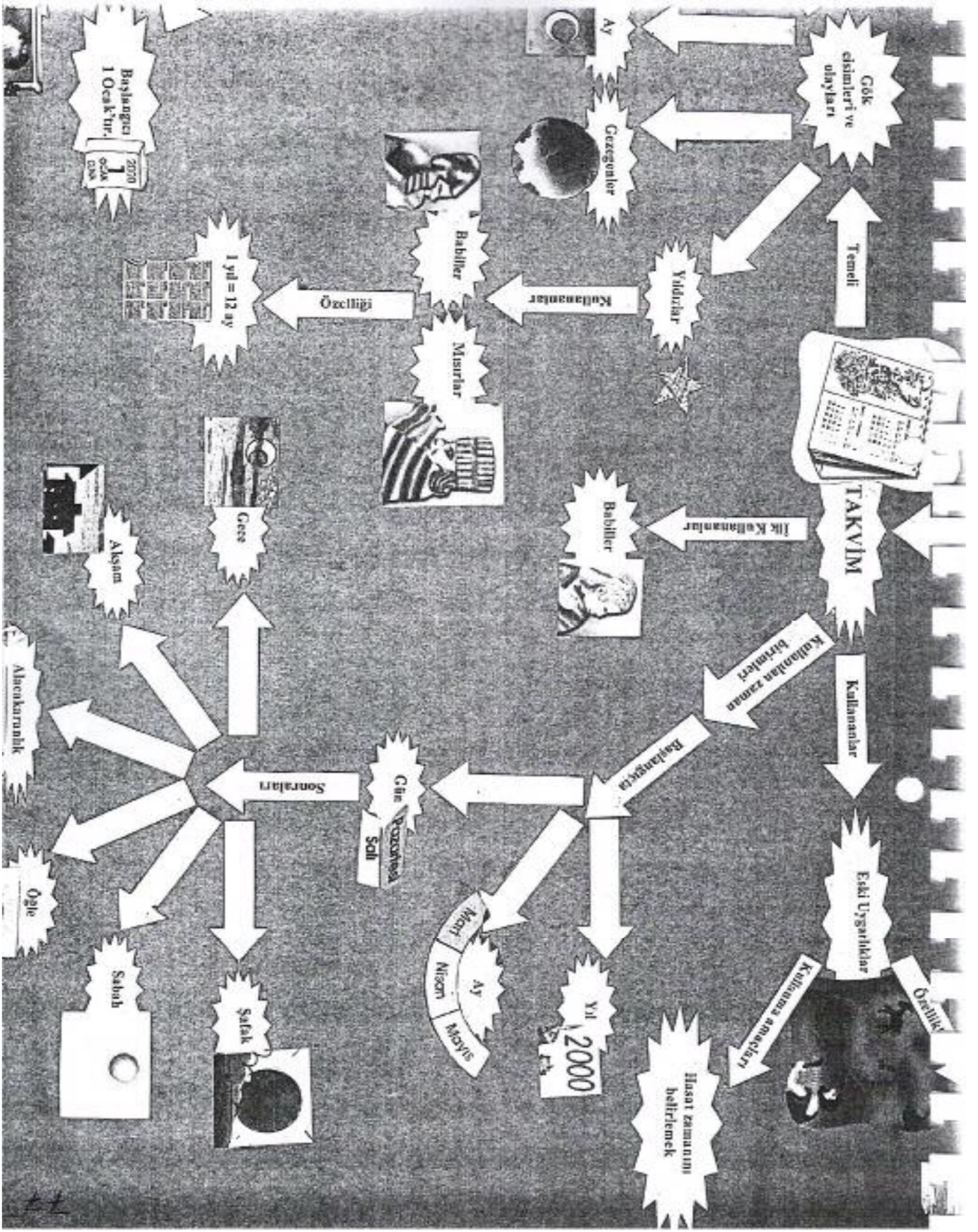
Zihin haritaları tekniğinin ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin anlama erişilerine etkisini belirlemek amacıyla, deney grubu öğrencilerinin anlama testi başarı puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin anlama testi başarı puanları SPSS t-testi analizine tutularak aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Zihin haritaları tekniğini kullanarak öğretim yapan erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin okuduğunu anlama erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ise deney grubu erkek öğrencileri ile kız öğrencilerinin anlama testi başarı puanları SPSS t-testi analizine tutularak aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Her ders işleme sonunda öğrencilere uzmanlar tarafından oluşturulan anlama testleri uygulanmış ve daha sonra da öğrencilerden metni özetlemeleri istenmiştir. Hatırlama testi ise son metnin işlenmesinden iki hafta sonra uygulanmıştır. Özetleme sınavı ile anlama ve hatırlama testlerini yapmadan önce öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış, test ve sınavlarla ilgili öğrenciler tarafından yöneltilen sorular **cevaplanmıştır**. Yapılan çalışmaların tarihleri “**Tablo 5**”te gösterilmiştir.

Tablo 5: Deneysel Çalışma Süresince Yapılan Uygulamaların Tarihleri

Yapılan Uygulama	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Seviye belirleme sınavının uygulanması	22 Mart 2005	22 Mart 2005
1. metnin işlenmesi	29 Mart 2005	29 Mart 2005
1. metne ilişkin anlama sınavının yapılması	29 Mart 2005	29 Mart 2005
1. metne ilişkin özetleme sınavının yapılması	29 Mart 2005	29 Mart 2005
2. metnin işlenmesi	5 Nisan 2005	5 Nisan 2005
2. metne ilişkin anlama sınavının yapılması	5 Nisan 2005	5 Nisan 2005
2. metne ilişkin özetleme sınavının yapılması	5 Nisan 2005	5 Nisan 2005
3. metnin işlenmesi	12 Nisan 2005	12 Nisan 2005
3. metne ilişkin anlama sınavının yapılması	12 Nisan 2005	12 Nisan 2005
3. metne ilişkin özetleme sınavının yapılması	12 Nisan 2005	12 Nisan 2005
4. metnin işlenmesi	26 Nisan 2005	26 Nisan 2005
4. metne ilişkin anlama sınavının yapılması	26 Nisan 2005	26 Nisan 2005
4. metne ilişkin özetleme sınavının yapılması	26 Nisan 2005	26 Nisan 2005
5. metnin işlenmesi	3 Mayıs 2005	3 Mayıs 2005
5. metne ilişkin anlama sınavının yapılması	3 Mayıs 2005	3 Mayıs 2005
5. metne ilişkin özetleme sınavının yapılması	3 Mayıs 2005	3 Mayıs 2005
6. metnin işlenmesi	10 Mayıs 2005	10 Mayıs 2005
6. metne ilişkin anlama sınavının yapılması	10 Mayıs 2005	10 Mayıs 2005
6. metne ilişkin özetleme sınavının yapılması	10 Mayıs 2005	10 Mayıs 2005
7. metnin işlenmesi	17 Mayıs 2005	17 Mayıs 2005
7. metne ilişkin anlama sınavının yapılması	17 Mayıs 2005	17 Mayıs 2005
7. metne ilişkin özetleme sınavının yapılması	17 Mayıs 2005	17 Mayıs 2005
8. metnin işlenmesi	24 Mayıs 2005	24 Mayıs 2005
8. metne ilişkin anlama sınavının yapılması	24 Mayıs 2005	24 Mayıs 2005
8. metne ilişkin özetleme sınavının yapılması	24 Mayıs 2005	24 Mayıs 2005
Hatırlama testinin yapılması	7 Haziran 2005	7 Haziran 2005



İA ÜÇ A, D A Ü İ G U L A N İ R İ A D A H İ Ç

Atıf: Devrimlerden

HARF DEVRİMİ

زى عمود خان يله
تالغ واد-
دوش مصلح الم

ABCDEF GHIJ
KLMNOPQRS
TUVWXYZ

Faydaları

Kısa zamanda okuma yazı
bilimlerin sayısı oldukça
artmıştır.

Nedir?

Eski Arap Alfabesinin kaldırılarak
yerine yeni Türk Alfabesinin
konulmasıdır.

a b c ç
k l m n

Karşılaşan
Güçlükler

Uygulama tarhihi ve biçiminin
belirlenmesi.

Atıf: Göre

Üç aylık bir süreçte,
hemen geçmiştir.

OCAK / JANUARY
ŞUBAT / FEBRUARY
MART / MARCH



Uzmanların Göre

Beg yillik bir süreçte;
YAVŞ YAVŞ, alışmaya
geçmiştir.

2003
2004
2005
2006
2007



Nasıl?

Gazeteler yeni harflere önce birer
sitten ayırarak, zamanla bu sayı
artırılacaktır.

Okullarda, yazılı öğretim gereçlerinin
hazırlanmasında da aynı yol izlenecektir.



Arap harfleriyle yazılan
sitelerin sayısı birer de işe
berkes yolumuz onu okur.

Çünkü:

Ya üç ayda uygulayabiliriz
ya da hiç uygulayamayız.

Çünkü:

7. Öğrencilere zihin haritaları hazırlarken kendilerine dağıtılan boş kâğıtların ortasına konunun başlığını büyük harfle yazmaları ve yanına konuyu çağrıştıracak bir resim ya da simge çizmeleri gerektiği hatırlatılmıştır.
8. Merkezden çıkarılan dallara ana konuyu destekleyen alt konuları ve yardımcı düşünceleri yazmaları, hemen yanına da o başlığı zihinlerinde çağrıştırmalarını sağlayacak resim veya simge çizmeleri gerektiği öğrencilere belirtilmiştir.
9. Çalışma tamamladıktan sonra hazırlanan zihin haritalarını kontrol etmeleri gerektiği öğrencilere hatırlatılarak eksiklikler varsa bunları tamamlanmaları önerilmiştir.

İlk metin ve ikinci metin sonunda oluşturulan ve araştırmacı ile öğrencilerin birlikte yaptıkları zihin haritalarından örnekler aşağıda verilmiştir:

Deney grubu öğrencileriyle yapılan çalışmada zihin haritaları; ilk iki metinde öğrencilerin konuya yabancılığı nedeniyle araştırmacı ve sınıf öğretmeni, ikinci ve üçüncü metinlerde araştırmacı ve sınıf öğretmenin desteği ile öğrenciler, son dört metinde ise tamamıyla öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Kontrol grubu öğrencilerine ise araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale edilmemiş, onlarla aynı metinler, aynı sürede geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir.

Deney grubu öğrencileriyle zihin haritaları tekniğiyle ders işlenişi aşağıda belirtilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

1. İşlenecek olan metin araştırmacı tarafından öğrenci sayısına çoğaltılmış ve öğrencilere dağıtılmıştır.
2. Dağıtılan metinler önce öğretmen tarafından bir kez vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat edilerek okunmuştur.
3. Öğrencilerden on - on beş dakika süre ile metni sesli ve sessiz olarak okumaları istenmiş, öğrencilere okurken anlamlarını bilmedikleri kelimeleri belirlemeleri söylenmiştir.
4. Anlamları bilinmeyen kelimelerin anlamları öğrencilere açıklanmıştır.
5. Araştırmacı tarafından zihin haritaları hazırlamak için gerekli olan malzemeler (renkli kalemler, çizgisiz beyaz kâğıt) temin edilmiş ve öğrencilere dağıtılmıştır.
6. Öğrencilerden okudukları metnin zihin haritalarını yapmaları istenmiş ve zihin haritaları hazırlanırken öğrencilerin soru sormalarına ve arkadaşlarından yardım almalarına izin verilmiştir.

Zihin haritaları tekniğinin ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla, öğrencilerden her metnin işlenmesi sonrasında metnin özetlerini çıkarmaları istenmiş, özet çıkarmaları sırasında öğrencilerin metne veya zihin haritalarına bakmalarına izin verilmiştir.

Zihin haritaları tekniğinin ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin hatırlama becerileri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla bir hatırlama testi hazırlanmıştır. Hazırlanan hatırlama testi, her metinden 4 çoktan seçmeli soru olmak üzere toplam 32 çoktan seçmeli sorudan oluşmuştur. Soruların seçiminde maddelerin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerine dikkat edilmiş, sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşüne başvurulmuştur.

2.5 Verilerin Toplanması

“İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi” adlı deneysel çalışmayı gerçekleştirmek için gerekli yerlerden izin alınmıştır.

Araştırmacının denetiminde daha önceden uzman görüşleri alınarak belirlenen 8 bilgilendirici metin, haftada iki ders saati olmak üzere 8 hafta süreyle, deney grubu öğrencileriyle zihin haritaları tekniği, kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir.

Tablo 3 incelendiği zaman genel olarak soruların ayırt edicilik değerlerinin çok yüksek olduğu görülmüştür. Hazırlanan 8 testte bulunan 80 açık uçlu sorunun 73 tanesinin ayırt edicilik değerinin 0.40'ın üzerinde, yani çok yüksek olduğu; 7 tanesinin ayırt edicilik değerinin 0.30 ile 0.40 arasında, yani yüksek olduğu görülmektedir. Değeri 0.30'un altında olan, yani yeniden düzenlenmesi gereken bir soru ise test soruları arasında yer almamaktadır.

Anlama becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmış olan testlerin genel olarak güçlük (p) ve anlamlılık düzeyleri (α) ise “**Tablo 4**”te gösterilmiştir.

Tablo 4: Anlama Becerilerini Ölçmek Amacıyla Uygulanan Testlerin Güçlük (p) ve Anlamlılık (α) Düzeyleri

	1.Sınav	2.Sınav	3.Sınav	4.Sınav	5.Sınav	6.Sınav	7.Sınav	8.Sınav
p	.647	.678	.757	.707	.636	.553	.500	.513
α	.765	.713	.722	.835	.732	.728	.736	.736

Tablo 4 incelendiğinde yapılan testlerden 2 tanesinin (3 ve 4. testler) 0.69 ile 0.85 arasında, yani kolay sayılabilecek düzeyde olduğu; 4 tanesinin (1, 2, 5 ve 6. testler) 0.55 ile 0.69 arasında, yani orta düzeyde olduğu; 2 tanesinin (7 ve 8. testler) 0.45 ile 0.54 arasında, yani zor sayılabilecek düzeyde olduğu görülmektedir. Testler arasında çok kolay ya da çok zor olarak nitelendirilebilecek bir test yoktur. Bu sonuçlara göre yapılan testlerin orta güçlükte yani kullanılabilir nitelikte olduğu görülmektedir.

Testlerin anlamlılık düzeylerine bakıldığında ise bütün testlerin 0.70 üzerinde, yani yüksek bir anlamlılık düzeyi değerine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 2 incelendiği zaman sorulan 80 açık uçlu sorudan 8 tanesinin 0.85 ve üzerinde, yani çok kolay olduğu; 19 tanesinin 0.70 ile 0.85 arasında, yani kolay sayılabilecek düzeyde olduğu; 34 tanesinin 0.55 ile 0.69 arasında, yani orta düzeyde olduğu, 14 tanesinin 0.45 ile 0.54 arasında yani zor sayılabilecek düzeyde olduğu, 5 tanesinin de 0.44'ün altında, yani çok zor olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda test maddelerinin genel olarak orta düzeyde bir güçlüğü sahip olduğu söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda hazırlanan testlerdeki çoktan seçmeli soruların ayırt edicilik düzeyleri “**Tablo 3**”de gösterilmiştir.

Tablo 3: Anlama Becerilerini Ölçmek Amacıyla Hazırlanmış Olan Testlerde Bulunan Çoktan Seçmeli Soruların Ayırt Edicilik Düzeyleri

	1.test	2.test	3.test	4.test	5.test	6.test	7.test	8.test
1. soru	.325	.475	.427	.678	.571	.562	.671	.516
2. soru	.392	.505	.454	.552	.563	.673	.632	.568
3. soru	.563	.498	.565	.623	.712	.561	.645	.544
4. soru	.454	.514	.383	.535	.635	.468	.656	.733
5. soru	.544	.504	.671	.635	.606	.555	.570	.465
6. soru	.593	.561	.381	.437	.484	.749	.619	.584
7. soru	.676	.422	.686	.660	.658	.429	.556	.775
8. soru	.535	.676	.397	.665	.507	.718	.570	.528
9. soru	.554	.418	.328	.477				
10. soru	.679	.534	.506	.683				
11. soru	.538	.347	.674	.611				
12. soru	.478	.462	.587	.686				

Hazırlanan anlama testlerindeki çoktan seçmeli soruların ITEMAN programında madde analizi gerçekleştirilmiş ve güvenilirlik katsayıları düşük olan maddeler test soruları arasından çıkarılarak 12 soruluk testler elde edilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda ilk dört metinle ilgili uygulanan testlerdeki sorulardan 12 tanesinin çoktan seçmeli, son dört metinle ilgili uygulanan testlerde bulunan sorulardan 8 tanesinin çoktan seçmeli, 4 tanesinin açık uçlu olmasına karar verilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda hazırlanan testlerdeki çoktan seçmeli soruların güçlük düzeyleri “**Tablo 2**”de gösterilmiştir.

Tablo 2: Anlama Becerilerini Ölçmek Amacıyla Hazırlanmış Olan Testlerde Bulunan Çoktan Seçmeli Soruların Güçlük Düzeyleri

	1.test	2.test	3.test	4.test	5.test	6.test	7.test	8.test
1. soru	.762	.863	.938	.825	.825	.663	.613	.550
2. soru	.837	.575	.613	.700	.425	.688	.450	.463
3. soru	.850	.887	.675	.875	.663	.538	.538	.488
4. soru	.488	.712	.775	.863	.600	.500	.425	.412
5. soru	.675	.775	.875	.775	.775	.563	.500	.550
6. soru	.750	.563	.875	.512	.600	.600	.438	.488
7. soru	.563	.625	.788	.712	.600	.538	.675	.375
8. soru	.550	.450	.800	.663	.600	.563	.613	.500
9. soru	.525	.575	.587	.488				
10. soru	.613	.587	.613	.725				
11. soru	.587	.712	.762	.725				
12. soru	.563	.813	.788	.625				

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında bilimsel anlamda anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(78\text{ sd})} = 0.253$ (t), $p > .05$]. Deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde ($X_{(\text{deney})} = 61.32$) , ($X_{(\text{kontrol})} = 60.15$) olmak üzere birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre çalışmaya başlamadan önce belirlenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu becerileri bakımından birbirlerine yakın durumda oldukları söylenebilir.

2.4 Veri Toplama Araçları

Zihin haritaları tekniğinin ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada 6 alt probleme ilişkin verilerin toplanmasında 8 anlama testi, 8 özetleme sınavı ve 1 hatırlama testi uygulanmıştır.

Zihin haritaları tekniğinin ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin anlama becerileri üzerindeki etkisini ölçmek için sekiz bilgilendirici metinle ilgili, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan ortalama 14 soruluk 8 anlama testi hazırlanmıştır.

Hazırlanan anlama testlerinde sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden görüş alınmış, MEB, TTKB tarafından 2004 yılında hazırlanmış olan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen İlköğretim 4. sınıf dersi kazanımlarına bağlı kalınmıştır.

2. Hazırlanan test maddeleri ITEMAN programında analiz edilmiş ve yapılan analizler sonucunda güvenilirlik katsayısı 0.30 altında olan bir soru, test maddeleri arasından çıkarılmıştır. Testin son hâlinin güçlük düzeyi 0,608 yani orta güçlükte, anlamlılık düzeyi (α) ise 0,721 yani yüksek bulunmuştur.

3. Hazırlanan anlama testi Abidinpaşa İlköğretim Okulunda bulunan, yaklaşık kırk beşer kişiden oluşan altı tane dördüncü sınıfa uygulanmıştır.

4. Testin uygulanmasının ardından yapılan SPSS t-testi analizi sonucunda aralarında önemli bir ayrım olmadığı belirlenen iki sınıftan rastgele seçim yoluyla biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma, deney grubunda 20 erkek, 20 kız; kontrol grubunda 20 erkek, 20 kız öğrenci olmak üzere 80 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmış olan ön test sonuçlarına göre yapılmış deney ve kontrol gruplarına ait SPSS t-testi analizi sonuçları “**Tablo 1**”de gösterilmiştir.

**Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anlama Becerilerini
Ölçmek Amacıyla Yapılan Seviye Belirleme Testi Sonuçlarına İlişkin
T-Testi Sonuçları**

Grup	N	X	S	Sd	t	p
Deney	40	61.32	21.88	78	0.253	.801
Kontrol	40	60.15	19.63			

Bu araştırmada, ön test öğrencilerin seviyelerini belirlemek amacıyla uygulanmış; yapılan SPSS t-testi analizi sonucunda aralarında önemli bir fark olmayan iki gruptan rastgele seçim yoluyla biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiş ve grupların son test puanları üzerinde çalışılmıştır.

2.2 Evren

Araştırmanın evreni rastgele seçim yoluyla belirlenmiş ve araştırmanın evrenini 2004 – 2005 eğitim  ğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesi Abidinpaşa İlköğretim okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

2.3 Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2004 – 2005 eğitim -  ğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesi Abidinpaşa İlköğretim Okulunda  ğrenim gören 4-A ve 4-E sınıfı öğrencileri oluşturmuştur.

Çalışma grubunun oluşturulması şu aşamalarla gerçekleştirilmiştir:

1. MEB TTKB tarafından ilköğretim okulları 4. sınıflarında okutulması uygun görülen bir ders kitabından, uzman görüşlerinden yararlanılarak bilgilendirici bir metin seçilmiş ve yine uzman görüşleri alınarak metinle ilgili 16 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir seviye belirleme testi hazırlanmıştır.

Ön test – son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder. Modelin simgesel görünümü şöyledir (Karasar, 2004 : 96):

G ₁	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
.....				
G ₂	R	O _{2.1}		O _{2.2}

Belirtilen ifadede; G₁: Birinci grup öğrencilerini (deney grubu), G₂ : İkinci grup öğrencilerini (kontrol grubu), R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlığı, O_{1.1} : Birinci gruba ait ön test puanlarını, O_{2.1}: İkinci gruba ait ön test puanlarını, X: Etkisi araştırılan bağımsız değişkeni (zihin haritaları tekniği), O_{1.2} : Birinci gruba ait son test puanlarını, O_{2.2} : İkinci gruba ait son test puanlarını ifade etmektedir.

Ön test – son test kontrol gruplu modelde X'in ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test ölçme sonuçları birlikte kullanılır. Bu amaçla aşağıdaki uygulamalardan biri tercih edilir (Karasar, 2004 : 97):

- Her grup için ön test – son test puanlarındaki yüzde artışlar bulunarak ortalama artışlar karşılaştırılır,
- Ön test puanları birlikte değişken olarak kullanılıp, son test puanlarıyla, birlikte değişkenlik çözümlemesi yapılır,
- Ön test puanları karşılaştırılır, arada önemli bir ayrım yoksa yalnızca son test puanları kullanılarak ortalamalar arası farklar sıralanır.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma grubunun nasıl belirlendiği, veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği, verilerin nasıl toplandığı ve verilerin analizi açıklanmıştır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, hatırlama ve özetleme becerileri üzerinde zihin haritaları tekniğinin etkisini belirlemek için deneme modeli kullanılmıştır.

Deneme modelleri, neden – sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçların izlenmesi ile olur. Bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin, bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır (Karasar, 2004: 88).

Bu araştırmada deneme modellerinden, ön test – son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Yangın (1994), ilkokul öğretmenlerinin Türkçe dersindeki davranışlarını gözlediği araştırmasında, öğretmenlerin, sessiz okuma konusunda öğrencilerin okuduklarını anlayıp anlamadığını kontrol ettiklerini gözlenmiş, buna rağmen öğrenmeyi kolaylaştırıcı görsel, işitsel araçları öğretme öğrenme ortamına sokmadıklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin sesli okuma kurallarına uygun örnek okuma yaptıkları ve sesli okuma hatalarını okuma bitiminde düzelttikleri gözlenmiş, bununla birlikte okuma sırasında kullanılacak metnin, örnek okuma yapılmadan öğrenciler tarafından okunmasını engellemedikleri ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Türkçe öğretimi sırasında göstermeleri gereken davranışlar için gerekli bilgi beceri, alışkanlık ve tutumlar konusunda eksikleri olduğu belirlenmiştir.

Novak'ın (1991) yapmış olduğu çalışmada, fen bilgisi ile ilgili kavramlar bir grup öğrenci tarafından zihin haritaları oluşturularak öğrenilmiş, bir grup öğrenci tarafından ise bu kavramlar geleneksel eğitimle öğrenilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kendi zihin haritalarını oluşturan öğrencilerden oluşan grup, fen bilgisi ile ilgili kavramları çok daha iyi öğrenmiştir.

Araştırma sonucunda, metnin ana hatlarını çıkararak ve özetleyerek çalışan öğrencilerin ortalama puanlarının diğer stratejileri kullanan öğrencilerin ortalama puanlarından anlamlı derecede iyi olduğu belirlenmiştir. Metni kendi ifadesi ile özetleyen öğrencilerin ortalama puanları, metni sadece okuyarak çalışan öğrencilerin ortalamalarıyla istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ancak, her iki stratejiyi kullanan öğrencilerin ortalama puanları, metni kopya ederek not alan öğrencilerin ortalamasından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Yurt dışında yapılan çalışmalara dayalı olarak araştırmanın başında, özetleme stratejisinin tekrar okuma stratejisinden daha etkili olması beklenmiş ancak araştırmada bu stratejileri kullanan öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum, öğrencilerin özetleme becerilerinin yeterince gelişmemiş olması ile açıklanmıştır.

Tazebay (1995), yapmış olduğu araştırmada ilköğretim 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına, bu davranışların okuma hızına ve okuduğunu anlama becerisine olan etkilerine bakmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrenciler, sesli okuma yaparken en çok parmakla sürme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmama, sözcüğü yinleme ve sözcüğü yanlış okuma hataları yapmışlardır. Sessiz okuma da ise en çok satırları kalemle ve parmakla takip etme hataları yapmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sesli ve sessiz okumada okuma hızları arttıkça anlama puanları düşmüştür. Sesli okumada yapılan hatalar anlama puanlarını oldukça düşürürken sessiz okumada yapılan hataların okuduğunu anlama puanları üzerine bir etkisi olmamıştır.

Bu çalışma boyunca, okuma tutumu, okuduğunu anlama, okuma düzeyi, okunan kitapların sayısı, okuma alanında ortalama puan veya ortalamanın üstünde alınan puana yönelik bilgi toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, okuma işbirliklerindeki okuma tutumunda ve okuma alanındaki ortalama puan bakımından anlamlı bir fark göstermiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ile öğrenci dergilerindeki bilgilere göre deney grubundaki öğrencilerin tamamı okumaya karşı tutumlarını geliştirmişlerdir. (Aktaran: Sidekli: 52).

Erdem (1995) tarafından yapılan araştırmada, farklı sentezleme stratejileri kullanılarak düzenlenen içeriklerin başarıya etkisi incelenmiştir. Sentezleme stratejilerinden ön örgütleyiciler ve sentezleyiciler birlikte ve tek tek kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; ön örgütleyicilerle sentezleyicilerin birlikte kullanılmasının başarıyı artırıcı rol oynamadığı, sentezleyicilerin, öğrenciler bu stratejiyi kullanama alışkanlığı edindikçe daha etkili olduğu; örnek destekleyici ön örgütleyicilerin yalnızca sözel açıklama içeren ön örgütleyicilerden daha etkili olduğu ve bu bağlamda sentezleme stratejilerinin etkilerinin, içeriğin niteliğine, performans düzeyine ve stratejinin yapısına bağlı olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erden ve Demirel (1995), ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin çalışma becerilerini analiz etmiş, 75 öğrenci arasında en çok kullanılan stratejinin sadece okuma olduğunu belirlemiştir (% 41,3). İkinci sırada metni kendi ifadesi ile özetleme gelmektedir (% 33). Metnin ana hatlarını çıkararak çalışanlar ise % 6, 7'dir.

Demirel (1996) tarafından yapılan araştırmada; bilgilendirici metin türünün (düz, şemalı, resimli ve resimli şemalı) ve okuduğunu anlama düzeyinin (yüksek, orta, düşük) 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin metin türlerine göre değiştiği bulunmuştur. Öğrenciler en az düz metinlerden, en fazla ise resimli ve şemalı metinden yararlanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeylerinin okuduğunu kavrama düzeyine paralel olarak değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, bilgilendirici metin türü ile okuduğunu kavrama düzeyi arasında, öğrencilerin öğrenme düzeyleri açısından, anlamlı bir etkileşim bulunamamıştır.

Westberry (1996), 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve anlama puanları üzerine aile bağlılığının etkilerini incelemiştir. Düşük başarılı 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ve okuduğunu anlamasını arttırmak için biçimlendirilen bu çalışmada; okuma işbirliği olarak adlandırılan aile-öğrenci takımlarının etkinliğini incelenmiştir. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının her birindeki 13 öğrenci ile Gates-McGinitie okuma testi ve kısa form okuma tutum gözlemi kullanılarak ön ve son test gerçekleştirilmiştir. Okuma işbirliği takımları, öğrenciler tarafından çok sık tercih edilen, popüler, genç literatüre ilişkin cep kitabı biçimindeki kitapları okumuşlardır. Öğrenciler, okuma defterlerine okuma işbirliğinin günlük okuma zamanını kaydetmişlerdir. Her kitap tamamlandıktan sonra öğrencilerle ve aileleriyle kapsamlı biçimde görüşülmüştür. Bunun dışında öğrenciler, bilgisayarda hızlandırılmış okuma programı anlama testini yapmışlardır.

Gülyüz (1999), çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleriyle sözcük bilgisi düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri yüz puan üzerinden 56, sözcük bilgisi düzeyleri 53 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleriyle sözcük bilgisi düzeyleri arasında 0.95 düzeyinde yüksek bir ilişki vardır. Araştırma örneğine giren öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları Dünya ve Avrupa ortalamasının altında bulunmuştur. Öğrencilerin sözcük dağarcıkları geliştirilerek, okuduğunu anlama düzeylerinin ve diğer derslerdeki başarılarının da artırılacağı ileri sürülmüştür.

Anılan (1998), yaptığı araştırma da 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda; hedef davranışların gerçekleştirme düzeyinin özel okullarda, resmi okullara oranla daha yüksek olduğu, ancak okullar arasındaki bu farkın istatistik açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Boyle ve Weishaar (1997), araştırmalarında; 10, 11 ve 12. sınıfa devam eden 39 öğrenme güçlüğü olan çocukla çalışmış ve zihin haritalarının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri tespit edilmeye çalışmıştır. Araştırmada bir grup öğrenciden zihin haritalarını kendilerinin oluşturulması istenmiş, bir grup öğrenciyle uzmanların hazırlamış olduğu zihin haritaları kullanılmış, bir grup öğrenciyle de zihin haritaları kullanılmadan öğretim yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre zihin haritalarını kendileri oluşturan 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri, zihin haritaları uzmanlar tarafından hazırlanan ve zihin haritaları hazırlanmadan öğrenim yapan 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre okuduğunu anlamada çok daha fazla başarı göstermişlerdir.

Kıroğlu (2002), yaptığı araştırmada okuma stratejilerinden anlamlı gruplandırma stratejisinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi incelemiştir. Araştırmanın birinci denencesinin sınanmasından elde edilen sonuçlar incelendiğinde; anlamlı gruplandırma stratejisinin işe koşulmasının deney ve kontrol gruplarının erişim puanları arasında anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmüştür. Bu durum, anlamlı gruplandırma stratejisinin, İngilizce okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci denencesinin sınanmasından elde edilen sonuçlar incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Bu durum, anlamlı gruplandırma stratejisinin, kalıcılık üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Rose, Parks, Androea ve McMahon (2000) çalışmalarında 4. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlaması ve drama temelli okuma öğretimi arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Araştırmada hafızadaki yaratıcılık işlevi ile ilgili bilişsel teoriler, drama temelli bir okuduğunu anlama programı geliştirmek için kullanılmıştır. Temel beceriler testinin okuduğunu anlama bölümü üzerinde öğrencilerin aldıkları test puanlarına yönelik olarak drama temelli öğretimin etkisini değerlendirmek için daha sonra random biçimli ön test - son test - kontrol grup tasarımı kullanılmıştır. Sonuçları drama temelli öğretim ve geliştirilmiş okuduğunu anlama arasında direk bir nedensel bağlantı olduğu ortaya koyulmuştur (Aktaran: Sidekli, 2005: 50).

Kuzu (2003), alışmasında, Etkileşimsel Model'in temel alındığı okuma öğretiminin, öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada deneysel modelin “Kontrol Gruplu Ön ve Son Test Modeli” kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Etkileşimsel Model'in öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” ve “uygulama” düzeyindeki davranışlarını, ayrıca bu beceriyi bütünleyen diğer davranışları kazandırmada geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Doğan (2002), yapmış olduğu araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini ölçmeye çalışmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin metni okuyup anlamalarını geliştirici birçok okuduğunu anlama stratejisi bulunduğı, bu stratejiler arasında okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli farkların bulunmadığı ve bu farklılığın da cinsiyete göre değişmediğı tespit edilmiştir.

Kılıç (2002), yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencileriyle, metnin farklı şekillerde işlenmesinin anlama düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin kontrol gruplu son – test modeli kullanılmış, kontrol grubunda metin işlenmemiş, sadece öğrencilerin metni bireysel olarak okumalarıyla anlama düzeyleri belirlenmiş; kontrol grubu öğrencileriyle ise değişik metin işleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada bir grup üzerinde bilinmeyen kelimeler metin işlenmeden önce, bir grupta metin işleme sırasında, diğer bir grupta da metin işlendikten sonra açıklanmıştır.

Araştırma sonunda; metin işleme şekillerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, bununla birlikte bilinmeyen kelimelerin metnin işlenmesinden önce verilmesinin diğer işleme şekillerine göre anlamayı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kahveci (2004), az gören öğrencilerle zihin haritaları tekniği ile özet çıkarmanın okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında, bilgi içeren metinleri zihin haritaları tekniğinden yararlanarak işlemiş ve zihin haritalarının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, zihin haritaları kullanılarak öğretim yapılan öğrenciler metni daha iyi özetlemiş, özet çıkardıkları konuyu iki hafta sonra daha iyi hatırlamış ve metni daha iyi anlamışlardır.

Reavis (2004), çalışmasında normal sınıflarda okuyan ve farklı okuma yeteneklerine sahip öğrencilerle çalışmış ve sesli okuma akıcılık puanları ile okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin sesli okuma akıcılık puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Koçyiğit (2003), ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesini incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin yaptıkları okuma hataları ve olumsuz okuma davranışları verilen bir metni bir kez okuyarak anlamalarına engel olmuştur. Gözlem sonuçlarına göre ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okumada en çok “noktalamaya uymama”, “kelime yutma”, “okurken dik, düzgün ve rahat oturmama” ve “kelime ekleme” güçlükleriyle karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Bir okumada anlayan öğrencilerin ailelerinin eğitim durumlarının yüksek olduğu, evlerinde kendilerine ait çalışma odaları ve kitaplıklarının bulunduğu, ders haricinde her gün kitap okuduğu tespit edilmiş, bu unsurların okuduğunu anlamaya olumlu etkilerde bulunduğu belirlenmiştir. Okuma güçlükleri çok olan öğrencilerin daha zor anladıkları tespit edilerek iyi bir anlam için iyi bir okuma stratejisinin gerektiği belirlenmiştir.

1.6 İlgili Araştırmalar

Sidekli (2005), çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisi açısından anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını araştırmıştır.

Araştırmacı, farklı yerleşim yerlerinden 411 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi ile çalışmış ve araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamada orta düzeyde bir başarı sağladığını, öyküleyici metinleri anlamada daha başarılı olduklarını, kızların hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinleri anlamada erkeklerden daha başarılı olduklarını, anne – babanın eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinleri anlamada daha başarılı olduklarını, okulun yerleşim bölgesinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu, öğrencilerin bulundukları sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyin okuduğunu anlama becerisi üzerinde farklılığa yol açtığını, öğrencilerin genel olarak öyküleyici metinleri anlamada daha başarılı olduklarını tespit etmiştir.

Williams (2005), çalışmasında metin yapısı üzerine yoğunlaşmış, önce öğrencilerin hikâye temalarını belirlemeleri ve bu temaları gerçek yaşamda uygulamalarını öğreten bir programın değerlendirilmesine yer vermiştir. Bu öğretim, genellikle ilköğretim düzeyindeki öğretimin ön uygulaması olarak devam etmiştir. İkinci olarak bilgilendirici metin yapısını öğreten bir program olan karşılaştırma çalışmalarının bir kısmında değerlendirilmiştir. Genellikle ilköğretim düzeyinde öğretilen fen içeriğine benzer içerik kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ilköğretim düzeyindeki çocuklar, metin yapısı üzerine odaklanmaları için doğrudan öğretim uygulandığında roman türü metinlerden öğrendikleri şeyleri transfer etme yeteneğine sahip olarak anlamada başarı elde edebilirler.

Bu çalışma, zihin haritaları tekniğinin ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgi verici metinlerde;

1. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini belirlemesi,
2. Hatırlama becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini belirlemesi,
3. Özetleme becerilerini geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemesi, açısından önemli görülmektedir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2004 – 2005 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Ankara ili, Mamak ilçesi, Abidinpaşa İlköğretim Okulu 4. sınıflarından araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubu öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Araştırma kapsamında kullanılan, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından okutulmasına karar verilen 8 bilgilendirici metinle sınırlıdır.
4. Okuduğunu anlama, hatırlama ve özetleme becerilerini geliştireceği düşünülen tekniklerden sadece zihin haritaları tekniğiyle sınırlıdır.

Senemoğlu'na (2004: 325) göre; bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesi için yapılan kodlama ile bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme arasında sıkı bir ilişki vardır. Bilgi, etkili bir şekilde kodlanmadığı takdirde kolayca geri getirilemez. Geri getirmenin temel ilkesi etkili kodlamadır. Etkili kodlamayı gerçekleştirebilmek için de etkili öğretim stratejileri kullanmak gerekmektedir.

İnsanların yaşamında kazanması gereken bir diğer önemli beceri de özetlemedir. Telman'a (2004: 61) göre; özetlemenin birçok faydası vardır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- a) Tekrarlamak istediğimiz bir metnin bütününe tekrar okumak zaman açısından her zaman mümkün değildir. Özet çıkarırken kullanacağımız anahtar kelimeler bize bütünü hatırlatacaktır ve metnin bütününe okumaktan kurtaracaktır.
- b) Özetleme sayesinde, işitme ve okuma yoluyla algılanan bilgiler, beyin tarafından yazma faaliyetine dökülürken, motor bölge faaliyeti olan kassal bir aktivite devreye girecek ve öğrenilenler aklımızda daha iyi kalacaktır.

Telman'a (2004: 61) göre; sınav için çalışmalarda veya araştırmalarda özet çıkararak veya not tutarak çalışanlar, özet çıkarmadan veya not tutmadan çalışanlara kıyasla daha başarılı olmaktadır.

Okuduğunu anlama, hatırlama ve özetleme becerilerinin insan hayatında bu denli önemli olmasından dolayı bu becerileri geliştirecek strateji, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Güneş'e (2004: 59) göre; örgün ve yaygın eğitime devam eden çocuk ve gençlerimize çeşitli bilgiler verilmekte ancak anlama eğitimi eksikliği nedeniyle onların bu bilgilerden yeterince yararlanamadıkları görülmektedir. Örneğin, bir üniversitemizin edebiyat bölümünde okuyan 92 öğrenciye deneme türünde bir yazı verilmiş ve bu yazıdan ne anladıkları sorulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre 92 öğrenciden sadece 4'ü metinde ne anlatılmak istendiğini anlayabilmiştir. Geriye kalan öğrencilerden 77'si metni anlamaksızın tekrar etmiş, 11'i ise çok farklı şeyler söylemiştir.

Anlama eksikliğini gösteren bir başka örnek de her yıl ÖSYM tarafından yapılan üniversiteye giriş sınavlarıdır. ÖSYM sınavlarına giren gençlerin Türkçeyi iyi anlayamadıkları, 38 Türkçe sorusundan ancak 17 tanesine doğru cevap verebildikleri, Türkçe sorularından (0) sıfır alan adayların sayısının da yüksek bulunduğu görülmektedir (Güneş, 2004: 59).

Mavi tarafından, 1995 yılında, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapılan, "Sesli Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin % 78'i anlama sorularına doğru cevap verememektedir (Aktaran; Güneş, 2004 : 59).

Bütün bu sonuçlar ilköğretim okullarından üniversiteye kadar ciddi bir anlama sorunu olduğunu göstermektedir. Bu sorunları aşmak için ciddi bir anlama eğitimine ihtiyaç vardır.

Günlük yaşamda, öğrenilen bilgilerin yeri geldiği zaman kullanılması da çok önemli bir husustur. Çünkü kullanılmayan bir bilginin herhangi bir değeri yoktur.

1.4 Araştırmanın Önemi

İnsan sosyal bir varlıktır, toplum içerisinde yaşar ve toplumdan ayrı düşünülemez. Eğitim – öğretimin amacı; çocukları insanî ilişkiler, ekonomik yaşam ve toplum yaşamı bakımından gerekli bilgi ve becerilerle donatmaya çalışmaktır. İlköğretim okulları öğrencilere ilk bilgi ve becerileri kazandırması, onları bir üst öğrenime hazırlaması bakımından ayrı bir öneme sahiptir.

İlköğretim okullarında okutulan her dersin bir önemi vardır ancak Türkçe dersi bu dersler arasında ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü Türkçe dersleri, öğrencilerin toplum içerisinde iletişim kurmasını sağlayacak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırıldığı bir derstir. Çocuk, toplum içerisindeki iletişimde sürekli olarak kullanacağı ana dilini Türkçe dersleri sayesinde geliştirir.

Ana dil öğretiminin bütün aşamaları için saptanan amaçlar, genel olarak bireye anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yöneliktir (Sever, 2000, 8). Anlama ile ilgili etkinlikler, okuma ve dinleme; anlatma ile ilgili etkinlikler ise konuşma ve yazmadır.

İnsanın, günlük yaşamında sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için, ilk önce kendisine verilmek istenen mesajları algılaması, bir başka deyişle anlaması gerekmektedir. Bu nedenle anlama becerisi, toplum içinde yaşayan herkesin öncelikle kazanması gereken bir beceridir.

1.2 Problem Cümlesi

İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, hatırlama ve özetleme becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi nedir?

1.3 Alt Problemler

Zihin haritaları tekniği kullanılarak metinlerin işlendiği 4. sınıf deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri,

1. Anlama erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Hatırlama erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Zihin haritaları tekniğiyle metinlerin işlendiği deney grubu erkek öğrencileri ile deney grubu kız öğrencilerinin bilgilendirici metinleri,

4. Anlama erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Özetleme erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Hatırlama erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Buzan'a (2003a, 53) göre; zihin haritaları, site haritalarına benzer. Merkez, en önemli düşünceyi temsil eder. Buradan çevreye doğru uzanan ana caddeler, düşünce sürecindeki ana düşünceleri temsil etmektedir. Buradan dallanıp budaklanan ikinci dereceden caddeler, sokaklar, yan sokaklar ise ikincil, üçüncül vb. düşünceleri temsil eder.

Schewel (1989: 444) öğrencilere zihin haritalarını öğretilirken bazı noktalara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiş, öğrencilerin zihin haritaları yapma sürecini anlamalarında ve kavramalarında aşağıdaki noktaların etkili olduğunu ifade etmiştir:

- Öğrencilere farklı çalışmalarda zihin haritalarını kullanabileceklerini belirtin.
- Öğrencilere zihin haritası yaptırmadan önce yapılmış olan örnekleri onlarla paylaşın.
- Öğrencilerden çalışma grupları kurmalarını, bilgi ya da fikirler arasındaki ilişkileri not almalarını daha sonra da bunları grupta tartışmalarını isteyin.
- Seçilen anahtar kavram üzerinde beyin fırtınası yapmalarını öğrencilere önerin.
- Öğrencileri oluşturdukları zihin haritalarını paylaşmaları konusunda cesaretlendirin ve zihin haritalarının ne kadar önemli olduğu üzerine öğrencilerle konuşun.
- Her öğrenci kendi zihin haritasını oluşturduktan sonra uygun olan örnekleri seçerek çoğaltın ve öğrencilere dağıtın.

3. Ana konuyu destekleyecek temel alt başlıklar, merkezden çıkan kalın dallara yazılır. Gerekli görülen başlıkların yanına, o başlığı ifade edecek sembol, resim, şekil vb. çizilir (MEB, 2004: 204). Buzan'a (2001b : 51) göre; dallar çizilirken dümdüz değil kıvrımlı yapılmalıdır. Çünkü, düz çizgilerden oluşan bir zihin haritası, göze sıkıcı gelmektedir. Kıvrımlı çizgiler beynin ilgisini daha fazla çekmektedir.
4. Temel başlıklar, ince dallar yardımıyla detaylandırılır. İnce dallara, temel başlıkları destekleyici alt başlıklar yazılır. Sembol ya da şekillerle görselleştirilir (MEB, 2004: 204).
5. Tüm temel ve alt başlıklar gözden geçirilir. Birbirleriyle ilişkili olanlar tespit edilerek farklı renkte bir kalemle ilişkilendirilir (MEB, 2004: 205). Çünkü beyin, birleşme yöntemiyle çalışır. Eğer dallar bağlı olursa fikirlerde bağlı olur ve daha fazla yaratıcı düşüncenin ortaya çıkmasını sağlar (Buzan, 2001b: 51).

Zihin haritaları renkli olarak hazırlanmalıdır. Çünkü renk, yaratıcı düşünmeyi uyarır, yaratıcı düşüncenin alanlarını ayırt etmeyi sağlar, beynin görsel merkezlerini uyarır, dikkatin ve ilginin yoğunlaşmasını kolaylaştırır (Buzan, 2001b : 51).

Telman'a (2004: 64) göre; düşünmeden hazırlanmış, karmakarışık zihin haritaları, istenilen özet niteliğini taşıyamaz. İyi yapılan bir zihin haritası ise yaratıcı düşünme mekanizmasıdır.

Schewel'e (1989: 440) göre, özellikle görsel öğrenen çocuklarda zihin haritalarının kullanılması çok önemlidir. Zihin haritaları sadece bir çalışma becerisi olarak faydalı değil, aynı zamanda çalışma becerilerini geliştiren bir teknik olarak da faydalıdır. Zihin haritaları, öğrencilerin sınıfta çalışma stratejilerini ne kadar bildiklerine bakmaksızın onların çalışma becerilerini geliştiren bir tekniktir.

Zihin haritaları, temel bir düşünce ve düşünceye bağlı fikirleri detaylandırarak ilişkiler kurma yöntemidir ve diğer yöntemlere göre daha kolay çalışma olanağı sağlar. Tüm bunlar, kişiye özel anahtar kelimeler ve simgeler kullanılarak gerçekleştirilir. Uzun cümleler yerine, anahtar kelimeler kullanılır. Ardından oklar, dallar ve bağlayıcılar aracılığı ile fikirler birleştirilir. Fikirler, bellekteki gibi birbirine bağlanarak, yeni bilgilerin anlaşılması ve hatırlanması sağlanır (<http://www.motivasyon.org/index.php>; 09.02.2005 tarihinde ulaşılmıştır.).

Zihin haritaları şu şekilde hazırlanmaktadır:

1. Zihin haritası yapmaya, yan çevrilmiş, boş bir sayfanın ortasından başlanmalıdır. Buzan'a (2001b : 50) göre; bu, beynimize yaratıcı özgürlük hakkı tanıma ve bütün yönlerle ışın yayma olanağı sağlamaktadır.
2. Belirlenen konu başlığı, kâğıdın merkezine kalın büyük harfler ile yazılır. Yanına konuyu çağrıştıracak bir resim ya da simge çizilir (MEB, 2004: 204). Buzan'a (2001b : 50) göre; yaratıcı güç söz konusuyken bir resim ya da bir simge binlerce sözcüğe bedeldir ve hem gözlerimizi rahatlatır hem de dikkatimizi toplamamızı sağlar. Ayrıca simgeler ve semboller hatırlamak kolaydır. Simgeler, yeni ve yaratıcı birleşimler doğururlar.

6. Hedefler belirlenirken, konular arasında daha önce fark edilemeyen ilişkilerin görülmesini sağlar (MEB, 2004: 204).
7. Okumaktan, bakmaktan, üzerinde düşünceye dalmaktan hoşlanılan şeylerin yuvası olur (Buzan, 2003a : 54)
8. Konular, kendinize özgü anahtar kelimeler, simgeler ve resimlerle ifade edileceği için beynin sağ ve sol bölümünü birlikte kullanılır (<http://www.motivasyon.org/index.php>; 09.02.2005 tarihinde ulaşılmıştır.).
9. Zihin haritaları, statik ya da kısıtlayıcı değildir, sonradan ek veya düzeltme yapılabilir (<http://www.aktifegitim.com/Page52.asp>; 09.02.2005 tarihinde ulaşılmıştır.).
10. Beyin fırtınası gibi bir çalışmayı kendiliğinden yapar (Telman, 2004: 63). Yeni ve yaratıcı çıkış yollarının fark edilmesine olanak sağlayarak sorun çözmeyi teşvik eder (Buzan, 2003a : 54).
11. Sadece öğrencinin geçmişte olan bilgisiyle ilişki kurmakla kalmaz, bu bilgileri organize etmede öğrenciye yardımcı olur. Ayrıca bunları yazı hâline dönüştürmeyi de kolaylaştırır. Diğer çalışma teknikleriyle birlikte kullanıldığı zaman oldukça yüksek bir başarıyı da beraberinde getirir (Hoover ve Rabideau, 1995: 293).
12. Grafıksel bir strateji olmasına rağmen konu içerikli metinlerin öğretilmesinde büyük başarı sağlar (Novak, 1991: 48).
13. Zihin haritalarında tüm metnin yapısı ve kavramlar arasındaki ilişkiler, görsel bir metod çerçevesinde ele alınır. Böylece okuyucuya daha net, daha açık bir bilgi sunarak okunan metnin daha kolay anlaşılmasını sağlar (Robinson vd., 1994: 410).

Townsend'e (2003 : 94) göre; zihin haritaları tekniğini fazlasıyla etkili yapan da sağ – sol beyin bağlantısını kurmasıdır. Beynin iki yarım küresi uyum içinde çalıştığı sürece öğrenme kabiliyetimiz artar. Bir insan öğrenme zorluğu çekiyorsa, bu genellikle beyninin iki yarısının birbiriyle bağlantıda olmamasından kaynaklanır. Beynin sol ve sağ yarılarının daha iyi iletişim kurmaları sağlanırsa şu anda edinildiğinden çok daha fazla bilgi öğrenilip hatırlanabilir.

Zihin haritaları aynı zamanda, beynin yapılandırılmamış işlevlerinin, bilgilerin, daha etkili bir şekilde zihne kaydedilmesi için kullanıldığı bir hatırlama tekniğidir (Buzan, 2003c: 16). Zihin haritaları, beynin bilgiyi algılama ve saklama biçimine uygundur. Bu teknik, beyinde saklanan bilgilerin görsel bir resmini yaratır. Böylece bilgilerin daha kolay hafızada tutulmasını sağlar (MEB, 2004: 204).

Zihin haritaları, diğer not alma tekniklerinden tamamen farklı, yaratıcı düşüncüyü ortaya çıkartan ve kişiye zaman kazandıran bir tekniktir ve pek çok avantajı vardır. Bunlardan bazıları şunlardır:

1. Zaman kazandırır. Sadece ana kavramlar ve imgeler not alınır ve okunur (MEB, 2004: 204).
2. Önemli konular üzerinde yoğunlaşılmasını sağlar (MEB, 2004: 204).
3. Konuya genel bir bakış sağlar (Buzan, 2003a : 53). Aynı anda bütünlüğe ve ayrıntıya odaklanmaya olanak tanır (Townsend, 2003 : 94).
4. Bireyin sınıflama, kategorize etme, sorunlarla doğrudan ilgilenme becerilerini geliştirdiği için beyni ve yaratıcılığı geliştirir (MEB, 2004: 204, Buzan, 1997).
5. Hatırlama gücünü artırır (MEB, 2004: 204).

Aynı zamanda zihin haritaları, beynin tüm potansiyelini açığa çıkarmak için evrensel anahtarlar sağlayan güçlü bir grafik tekniğidir. Beynin korteksindeki tüm alanları tek bir yöntemle, güçlü bir biçimde devreye sokar (<http://www.nlpgrup.com/mindmapping.php>; 09.02.2005 tarihinde ulaşılmıştır.).

Geleneksel not alma tekniği beynin sözcük, liste, çizgi kullanma gibi az sayıda becerisinden belli oranda yararlanır. Bu teknikte çoğunlukla tek renk kullanılır. Diğer bir deyimle bu tekniğin iki önemli dezavantajı vardır: Bunlardan birincisi yeteneklerimizin sadece yarısından yararlanır. İkincisi ise öğrenmenin ve yaratıcılığının temel araçlarından biri olan rengi kullanmaz (<http://www.aktifegitim.com/Page52.asp>; 09.02.2005 tarihinde indirilmiştir).

Buzan'a (2003b : 45 - 46) göre; geleneksel not alma tekniklerini kullanan kişiler becerilerinin sadece yarısını kullanan, tek bacaklı ve tek kollu koşuculara benzemektedir. Ayrıca, tek renkle alınan notlar monoton ve sıkıcıdır. Beyin sıkıldığı zaman; kurtulmaya çalışma, sesini kısma, kendini kaptırma, hayal kurma, kayma veya uyuma faaliyetlerinden birine girmektedir. Bu nedenle geleneksel not alma teknikleri yaratıcı zihinleri sıkmakta ve uyutmaktadır.

Zihin haritalarında, geleneksel not alma tekniklerinin tersine, yeteneklerin tamamı öğrenme ortamındadır. Zihin haritaları, kelimelerin yanı sıra renk, boyut ve görsel imge içerirler. Telman'a (2004: 65) göre resim, renk ve hayal gücü, yaratıcılığı kontrol eden sağ beyin faaliyetleri; kelimeler ise sol beyin faaliyetleridir. Zihin haritalarıyla, sağ beyin ve sol beyin faaliyetleri birlikte kullanılmaktadır.

Yapılan bir öğretimin ardından aktarılan bilgiler yeri ve zamanı geldiğinde hatırlanabiliyor ve kullanılabiliyorsa öğretimden beklenen amaçlar gerçekleşmiş demektir. Bu nedenle bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştıracak yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine ve kullanılmasına ihtiyaç vardır.

1.1.6 Zihin Haritaları

Sadece çok basit metinler okunurken metindeki anlam kendiliğinden çıkmaktadır. İyi yazılmış ve daha zor metinlerde ise anlam sürekli değişik ve yeni boyutlar kazanabilmektedir. Yıldız'a (2004 : 103) göre bir metnin anlamını çözmek için; sadece sesli veya sessiz okuma, arkasından da yapılan bir konuşma yeterli olmayacaktır. Bunun için eyleme yönelik ve çok yönlü çalışma biçimleri göz önünde tutulmalıdır. Dolayısıyla çocukların metin incelemesi ve metnin içerdiği anlamı uygun bir şekilde çözümleyebilmesi için değişik yöntemler öğrenmeleri gerekmektedir.

Zihin haritaları, not alma, hedef oluşturma, toplantı ya da sunum hazırlama, rapor hazırlama vb. amaçlar için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Notları daha yaratıcı biçimlerde almaya, daha kolay hatırlamaya ve üzerinde çalışılan konuyu net bir şekilde anlamaya yardımcı olur (MEB, 2004: 204). Bu teknikte görsellerin yazıyla birlikte kullanılarak anlam kurma etkinliği yapılması söz konusudur (Akyol, 2006: 45).

Zihin haritaları, öğrencilerin önemli fikirleri nasıl anlayacakları ve bu fikirleri anlamlı bir şekilde nasıl ortaya koyacakları ile ilişkili becerilerini geliştirmeye yarayan bir tekniktir. Zihin haritaları, özel konular ya da öğrenci tarafından oluşturulmuş bir takım çizimlerdir. Bu teknik öğrencinin düşünmesini sağlar ve daha önceden öğrenilen bilgilerle yeni öğrenilen bilgileri ilişkilendirmesinden dolayı öğrenciyi güdüler (Kahveci, 2004: 45).

Öğretim sonunda, öğretilenlerin ne kadarının hatırdakaldığını ölçmenin üç temel şekli vardır. Bunlar; hatırlama, tanıma ve tasarruf ile ilgilidir.

Hatırlama; öğrenciye soru sorulup cevabı ondan beklenecek yapılan ölçme işlemidir. Bu yöntemde öğrencinin doğru cevabı hatırlayıp tekrarlaması esastır (Bacanlı, 2000: 225). Bunun için en uygun yol; açık uçlu sorular veya tamamlama soruları sormaktır. Açık uçlu sorularda denek daha önce öğrendiklerinden hatırlayabildiklerini yazar. Tamamlama sorularında da cevap tamamen hatırlamaya bağlıdır (Arı, 2002: 159).

Tanıma; soru, içinde doğru cevabın bulunduğu bir seçenek grubu ile verilip öğrencilerden, yanlış cevaplar içinde doğru cevabı tanımalarının istediği durumlardır (Bacanlı, 2000: 225). Bu teknikte denek, sadece sunulan cevabın doğru olup olmadığına karar vermek durumundadır. Tanıma tekniğiyle hatırdakutma miktarını ölçmede kullanılan ölçme araçlarına, doğru – yanlış türü sorularla yapılan sınavlar, çoktan seçmeli testler örnek verilebilir (Arı, 2002: 159).

Öğrencinin hatırdakalan bilgisini ölçmenin bir yolu da **tasarruf** yöntemidir yani bilgiyi yeniden öğretmektir. Başka bir anlatımla, öğrenci sorulduğunda bilemeyebilir veya doğru cevabı tanımayabilir ancak yeniden öğretilmek istediğinde kısa bir sürede öğrenebilir. Bu durumda, yeniden öğretimin daha kısa bir zamanda olması daha önceki öğretimden bazı bilgilerin hatırdakbulunduğunu ancak belki kullanılır durumda olmadığını gösterir (Bacanlı, 2000: 225).

Tasarruf tekniğinde ölçmenin yani sayısallaştırmanın sağlanabilmesi için “tasarruf puanı” kavramı geliştirilmiştir. Tasarruf puanı:
$$\frac{\text{Birinci öğrenmedeki tekrar} - \text{İkinci öğrenmedeki tekrar}}{\text{Birinci öğrenmedeki tekrar}} \times 100$$
 formülüyle hesaplanır (Bacanlı, 2000: 225).

Senemoğlu'na (2004 : 323) göre başarılı hatırlama, mantığın, ipuçlarının ve diğer bilgilerin kullanılarak bilginin yeniden canlanmasını sağlayan bir problem çözme sürecidir. Diğer bir deyişle bilginin uzun süreli bellekten bulunarak açığa çıkarılması sürecidir.

Bu konuyla ilgilenen pek çok bilim adamı, unutmanın artık bilginin kaybolmasıyla ilişkili olmadığını belirtmektedir. Onlara göre öğrenci, bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirmede yetersiz olduğundan bilgi gözlenememektedir (Senemoğlu, 2004: 323).

Erden ve Akman'a (2004 : 170) göre; bilginin hatırlanma hızı ve kapsamı örgütleniş biçimine göre değişir. Çok iyi örgütlenmiş bilgiler daha çabuk hatırlanır. Buna karşılık iyi kodlanmayan, hiç bir şema ile ilişkilendirilmeyen bilgiler ise zor hatırlanır. Bu nedenle basit tekrarlarla uzun süreli belleğe kodlanan bilgileri hatırlamakta güçlük çekeriz.

Hatırlanan bilginin kapsamı ise, bireyin sahip olduğu şemaların özelliklerine göre değişir. Her birey bilgiyi kendi şemaları ile anlamlandırarak örgütlediği için sahip olduğu bilginin içeriği farklıdır. Hatırlama sırasında bilgiler, bireyin kendi örgütlediği biçimde hatırlanır (Erden ve Akman, 2004 : 170).

Bacanlı'ya (2000: 225) göre; yapılan bir öğretimin ne kadarının hatırdaki kaldığının ölçülmesi eğitimde önemli bir yer tutar.

Hatırdaki tutmanın ölçülmesinde kullanılan yol; yapılan bir tam öğrenmeden bir kaç gün sonra unutulmuş miktarın bütün içindeki yüzdesi ile tam öğrenme arasındaki farktır (Arı, 2002: 159).

- Özet yazarken uygulanacak kurallar: Özet yapılırken liste halinde verilenler kısaltılmalı; tekrarlanan, önemsiz bilgi ve düşünceler, ilgisiz cümleler atılmalı; konu cümleleri varsa kullanılmalı, yoksa bulunmalıdır.

- Özeti gözden geçirme: Bu aşama, özetleme işleminde izlenecek son aşamadır. Metin tekrar gözden geçirilmeli, yapılan özetle metin karşılaştırılmalı, metinde yer alan, özette bulunmayan önemli görüşlerin olup olmadığı kontrol edilmeli, yazılan özetle metinde tartışılan düşüncelerin, bilgilerin tutarlılığı karşılaştırılmalıdır.

Akyol’a (2006: 44) göre etkili bir özetleme yapabilmek için;

- Orijinal anlama bağlı kalınmalıdır.
- Bilgilerin bir kısmı silinmeli, bir kısmı ise aynen korunmalıdır. Bu süreç seçme ve kısaltma sürecidir.
- Bir kısım bilgiler de geliştirilip genişletilmelidir.
- Metnin yapısı hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.

1.1.5 Hatırlama

Uzun süreli bellekteki bilgilerin, yeri geldikçe kısa süreli belleğe çağırılarak etkin hâle getirilmesine “hatırlama” denir.

Akyol (2006: 43) ise özetleme öğretilirken dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle belirtmiştir:

- Her şeyden önce çocukların düzeyine uygun bir metin seçilmelidir. Kısa metinler seçilmelidir çünkü kısa metinlerde ana fikri bulmak ve uygun başlık oluşturmak daha kolaydır. Hikâye edici metinler daha kolay özetlendiği için özetlemeye öncelikle bu tür metinlerle başlanmalıdır. Özetlemeden sonra çocukların metni nasıl özetledikleri, neyi, önemli buldukları üzerinde tartışılmalıdır. Başlangıçta zor olan metinler tercih edilmemelidir.

- Özetleme sürecinde çocuk özetlenen materyali yanında bulundurmalıdır.

- Yazarın düşüncelerinin önemi vurgulanmalıdır. Özet, önemli bilgileri içermelidir ancak bilginin kimin için önemli olduğu da bilinmelidir. Yazar açısından bilginin önemli olduğunu gösteren ipuçları öğrenciye tanıtılmalıdır. Bu ipuçları; giriş cümleleri, başlıklar, özet ifadeler, italik veya siyahlaştırılmış yazılımlar, altı çizili yazılımlar vb.dir.

- Öncelikle öğrencilere yazarın kelime ve cümleleriyle özetleme becerisi kazandırılabilir. Özetlemeyle ilgili birtakım prensipler (kısaltma, önemliyi seçme vb.) kazanıldıktan sonra öğrenci, kendi kelime ve cümlelerini kullanarak özetlemeye geçmelidir.

Görgen (1999: 23-28) ise iyi bir özet yapılması için gerekenleri şöyle belirtmiştir:

- Özet yazmadan önce yapılması gerekenler: Özet yazmaya başlamadan önce metin okunmalı, metinle ilgili “Metni anladım mı? Metinden anladıklarım neler? Yazar hangi konudan bahsediyor?” soruları sorulmalı, metnin konusunu bulmak için metnin başlığı incelenmelidir.

- Metin dikkatlice dinlenmeli veya okunmalıdır.
- Okunan veya dinlenen önemli görülenler işaretlenmeli ya da not alınmalıdır.
- Metnin ana ve yardımcı düşünceleri belirlenmelidir.
- Öğrencinin eseri kendi ifadesiyle özetlemesi önemlidir.
- Özette metinden doğrudan yapılan alıntılar tırnak içinde verilmelidir.
- Geniş zaman ifadeleri kullanılmalıdır.
- Yazım ve noktalama kurallarına uyulmalıdır.

Senemoğlu'na (2004 : 567) göre ise özetleme stratejisi öğrencilere öğretilirken izlenmesi gereken sıra şu basamaklardan oluşmalıdır:

1. Metindeki önemsiz bilgiyi tanıma ve çıkarma,
2. Metindeki ana fikri belirleme ve kendi sözcükleriyle ifade etme,
3. Her paragraftaki en temel cümleyi seçme ve yeniden ifade etme,
4. Metnin ana fikri ve yan fikirleri arasındaki ilişkileri belirleme, anlamı bozmadan çok kısa olarak bütünleştirme.

- Her paragraftaki ana düşünceyi belirlemek ve yeniden anlatmak,
- Metnin ana düşünceleri ile yardımcı düşüncelerini anlamını bozmadan kısa olarak bütünleştirmek (Aktaran: Subaşı, 2002:256).

Görgeç'e (1999: 22) göre çocuklar yetişkinlerin aksine özetlemenin nasıl yapılacağı kendilerine öğretilmedikçe özetleme yapamazlar. Anderson, Hidi ve Babadoğan'a (1991 : 589) göre yetişkinlerle çocukların özetleme becerileri arasındaki bu fark olgunlaşmaya bağlıdır. Bunun temel nedeni, bir metindeki önemli fikirleri belirleme yeteneğinde odaklaşmaktadır. Bir metnin orijinal metinden daha kısa olacağını kestirebilen ilkökul öğrencileri, buna karşın özetleme yaparken özetin neleri içereceği konusunda kafaları karışmaktadır. Onlar önemli fikirlerden çok olağandışı fikirleri gözlerine kestirmektedir. Gardner, yaptığı bir araştırmada, 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin, önemli fikirlerin içerilmesi gerekliliğine gençlerden daha fazla önem verdiklerini belirlemiştir. Fakat yine de öğrencilerin bu konuda sorunlarının bulunduğu, sadece yüksek okul düzeyinde bu sorunun ortadan kalktığını belirtmiştir.

Anderson, Hidi ve Babadoğan'a (1991: 589) göre; kısaltmanın nasıl yapılacağının bilinmesi, yaşça küçük olan çocuklar için büyük bir sorundur. Küçük çocukların metni nasıl özetledikleri incelendiğinde genellikle metindeki bazı bilgi yapılarını sildikleri ve ardından geride kalanları kopyaladıkları görülmüştür. Yaşça büyük çocuklar ise bilginin yapısını çıkarmakta ve ilişkili fikirleri kısaltmaktadır. Sadece yetişkinler tipik olarak genel yapıyı oluşturmakta ve özetlemelerindeki özgün içeriği yeniden yerleştirmektedirler.

Özetleme yaparken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlar, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu başkanlığı tarafından 2004 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu taslağında şöyle belirtilmiştir (MEB: 2004: 597):

- Bölümlere göre özetleme: Eserin giriş – gelişme - sonuç ya da serim – düğüm - çözüm bölümlerinin ikişer üçer cümleyle özetlenmesidir. Uzun yazılardan, roman ve öykü türü eserlerden özet çıkarmada bu yöntem kullanılmaktadır.
- Paragraf gruplarına göre özetleme: Orta uzunluktaki yazılarda kullanılan özetleme yöntemidir. Metinde birbiriyle bağıntılı olan paragrafları ortak cümlelerde birleştirilerek özet çıkarılmaktadır.
- Paragraf paragraf özetleme: Orta uzunlukta ve kısa yazılarda kullanılan özetleme biçimidir. Her paragraf, metnin ana düşüncesini destekleyen bir yardımcı düşünceyi içerir; bu düşüncenin belirlenmesi her paragrafın doğru bir şekilde özetlenmesini sağlamaktadır.

Carnine ve diğerleri (2004) ilk özetleme becerilerinin kazandırılışıyla ilgili üç yol önermektedirler. Öğretilecek ilk özetleme şekli bir kişinin yaptığı aşamalı işleri anlatan metinlerle yola çıkmaktır. İkinci özetleme şekli ise farklı kişilerin yaptığı farklı işleri ele alan metinlerle yaptırılabilir. Üçüncü özetleme şeklinde ise önemli ve önemsiz cümle ve kelimeler birbirinden ayırt ettirilir. Bir metinde veya paragrafta bütün cümleler ve kelimeler aynı öneme sahip değildir. Çocuklarla yetişkinler arasındaki en belirgin fark da burada ortaya çıkar. Çünkü çocuklar önemliyi önemsizden ayırt etmede zorlanırlar. Çocukların yaşları ve sınıf düzeyleri ilerledikçe bu özetleme şekillerinin hepsi aynı metinde yer alacak şekilde verilebilir (Akyol, 2006: 43).

Eggen ve Kauchak’a (1992) göre; özetlemenin öğrenilmesi için şu basamaklar izlenir:

- Metindeki önemsiz bilgiyi belirlemek ve çıkarmak,
- Metindeki ana düşünceyi belirlemek ve kendi sözcükleri ile anlatmak,

Anderson, Hidi ve Babadoğan'a (1991: 587) göre özetleme için en az iki düşünce biçimi gereklidir. Birincisi, bir seçme sürecidir ve içerilecek ya da dışlanacak metin bilgilerini içerir. İkincisi bir kısaltma sürecidir ve bu da ayrıntılı olan genel fikirlerin değiştirilerek düzeyi düşük özet durumuna getirmesini ya da kısaltılmasını içerir. Bu düşünce süreçlerine birçok faktör etki eder. Birincisi metnin belirgin özelliklerinin önemli olmasında yatmaktadır. İkinci olarak özetlerken, metnin öğrenciye verilip verilmeme durumu sonucu etkileyecektir.

Özetleme biçimleriyle ilgili değişik sınıflandırmalar yapılmıştır. Anderson, Hidi, Babadoğan'a (1991: 587 - 588) göre; özetler iki temel kategoride ele alınabilir. Bunlar yazar temelli ve okuyucu temelli özetlerdir. Bu iki tip özetleme biçimi tipik olarak farklı yollarla oluşturulur.

Yazar temelli özet, yazara bir metin veya bir metnin önemli bölümlerinden bir kayıt oluşturması konusunda yardımcı olur. Bu durumda yazar genellikle metni iyi bilmemektedir.

Diğer yandan okuyucu temelli özet ise, herhangi birisi için yazılmıştır. Bunun amacı diğerlerinden farklıdır. Burada bir okul ödevinde olduğu gibi birisinin özetleme yeteneğini basit olarak göstermek veya bir makalenin özetini çıkarmada olduğu gibi bir metne dayalı ilgi uyandırmaya çabalamak amaç edinilmiştir. Burada özet yazarı konuya tamamen hakim olmalıdır.

Özetleme biçimleriyle ilgili bir başka sınıflandırma ise şöyledir (<http://www.dilimiz.gen.tr/yazim/ozetleme.html>; 26.02.2005 tarihinde ulaşılmıştır.) :

- Eserin tümünü esas alarak özetleme: Eserin tümünden çıkarılan özettir. Çok uzun yazılarda ya da romanlarda, uzun öykülerde kullanılacak en uygun özetleme biçimi budur.

Özetleme, öğrencinin metinden önemli fikirleri belirlemesini ve metni tutarlı bir şekilde kısaltmasını sağlamaktadır. Okunan metinden her şeyin hatırlanması mümkün olmadığı için özetleme becerileri kullanılarak gereksiz detaylardan ziyade önemli olayların hatırlanması sağlanabilir. Özet yazmak kompozisyon yazmaktan farklıdır. Kompozisyon yazmak ana fikir ve detay oluşturmayı gerektirirken özet, kavramların hazır olarak verildiği yazılar kullanılarak yapılır (Akyol, 2006: 42).

Senemoğlu'na (2004: 567) göre; öğrencinin yazılı bir materyali özetlemesi etkili çalışma ya da öğrenme stratejilerinden biridir. Farklı öğrenme stratejileri üzerinde yapılan çalışmaları gözden geçiren Presley ve diğerleri (1989: 3-31), özetlemenin kavramaya yardım ettiğini gösteren birçok kanıt bulmuşlardır. Özetleme, öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım etmektedir. Çünkü özetleme; öğrenciyi anlamak için okumaya, önemli fikirleri ayırt etmeye, bilgiyi kendi sözcükleriyle ifade etmeye yönlendirmektedir. Böylece öğrenci, bilgiyi kendisi için anlamlı hâle getirmektedir.

Özetleme becerisi metni anlama ve hatırlama için oldukça önemlidir. Özetleme, metni kapsayıcı ve metindeki önemli cümle yapılarını temsil edici bir yapı oluşturma anlamına gelmektedir. Özetleme esnasında fazla ve önemsiz noktalar genel yapıdan soyutlanır ve özü oluşturan makro bir yapı ortaya çıkar. Özetleme ile ortaya çıkan makro yapı, metindeki anlamın temel çatısı olarak görülmelidir. Öğrencilerden metni hatırlamaları istendiği zaman özetler, hatırlama ile yeniden yapılanan bilgilerin çatısı olarak sürece hizmet eder. Ayrıca özetleme, öğrencinin ne öğrendiğini düşünmesine, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda yazmasına ve kendi kelimeleriyle ne öğrenildiğinin açıklanmasına yardım eder. O halde öğrencilere özetleme gücü kazandırmak onların okuduklarını anlamalarına önemli derecede hizmet etmektir (Görge, 1997:22).

1.1.4 Özetleme

Son yıllarda okuduğunu anlama üzerine yapılan bilimsel çalışmalar, okuduğunu anlama gücünü yükselten bazı öğrenme tekniklerinin olduğunu ve bu tekniklerin öğretilbildiğini ortaya koymuştur. Bu tekniklerden biri de okunanları özetlemedir.

Özetleme, bir eseri ya da konuşmayı; özünü, amacını ve yapısını bozmadan, ana hatlarıyla kısaltmaktır (MEB, 2004: 197). Bir metnin önemli kısımlarının seçilerek kısaltılmış biçimine de özet denir. Özetleme ile ortaya çıkan yapı metindeki anlamın temel çatısı olarak görülür. Özetleme, bireyin ne öğrendiğini düşünmesi, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda yazması ve kendi kelimeleriyle ne öğrendiğini açıklamasıdır. Özetleme de yapılan iş, okunan metinde tartışılan en temel düşünceleri kapsayacak biçimde kısaltarak yazmaktır (Görge, 1999: 22-23).

Özetleme, metni kapsayıcı ve metindeki önemli cümle yapılarını temsil edici bir yapıyı oluşturma anlamına gelmektedir. Gelişigüzel özet yazılmaz. Özetleme belli kurallara uymayı gerektiren bir işlemdir (Görge, 1999: 22). Özet, diğer yazım türlerinden çok farklıdır. Çoğu yazım türü; ana fikrin oluşmasını, içerik ve yapının dikkatli ve ayrıntılı bir biçimde planlanmasını gerektirir. Özetleme, buna ek olarak söz konusu edilen materyalden temellenmelidir. Orijinal anlamına bağlı kalması için, özet yazarı özetin neleri içereceği, nelerin dışlanacağı, bilginin yeniden nasıl yapılandırılacağı, hangi kelimelerin kullanılacağı ve en önemlisi bunun nasıl gerçekleşeceği konusunda karar vermelidir (Anderson, Hidi, Babadoğan, 1991: 587).

Öyküleyici metinler, okuyucuya yorum yapma (Bruner, 1990) anlamı açıklama, (Gudmundsdottir, 1995), organize etme, hatırlama (Bruner, 1990; Shank, 1999) ve problem çözme (Jonassen ve Hernandez-Serrano, 2002) fırsatları sunan etkili okuma metinleridir. McEwan ve Egan'a (1995) göre öyküler, tecrübeler üzerine farklı açılardan yorum getirmede önemli katkılar sağlamaktadır. Shank (1999) öyküleyici dinleme ve dinlenenlerin hayatla ilişkilendirilmesini en önemli öğrenme yolu olarak görmektedir. Chen, Fertig ve Wood (2003) öyküleri tecrübeye dayalı bilgiyi zihne depolama ve tanımlamada en doğal ve güçlü unsurlar olarak ifade etmektedirler. Bütün bu açıklamalar öykülerin önemli bir düşünme, açıklama, anlama ve hatırlama aracı olduğunu göstermektedir (Aktaran: Akyol, 2006: 139).

Hikâyeler; serim, düğüm ve çözüm olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Serim bölümünde, sahne ve karakterler tanımlanarak problemin çerçevesi çizilip okuyucu, hikâyeye motive edilmektedir. Düğüm bölümünde, problem ve problemin çözümü sürecinde ana karakteri engelleyen unsurlar ortaya konmaktadır. Karakterler hakkında daha çok bilgi verilmekte ve bu bölümde okuyucu karakterin özellikleriyle kendi özellikleri karşılaştırmakta, onu ideal bir tip olarak benimsemeye çalışmakta veya tasvip etmemektedir. Bu kısım hikâyenin en uzun bölümüdür. Çözüm bölümünde ise problem çözülmekte, dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanmakta ve okuyucu bu bölümde bir rahatlama içerisine girmektedir. Çünkü okuyucu olayların çünkü olayların akışı içerisinde özellikle düğüm bölümünden duygusal ve zihinsel olarak etkilenmekte ve bu etkilenme herhangi bir sonuca bağlanmadığı için onu rahatsız etmektedir. İşte sonuç bölümünde bu belirsizlik ortadan kaldırılmaktadır (Akyol, 2006: 143).

Öykü, roman, destan, masal ve fabllar öyküleyici metin türlerinden bazılarıdır.

Öğrencilerin, hikâye türündeki metinleri okumaya hevesli olmalarına rağmen bilgi veren metinleri okumaya karşı bu kadar hevesli olmadıkları gözlenmiştir (Griffin ve Tulbert, 1995: 76). Bunun nedeninin öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama ve yeniden hatırlamada yaşadıkları zorluktur. Bunun yanında bilgi veren metinler konu ile ilgili özel kelimeler içerebilirler. Kavramların çok fazla kullanıldığı bilgi veren metinler çoğunlukla okuyucunun bazı ön bilgilerini de beraberinde getirmesini gerektiğinden anlaşılması daha güç olabilir (Recht ve Leslie, 1988: 18).

Bazı araştırmacılar ise makale, fıkra, deneme, eleştiri, gezi gibi yazım türlerinin günlük hayatta her zaman karşılaşılabilen metin türleri olarak değerlendirmektedirler.

1.1.3.2 Öyküleyici Metinler

Öyküleyici metinler, bilgi dağarcığından çok yaşantıyı zenginleştiren metinlerdir. Bu tür metinler bizleri bulduğumuz ortamdan başka bir ortama götürmekte ve düş dünyamızı geliştirip zenginleştirmektedir (Güneş, 2002; 88).

Okuyucuyu olaya katma ve heyecanlandırma amacı güdüldüğü zaman öyküleyici anlatım biçimi kullanılır. Öyküde temel olan olaylardır. Bu anlatım biçiminde işlenen fikir, olaylar içindedir ve her şey hareket hâlinindedir yani olayların akışı, zincirleme olarak gelişir ve hareket ögesiyle birbirine bağlanır. Öyküleme, eylem halindeki olguların anlatılmasıdır. Öyküleme anlatım biçimi; roman, tiyatro ve hikâyelerden başka, biyografi, otobiyografi, gezi, fıkra türlerinde de kullanılır (Kantemir, 1997:198).

3. Karşılaştırma ve kıyaslama türü metinler: Karşılaştırma ve kıyaslama türü metinlerde genellikle “benzer olarak, farklı olarak, buna rağmen, bunun yerine, karşılaştığımızda, ve veya” vb. kelimeler kullanılır. Bu tür metinlerde bir olayın, nesnenin veya kavramın benzer ve farklı yönleri üzerinde tartışılır.

4. Sebep sonuç türü metinler: Sebep ve sonuç türü metinlerde genellikle “bundan dolayı, bunun için, bunun sonucu olarak, bu sebepten, nedeniyle” vb. kelimeler kullanılmaktadır. Bu tür metinlerde herhangi bir sorun ele alınıp onun nedenleri ve çözüm önerileri üzerinde durulur.

5. Problem çözme metinleri: Bu tür metinlerde genelde kullanılan kelimeler; “problem, sorun, soru, çözüm, karmaşıklık” gibi kelimelerdir. İkna etmek ve reklam yapmak amacıyla yazılan metinler problem çözmeye dayalı metinlere örnek olarak gösterilebilir.

Bilgilendirici metinler yapısal açıdan yüksek seviyeli metinlerdir (Wixon ve Peters, 1987). Bu metinlerin öğretimi, yapılarından dolayı hikâye etmeye dayalı metinlerden daha zordur. Bilgilendirici metinler çocuğa sunulduğunda çocuk, bu konuda doğrudan öğretim ihtiyacı hisseder. Bu konuda öğretmen önce metindeki ana fikri tespit etmelidir. Daha sonra önemli kavramları, kelimeleri, yardımcı fikirleri bulmalı ve bunların ana fikir ile ilgisini tespit etmelidir. Paragrafların ana fikirleri, metin içersindeki yardımcı ana fikirleri oluşturmaktadır. Metnin ana fikri ise yardımcı ana fikirlerin bir sentezidir. Bu nedenle bilgilendirici metinlerin anlaşılması iki unsurla yakından ilgilidir:

1. Metinlerdeki ana fikirlerin kavramların kelimelerin tanınması,
2. Yardımcı kelime ve kavramların tanınması (Akyol. 1999: 7).

1. Kronolojik sıralamaya dayalı metinler: Kronolojik sıralamaya dayalı metinlerde cümleler ve paragraflar arası geçişleri sağlamak için “birinci, ikinci, önce, sonra, izleyeni, önce gelen, ilk olarak, sonunda” vb. kelimeler kullanılır. Bu tür metinler daha ziyade sosyal bilgiler, tarih kitaplarında yer alır. Fakat okuma kitaplarında da bunlara yer verilmesi gerekir. Çocukların gördüklerini, okuduklarını, dinlediklerini ve yazdıklarını düzgün bir şekilde anlatabilmeleri açısından bu tür metinlere ihtiyaç vardır.

Englert ve Hibert’e (1985) göre kronolojik sıralamaya dayalı metinler çocuklar için en kolay olanıdır. Buradaki kronolojik sıralama, bir tarih dersindeki olayların oluş sırasına göre ezberlenmesi şeklinde düşünülmemelidir. Türkçe dersiyle ilgili bir metindeki olay sıralaması, kronolojik sıralama olarak düşünülebilir. Kronolojik anlatımların yer aldığı paragraflar üzerinde çalışmak çocukların işini daha da kolaylaştıracaktır.

2. Tanımlama türü metinler: Tanımlamaya dayalı metinlerde genellikle “örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğeri, ilk olarak” vb. kelimeler kullanılır. Kronolojik sıralama ile tanımlama türü metinler birbirine çok benzemelerine rağmen farklıdırlar. Tanımlama türü metinlerde birden çok ana fikir ve örnek olabilir. En önemlisi de yazarın tanımlamanın özünü değiştirme gibi bir amacı yoktur. Ancak yazar, anlatımı güçlendirmek için farklı örnekler verebilir.

Tanımlayıcı metinler genel olarak insanlar, nesneler ve yerlerin özelliklerini ele alır. Bu tür metinlerde öncelikle ana konu tanıtılır daha sonra paragraflarda özelliklerden bahsedilir. Bahsedilen özellikler dokunmayla, görüntüyle, işitmeyle, kaliteyle, yapıyla, şahsiyetle vb. ilgili olabilir. Bilimsel kavramların tanımlanması, gezi broşürlerinin yazımı, herhangi bir varlığın özelliklerinin dile getirilmesi bu tür yazıların konusu olabilir.

Metinlerin türü, okumayı kolaylaştırıcı bir noktadır. Bir hikâye, bir roman, bir makale, ilmi bir yazı veya sözlük farklı şekilde okunabilir. Hatta paragrafı bile okumak, ana fikrin başta, ortada, sonda veya bütününde olmasına göre ayrı bir dikkat ister. Bu türlere ilişkin şekillerin ve yapıların bilinmesi de okumada büyük kolaylık sağlar (Gürses, 1996: 98).

Akyol (1999: 7) ders kitaplarında yer alan metinleri, genel olarak hikâyeler ve bilgi vermeye dayalı metinler olarak iki sınıfa ayırırken Baraz ve Özdemir (1991: 47) metin türlerini, “Bilimsel ve Öğretici Nitelikli”, “Yazınsal ve Öyküleyici Nitelikli” olmak üzere iki şekilde gruplamaktadır.

1.1.3.1 Bilgilendirici Metinler

Bilgilendirici metinlerde ana fikir en önemli unsurdur. Daha sonra yardımcı fikirler gelmektedir. Metnin akışı içerisinde en son olarak da çok küçük ve özel detaylar gelmektedir (Akyol, 1999: 13). Bu tür metinlerin belirleyici özelliği dilin çok yönlü kullanımdan yoksun oluşudur. Bu metinlerin işlevi, gerçek yaşamda kullanılabilecek, bilgileri, iletileri sunmaktır (Özdemir, 1983:36).

Bilgilendirici metinler değişik yapılara sahiptir. Üzerinde anlaşılmış tek bir yapı olmamasına rağmen araştırmacılar bu tür metinleri beş ana başlık hâlinde ele almışlardır (Akyol, 1999:8-11; Akyol, 2006: 160-164). Bunlar kronolojik sıralamaya dayalı metinler, tanımlama türü metinler, karşılaştırma ve kıyaslama türü metinler, sebep sonuç türü metinler ve problem çözme metinleridir.

4. Bilgileri tablo ve grafikle sunar.
5. Sunularında harita ve krokiden yararlanır.
6. Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirmede renkleri kullanır.
7. Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.
8. Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır.
9. Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.
10. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
11. Sunularını değerlendirir.

1.1.3 Metin

Şenöz'e (1999: 29) göre metnin tanımı gündelik dile ve bilim diline göre değişmektedir. Ona göre gündelik dilde metin sözcüğünden anlaşılan "birden çok tümceden oluşan yazılı metinler"dir. Dilbilim çerçevesinde ise yalnızca yazılı sözcükler değil sözlü ifadeler de metindir. Akyol (2003: 49-50) ise metni sınırlamamış, kendisinden anlam kurulan her şeyin bir metin olduğunu ifade etmiştir. Ona göre metni sınırlamak mümkün değildir. Bir roman, resim, düşünce, hece, film, heykel, matematiksel bir denklem de metin olabilir.

Çocuğun hafızasının geliştirilmesi ve tazelenmesi, duygu ve hayal dünyasının genişletilmesi, dikkatinin eğitilmesi, okuma ve dinleme alışkanlığının kazandırılması, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, bilgi birikiminin artması metinler yoluyla sağlanır (Calp, 2005: 104).

2004 yılında taslak hâlinde hazırlanan ve 2005 yılında Türkiye'deki tüm okullarda uygulanmaya başlayan Türkçe Öğretim Programı'na göre ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin kazanmaları gereken görsel okuma ve görsel sunu kazanımları şunlardır (MEB, 2005: 105-106):

Görsel okuma

1. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilir.
2. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.
3. Harita ve kroki okur.
4. Trafik işaretlerinin anlamını bilir.
5. Reklamlarda verilen mesajları sorgular.
6. Resim ve fotoğrafları yorumlar.
7. Karikatürde verilen mesajı algılar.
8. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, tv) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.
9. Beden dilini yorumlar.
10. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.
11. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.
12. Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.
13. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.
14. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.

Görsel Sunu

1. Sunuma hazırlık yapar.
2. Sunum yöntemini belirler.
3. Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.

Akyol'a (2006: 110) göre görsel okuryazarlık; görüneni okuma ve anlama, aynı zamanda da anlamayı kolaylaştırmak için ortaya yeni ve görünebilir materyaller koyma yeteneğidir. İnsanoğlunun bilgiyi gerçekçi imajlar ve grafiksel olarak aktarabilme yeteneği, eğitimcilerde öğrenmenin görselleştirilmesine daha detaylı bir anlayışla bakma düşüncesini doğurmuştur ve görsel okuryazarlık şu nedenlerden dolayı öğretilmelidir:

- Pek çok bilgi verici metin görsel kullanmaktadır.
- Görsel metinler her düzeydeki okuyuculara hitap etmektedir.
- Görsel metinler karmaşık ve farklı bilgilerden oluşmaktadır.
- Görsel metinler bilgileri yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktarmaktadır.
- Görsel metinler elektronik ortamda daha fazla kullanılmaktadır.
- Görsel metinler anlamaya daha fazla katkı sağlamaktadır.
- Görsel metinler makalenin veya yazının planlanmasına daha fazla katkı sağlar.
- Görsel okuryazarlık hayat boyu kullanılabilen bir beceridir

Görsel okuma ve görsel sunu, öğrenme alanı olarak ilk kez 2004 Türkçe programında ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı yazılı metinlerin dışında kalan 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. Yapılan tüm bu işlemler görsel okuryazarlık tanımı içerisine girmektedir.

Becker ve Dwyer'e göre sınıf içi grup çalışmalarında öğrenciler daha çok sözel öğrenme stilleri yerine görsel öğrenme stillerini tercih ederler. Sözel öğrenme stiline tersine görsel öğrenme stiline tercih edilmesinin sebebi, grup projelerini geliştirmesi ve işlerin pürüzsüz yürümesini sağlaması, bilgiyi planlama, düzenleme, idare etme ve yaratıcılığı teşvik etmesidir. Elde edilen ürün bakımından da görsel öğrenme stiline tercihi sözel öğrenme stiline göre daha avantajlıdır. Görsel öğrenme tarzıyla yapılan grup çalışmalarında yardımseverlik ve iş birliği artar (www.ebnet.search/login.com - 19.11.2005 tarihinde ulaşılmıştır.)

Görsel okuryazarlık kavramını irdelemek, görsel iletişimin tüm yönlerini tartışmak, bu konuda çoklu disiplin platformu oluşturmak ve bunların çeşitli uygulamalarını tartışmak üzere, 1968'de New York'ta kâr amacı gütmeyen Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği (The International Visual Literacy Association) IVLA kurulmuştur. IVLA'nın uzun tartışmalar sonucunda uzlaştıkları görsel okuryazarlık betimlemeleri şöyledir:

1. Bir insanın görme yeteneğini görme ve diğer duyu organları ile bütünleştirerek geliştirmesi,
2. Görsel imgelerle iletişimi yorumlama yeteneğinin öğrenilmesi ve görsel imgeler kullanarak mesaj oluşturma,
3. Sözlü dili görsel imgeye dönüştürme ve tam tersini yapabilme yeteneği,
4. Görsel ortamda görsel bilgiyi değerlendirmek için araştırma yapabilme yeteneği (Pettersson, 1993:140).

Görsel okuryazar:

1. Ayırt edip anlamlandırabilir.
2. Belirlenen bir ortamda etkili ve anlamlı görselleri oluşturabilir.
3. Başkalarının görsellikten ne anladığını kavrar ve takdir eder.
4. Zihinde canlandırma yapabilir (Brill Kim ve Branch, 2001:9).

Jerry Christopherson ise, 1996'daki Uluslararası Görsel Okuryazarlık Kurumu konferansında, görsel okuryazar olan bir kişinin şunları yapabilmesi gerektiğini belirtmiştir:

1. Görsel mesajları yorumlayabilme, anlama ve anlamlarını çıkartabilme.
2. Görsel tasarımın temel kurallarını ve kavramlarını uygulayarak daha etkin iletişim kurabilme.
3. Bilgisayar veya diğer teknolojilerden yararlanarak görsel mesajlar oluşturabilme.
4. Problemlerin çözümlerinde görsel düşünmeyi kullanabilme (Burmark, 2002:3).

Öğrenme alanıyla ilgili çalışmalar insanların imajları ve kelimeleri hafızalarına yerleştirebildiklerini ve gerektiğinde onları imaj ve kelime olarak geri getirebildiklerini göstermektedir. Fakat yazıdan öğrenme ile görselden öğrenme birbirinden farklı görülmektedir. İnsan, imajları kısa dönem hafızada tutabilmekte ve farklı şekillerde kullanarak uzun dönem hafıza için şemalar oluşturabilmektedir (Farah, 1988).

3. Yeni bilgilerle bağlantı kurar: Diyagramlar, öğrencilerin eski bilgileriyle yeni bilgileri arasında doğru bağlantılar kurmasını sağlar, öğrencilerin bilgilerini birbiriyle nasıl ilişkilendireceğini öğretir.
4. Yanlış öğrenilen kavramları belirler: Kavram haritaları veya web'ler öğrenciye neyi bilip bilmediğini gösterir. Anlaşılmayan yerleri göstererek yanlış bilinen kavramları belirler (www.inspiration.com - 19.11.2005 tarihinde ulaşılmıştır.).
5. Bilgi inşasına ve hatırlamaya yardımcı olur.
6. Öğrenme ortamını geleneksellikten kurtarır ve öğrenmeyi artırır: Dinleyerek öğrenme %10 gerçekleşirken, devreye görerek öğrenme girdiğinde bu oran %80'lere yükselmektedir.

Görsel sunu ise; çizim, ses, resim, hareket, grafik, fotoğraf, kukla, elektronik metin, video vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak, kurulan anlamı paylaşmaktır. Öğrencilerde görsel sunu becerileri belirli prensipleri izleyerek geliştirilebilir (Akyol, 2006: 106).

Akyol'a (2006: 108) göre görsel okuryazarlık, günümüzde hem bir kavram hem de eğitsel bir harekettir. Görsel okuryazarlık imajları ve işaretleri anlama ve kullanma, aynı zamanda bunlarla kişinin kendisini ifade etmesidir (Braden ve Hortin, 1982:41). Hayalî objelerin anlamları, nasıl birleştirilecekleri, yorumlanacakları, kullanılacakları ve doğdukları topluma nasıl adapte edilecekleri hakkında düşünmektir (Raney, 1998). Görsel mesajları yorumlayıp, sentezleyebilmek için gerekli olan bir dizi yeterliğin kazanılması görsel okuryazarlıktır.

Görsel izleme okuryazarlığın önemli bir boyutudur. Günümüz dünyasında öğrencinin görsel bilgiyi diğer bilgileri ile bütünleştirmesi beklenmektedir. Görseller izlenirken, anlam kurmak için bir dizi izleme becerileri kullanılmalıdır. İzleyicilerin görsellerden elde ettikleri anlamları ön bilgileri ile birleştirerek aşağıdaki sorulara cevaplar bulmaları gerekir (Akyol, 2006: 105):

Mesaj nedir?

Mesaj kimin içindir?

Mesajın amacı nedir?

Konu, kendim ve başkaları hakkında neler öğrendim?

Kimin bakış açıları sunulmuştur?

Propaganda unsurları var mıdır?

Yirmi birinci yüzyılda yaşayan her insan mutlaka iyi bir görsel okuma becerisine sahip olmalıdır. Görsel öğrenmenin birçok faydası vardır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Görsel öğrenme düşünceleri berraklaştırır: Öğrenciler bilgilerin birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiğini öğrenirler. Konu başlığı veya ana fikirle ilgili birçok bilgiyi rahat görebilirler. Yeni kavramları daha eksiksiz ve kolay kavrarlar. Ayrıca öğrenciler, bilgilerin nasıl düzenleneceğini ve gruplanacağını öğrenebilirler.
2. Görsel öğrenme anlamayı güçlendirir: Öğrenciler öğrendiklerini kendi kelimeleriyle tekrar düzenlerler. Bunu yapmak öğrencinin bilgi edinmesine ve analiz etmesine yardımcı olur.

Akyol'a (2006: 107) göre, günümüzde bilgisayar donanımlı elektronik teknoloji yalnızca bilginin çok büyük oranda ve çabuk bir şekilde yayılmasını değil aynı zamanda kontrolünü, analizini, sentezini ve yeni birleşimler oluşturulmasını da sağlamaktadır. Bu bilgilerin büyük bir kısmı yazılı olarak yer almaktadır. Fakat giderek artan oranlarda, grafikler, fotoğraflar, filmler, kavram haritaları gibi başka formlarda da bilgi üretilmektedir. Bütün bunlar iletişim kanallarının, dolayısıyla iletişim şeklinin değişmekte olduğunu göstermektedir.

Öğrenme ile ilgili olarak yapılan araştırmalar öğrenmelerin bir çoğunun görsel betimlemeler yoluyla gerçekleştiğini göstermektedir. Bilgisayarların ve dijital teknolojilerin görselliğe getirdikleri katkılar görsel öğelerin eğitimdeki önemini daha da artırmaktadır (Demirel ve diğerleri, 2004:30).

Akyol'a (2006:108) göre, günümüzde görsel medya eğlendirmenin yanında bilgi de vermektedir, hatta bu bilgilendirmeyi doğrusallıktan karmaşıklığa geçiş olarak da adlandırabiliriz. Çünkü yazılı dille genelde doğrusal bilgi edinirken görsel yolla doğrusal olmayan bilgiler elde ediyoruz. Akyol'un görüşlerine paralel olarak Hall, Danserau ve Skaggs da (1992: 5) akademik ve teknik bilginin sunulmasında uzamsal gösterimlerin rolünün arttığını belirtmiş ve bunun nedenlerini bu gösterimlerin belli koşullar altında geleneksel, sıralı metin sunuşlarından daha etkili olmasına bağlamış ve teknolojik ilerlemelerin görsel bilgilerin gösterilmesini daha etkili hâle getirdiğini ifade etmiştir.

Artık izlenen filmler ve tiyatrolarda konuşmalar azalmakta, görsellik ve hareket ön plana çıkmaktadır. Bugünün gençliği kendinden önceki nesil kadar düz yazıya dayalı okuma yapmamaktadır. Çünkü medya, özellikle görsel medya (televizyon, filmler) okumayla yarış hâlinindedir. Bunu dünyanın çeşitli ülkelerinde yapılan karşılaştırmalı çalışmalar da ortaya koymaktadır. Bugünün çocukları iki kanaldan aynı anda öğrenmektedirler. Kanalın birisi okul, diğeri ise eğlence sanayi ve ürünleridir (Akyol, 2006: 108).

Bireyin duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini aktarmada kullandığı en temel araçlardan biri olan yazma becerisinin yeterli düzeyde geliştirilmesi toplum için çok önemlidir. Nasıl ki demokratik toplumlarda konuşma hem bir hak hem de bir sorumluluksa yazma da hem bir hak hem de bir sorumluluktur. Çünkü birey dilekçe yazma, şikâyet yazma gibi eylemleri etkili bir yazma becerisi kazandıktan sonra gerçekleştirebilir. Bu haklarını kullanabilen bireyler geleceklerine daha güvenle bakabilirler. Bütün bunların gerçekleşmesinde temel sorumluluk ise Türkçe öğretimine düşmektedir.

1.1.2.5 Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Dil, iletişim için gerekli olan kodlama, kod çözme ve düşünme becerilerini içermektedir. Kodlama, zihinde oluşan düşünce ya da anlamı karşımızdakinin anlayabileceğini düşündüğümüz sembollere dönüştürmedir (Ergin, 1995:55). Kod çözme, sembollerden anlam veya mesaj çıkarma becerisidir. Düşünme becerisi ise, hem kodlama hem de kod çözme becerisi için gerekli olanı, etkili iletişimi önemli ölçüde destekleyen bir beceridir. Sözel dile dayalı iletişimde konuşma ve yazma, kodlama becerileri, dinleme ve okuma ise kod çözme becerileridir. Görsel dile dayalı iletişimde ise kodlama becerisi olarak konuşma ve yazma yerine düşüncelerin, resim yapma, fotoğraf çekme gibi görsel ortamda verilmesi söz konusudur. Kod çözme becerisi olarak da sözel dildeki dinleme ve okuma yerine görsel dilde verilen mesajların anlamlandırılması ve yorumlanması vardır. Görsel okuryazarlığı olan birey, görsel dilde düşünme becerisini de kazanmaya başlamaktadır (Alpan, 2004:16).

38. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
39. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.

1.1.2.4 Yazma

Türkçe her şeyden önce bir ifade dersidir. İfadenin bir yönünü konuşma, diğer yönünü ise yazma oluşturur (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997 : 70).

Yazma, konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur (Sever, 2000, 21). Yazma, insanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisidir (Akyol, 2001: 51). Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur ancak ondan ayrı beceriler de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Temur’a (2002: 13) göre yazılı anlatım sözlü anlatımdan farklı ve karmaşıktır. Çünkü yazılı anlatımda yüz ifadesi, soru sorma, karşılık verme gibi geri bildirimler yoktur. Bu yüzden amacımıza uygun yazabilmek için önceden plan yapmalı, duyguların ve düşüncelerin tam olarak anlaşılması için yazım kurallarına uygun yazılmalıdır.

Yazma becerisi dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır ve onu mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak gerekir (Demirel, 2002: 102).

Yazma, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (Sever, 2000, 21). Akyol (2001:51) ise yazmayı, “Düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir.” şeklinde tanımlamıştır.

11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
18. Okuduklarının konusunu belirler.
19. Okuduklarının ana fikrini belirler.
20. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
21. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
22. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.
23. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
24. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.
25. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
26. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
27. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
28. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
29. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
30. Okuduğunu özetler.
31. Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.
32. Yazarın amacını belirler.
33. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
34. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
35. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
36. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
37. Metin içerisindeki kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.

Bir metni anlama; metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının bilinir hale gelmesi, metinle ilgili olarak kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl niçin gibi sorulara cevap verilmesi, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin bulunması, okunan yazıdaki olayların sebep ve sonuçlarının fark edilmesi, okunan yazıdan bir sonuç çıkarılması ve nihayet okunan metni yorumlanması ve anlatılması gibi kazanımları gerektirir (Alperen, 1999:148). Tazebay'a (1997:16) göre ise; okuduğunu anlama açısından ilköğrencilerinin, okunan parçaya uygun başlık bulmaları, okunan öykü ya da masaldaki kahramanların niteliklerini söylemeleri, olayların yer ve zamanlarını anlayıp belirlemeleri beklenir.

Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2006: 29). 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda (2005: 94-96) okuduğunu anlama ile ilgili olarak şu kazanımların kazandırılması amaçlanmıştır:

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.
5. Okuduklarını zihninde canlandırır.
6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.

Kahveci'ye (2004:198) göre okuduğunu anlamada pek çok faktör etkilidir. Bu faktörleri, okuyucu ile ilgili faktörler ve metinle ilgili faktörler olarak iki gruba ayırmak mümkündür.

1. Okuyucu ile ilgili faktörler:

- Okuyucunun kelime dağarcığı,
- Okuyucunun metne duyduğu ilgi,
- Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkati ve motivasyonu,
- Okuyucunun metinle ilgili sahip olduğu ön bilgi,
- Okuyucunun okuma amacı.

2. Metinle ilgili faktörler:

- Metnin türü,
- Metnin anlatım düzeyi, yapısı,
- Metnin dil ve üslûbu (mecazlı anlatım, sadelik vb.),
- Metnin fiziksel nitelikleri (uzunluğu, okunaklılığı vb.).

Köksal'a (2001: 6) göre yirmi birinci yüzyıl insanı eleştirel, hızlı, doğru, ve anlayarak okuma becerilerine sahip olmadığı sürece hem günlük yaşamında hem de öğrencilik yaşamında başarısız olacaktır.

Güneş'e (2004: 60) göre; anlama, metnin anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. 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 deneyimlerle birleşmekte ve okunan metin, okuyucunun kendi deneyimleri ışığında incelenmiş olmaktadır.

Anderson, eğitilmiş iyi bir okuyucunun okuduğunu anlama sürecinde aşağıdaki faktörlerin etkili olduğunu belirtmektedir (Aktaran; Yıldız: 2003: 93):

- Sözcüklere anlam vermede, sözdizimsel ve anlamsal dil örnekleri ve kalıpları hakkındaki bilgilerimizden yararlanırız.
- Ön kabul ve iddiaları birbirinden ayırabilmeyi sağlayan genel bilgilerimiz, yeni bilgileri eskileriyle ilişkilendirebilmemize yardımcı olmaktadır.
- Bunun yanı sıra sonuç çıkarma ve problem çözme gibi bilişsel yeteneklerin, dünya bilgisiyle harmanlanıp beraber olması önemlidir.
- Sonuç olarak tipik metin türleri hakkındaki bilgilerimiz, dilsel verilerin büyük bölümleri arasındaki ilişkiyi görmemize yardımcı olmaktadır.

Okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında belirleyici olan bazı unsurlar vardır. Motor açıdan bakıldığında, mekanik olarak okuma eylemini sağlayan beyin ve göz gibi organları yetkin olması; algısal açıdan bakıldığında, okuduğunu anlama ile ilgili stratejilerin kullanılması; duyuşsal açıdan bakıldığında ise, okumanın günlük yaşamdaki öneminin farkında olma ve okumadan zevk alma okumayı etkileyen önemli unsurlardır (Yangın: 2001: 68).

1.1.2.3.1 Okumada Anlama

Ana dili eğitimi bilgiden ziyade, temel dil becerilerinin kazandırılması esasına dayanır. Ana dili eğitiminin iki temel boyutu vardır. Bunlardan biri anlama, diğeri ise anlatmadır. Anlama etkinlikleri dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla gerçekleşirken anlatma etkinlikleri ise konuşma, yazma ve görsel sunu yoluyla gerçekleştirilir. Haris ve Hodges (1995) anlamayı, “Okuyucu ve metin arasındaki etkileşimler yoluyla anlamın inşa edildiği amaçlı düşünme.” olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Sidekli, 2005: 28).

Anlama, okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, okuma – yazma öğrenildikten sonra ise genellikle okuma yoluyla geliştirilmektedir (Güneş, 2004 : 59). Gerek dinleme etkinliği, gerekse okuma etkinliği anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır. Bu nedenle dinleme ve okuma öğretiminde, bu beceriler ile ilgili çalışmalar çoğu zaman anlama etkinliği ile tamamlanır, bütünlenir. Anlama etkinlikleri, bir bakıma öğrencilerin dinleme ve okuma etkinliklerindeki anlama ya da başarı düzeylerini görmemize yardımcı olur (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997 : 49).

Okuma eylemi ancak anlama ile sonuçlandığı zaman bir şey ifade eder. Çünkü okumanın temel amacı anlamadır. Çelenk’e (1999: 73) göre, okuduğunu anlayamayan insan okuma eyleminden de zevk almaz. Bu nedenle okuduğunu anlama ile desteklenmeyen bir okuma eyleminin gelişigüzel bir seslendirme ya da boşa geçirilmiş bir zaman kaybından başka bir anlamı yoktur.

Yazılı bir metni anlama, sözle anlatılanı anlamaktan daha zor ve karmaşık bir iştir. Çünkü sözlü anlatımda ses tonu, jest ve mimikler, vurgulama konuşmanın anlaşılmasını bir derecede kolaylaştırır. Ancak yazılı metinde noktalama işaretleri dışında anlamayı kolaylaştırıcı herhangi bir öge yoktur. Ayrıca sözlü anlatımda dinleyici, anlamadığı noktaları konuşmacıya sorma imkânına sahiptir. Ancak yazılı anlatımda okuyucu çoğu zaman bu durumdan yoksundur.

İnşat, yüksek sesle şiir okumaktır. Türkçe dersinin amaçlarından biri de öğrencilere edebi değer taşıyan şiirleri, bu şiirlerdeki düşünce ve duygu özelliklerini yansıttak biçimde, yüksek sesle şiir okuma becerisi kazandırmaktır. İnşat, öğrencilerin şiir okuma ve dinleme zevk ve alışkanlıklarının gelişmesine önemli ölçüde yardımcı olur (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997 : 45).

İlköğretimin ilk yıllarından başlayarak okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazanmış olmak kişinin yaşamı boyunca başarılı olmasında önemli bir etkidir. Öğrencilerin bu dönüm noktasına ulaşmasında eğitimcilerin yapması gereken, çocukların gelişim özelliklerini ve gelecekteki başarılarını dikkate alarak okuma yazma mekanizmalarını keşfetmelerine yardımcı olmaktır (Ünüvar ve Çelik, 1999: 16).

Okuma yazma öğrenme süreci belki de insanların hayatta yaşadığı ilk problem çözme etkinliğidir. Çünkü birçok birey hayatının bundan önceki döneminde ailesinin kontrolünde ihtiyaçlarını karşılamakta ve sorunları aileleri tarafından çözülmektedir. Ülkemizde yetmiş iki ayını dolduran bir çocuk okuma yazma gibi zor ve karmaşık bir problemi çözme durumuyla karşı karşıya kalır. Birey okuma gibi bu kadar güç ve karmaşık bir işi tek başına çözemez. Bu nedenle doğrudan öğrenim görme ihtiyacı hisseder. Bireyin bundan sonraki bütün yaşamını etkileyecek, diğer derslerdeki ve hayattaki başarısını belirleyecek okuma becerisinin yeterli düzeyde geliştirmesi gerekir. Bu da ancak yeterli sürede verilen, sistemli ve düzenli bir Türkçe dersiyle mümkündür.

Okuma sesli ve sessiz olmak üzere iki türlü yapılır. Bir de sesli okumaya benzeyen, bazı özellikleriyle ondan ayrılan “inşat” vardır. Öğrencilerin ilk sınıflardan başlayarak bu üç okuma alanında yetiştirilmesi gerekir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997 : 43).

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinde kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir. Bu tür okumanın başarılı olabilmesi için yazıdaki anlamın kavranmasına, sesin ton ve vurgu bakımından ayarlanmasına ihtiyaç vardır (Demirel, 2002: 80).

Sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtmak biçimde seslendirilmesidir. Bu bakımdan çalışmalarda konuşur gibi okumaya önem verilmelidir. (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997 : 44).

Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır. (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:44). Sesli okumayı sessiz okumadan ayıran en önemli özellik; sesli okumanın görsel algılama, zihinsel bağlantı ve sözel etkinlik içermesidir. Sessiz okumada sözel etkinlik yoktur. (Köksal, 1998: 3).

Kavcar, Oğuzkan ve Sever’e (1997:44) göre; gençler ve yetişkinler için yaşamda, bir iş ya da meslekte en çok gerekli olan okuma becerisi ve alışkanlığı sessiz okumadır. Demirel’e (2002 : 82) göre de; sessiz okuma, bireyin hayatında daha fazla yer tutar ve anlamı daha çabuk kavrama olanağı sağlar.

Sessiz okuma becerileri yeterli düzeyde geliştirilen öğrenciler hem ders dışı saatlerini verimli şekilde değerlendirebilirler hem de okuduklarını çok daha kısa sürede anlayabilirler. Böylece kendi kültürlerini zenginleştirebilir, bilgilerini artırabilirler.

Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini okur hâline getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadır. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan da korur (Demirel, 2002: 78). Blaha (1993: 25) günümüzde insanların bilgi sahibi olmak, deneyimlerini paylaşmak, günlük dertlerden uzaklaşmak, rahatlamak, inançlarını yaşamak veya güçlendirmek için okuduğunu öne sürmektedir.

Okuma zihinde yeni düşünceler yaratır. Ya eski düşünceleri yerinden oynatarak canlandırır ya da yeni bir düşünce ile insanın sahip olduğu bilgiyi artırır. Diğer yandan, okumanın temelinde yatan gerçek değişik düşünceleri öğrenmektir (Bamberger, 1990:1).

Okuma bireysel bir etkinlik olmaktan çok toplumla ilgilidir. Bireyler topluma uyabilmek için okurlar. Okuma toplumun uygarlaşmış olmasına da bağlıdır. Uygar toplumlarda okumak ilerlemenin bir gereği olarak ele alınırken, gelişmemiş toplumlarda okumayan bir kuşak tehlikesi söz konusudur (Demirel, 2002: 78).

Okumanın ruh sağlığına katkılarının neler olduğu konusunda 1950'li yıllardan bu yana çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara göre kitap okuma, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına, ideal benlik geliştirmelerine, kitaplardaki bazı kahramanlarla kendilerini özdeşleştirmelerine ve hatta meslek seçiminde karar vermelerine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda insanların kendilerini ve çevrelerini algılama şekillerini değiştirmekte, benlik saygılarını ve benlik kavramlarını yükseltmekte, iç kaynaklı denetim odağı geliştirmelerine yardımcı olmakta, genelde ruh sağlıklarını korumalarına ve kişilik gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Dökmen, 1994:42).

Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. (Sever, 2000, 11). Köksal (1998: 2), okumanın psikolojik yönünü; “Okuma psikolojik bir süreçtir. Çünkü; insan zihni algılama ve düşünmede belli bir düzeye gelmeden, iyi bir okuma eylemini gerçekleştiremez.”, fizyolojik yönünü; “Okuma fizyolojik bir süreçtir. Çünkü gözümüzle okuruz.” diyerek açıklamaktadır.

İyi okuma, gözün, zihnin ve ses organlarının iyi bir eşgüdüm içinde çalışmasına bağlıdır. Biz okurken önce yazıdaki görsel simgeleri yani sözcüklerin biçimlerini tanımaya çalışırız. Bu tanıma zihninizde bazı çağrışımlar yapar, anlamlar uyandırır. Bu anlamalarla daha önce edinmiş olduğumuz kavramlar arasında bir bağlantı kurarız, yazıyı seslendiririz (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997 : 41).

Öğretim büyük ölçüde okumaya dayanır. Başka bir deyişle, hemen hemen bütün dersler, iyi bir okuma beceri ve alışkanlığı kazanmış olmayı gerektirir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997: 41). Bu nedenle eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli parçalarından biri okuma eğitimidir. İyi bir okuma becerisi kazanmış insan, öğrenim hayatı boyunca başarılı olur. İnsanın iş ve mesleğinde ilerlemesinde, boş zamanlarını değerlendirmesinde okumanın önemli bir yeri vardır (Şenol, 1999: 16).

Bireyin, bireyselliğinin bilincine varması, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesi, yeryüzündeki yerini, varoluş nedenini anlaması büyük ölçüde okuma gücünü kazanmasına bağlıdır. Bir diğer yönüyle okuma, bilgi dağarcığını geliştirme yollarından biridir. Günlük yaşam içinde öğrenilenlerin büyük bir bölümü okuma yoluyla edinilir (Özdemir, 1990:7).

Günümüzde okuma sadece yazılı kaynaklardaki sembollerin ses haline dönüştürülmesi etkinliği olarak düşünülmemektedir. Akyol’a (2001: 14, 2006: 29) göre; okumanın amacı anlam kurmaktır. Günümüzde okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma öğretiminin temel amacı çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır. Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Günümüzde okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurma yani anlamı yapılandırmadır.

Okumanın üç önemli ögesi, beş temel prensibi vardır. Okumanın üç önemli ögesi; “dili sembollere bağlı olarak sökmek, dili sembollere bağlı olarak yorumlama ve dil ile sembollere bağlı olarak ilişki kurma”dır (Alpay: 1991: 121). Okumanın beş temel prensibi ise “okuma anlam kurma sürecidir, okuma akıcı olmalıdır, okuma stratejik olmalıdır, çocuk okumaya güdülenmelidir ve okuma hayat boyu devam etmelidir.” (Akyol, 2001: 14-15)

Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu okuyucunun anlaması istenir (Demirel, 2002: 77).

Akyol’a (2006: 29) göre, insana ait temel özelliklerden biri olan okuma, sihirli bir süreçtir ve birçok unsur tarafından etkilenir. Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir. Ancak bütün insanlar okumadan aynı zevki alamazlar ve okumayla ilgili aynı becerileri geliştiremezler. Çünkü bireysel ve çevresel farklılıklar vardır.

Hazırlıklı konuşmada konu önceden belirlenir, gerekli araştırma ve incelemeler yapıp bilgi toplanır, amaç tespit edilir, vurgulanacak ana fikir ve verilecek mesaj oluşturulur, elde edilen bilgi, belge ve veriler bir plan dahilinde düzenlenerek sunulur (Keskinkılıç, 2002:105).

Bireyin hayat ve okul başarısı üzerinde bu denli önemli olan konuşma becerisinin öğretimi de önemli görülmeli, okullarda bu konu ile ilgili sistemli ve düzenli bir öğretim yapılmalıdır. Çünkü öğretmenler, öğrenciler ve çevredeki diğer insanlar dinleme ve konuşma becerilerinin okul öncesi dönemde kendiliğinden geliştiğini düşünerek okuma ve yazma becerilerine öncelik verip bu becerilerin gelişmesinin ön koşulu olan dinleme ve konuşma eğitimine yeterli zamanı ayırmayabilirler.

1.1.2.3 Okuma

Okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okumayı uzmanlar, “Yazılı metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek.” şeklinde tanımlamaktadır (Sever, 2000, 11).

Demirel’e (2002: 77) göre ise; “Okuma, bilişsel davranışlarla psiko–motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Diğer bir tanımıyla yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir.

Konuşma eğitimin temel aracıdır. Çocuklar okula gelmeden önce Türkçe konuşmayı öğrenmiş olurlar. Ancak bu konuşma yeterli düzeyde değildir ve genellikle yaşanan çevrenin ağız özelliklerini taşır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:58). Eğitilmiş bir ses tonu ile ses, hece, sözcük gibi dil birimlerinin hakkını veren, cümle ve sözcük vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesiyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı durgu ve duraklarla aydınlatan; bedensel devinim, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren bireyler yetiştirmek öncelikle Türkçe öğretiminin sorumluluğundadır (Sever, 2000:20).

Çelenk'e göre (2003:114) günlük yaşamda başarı ve başarısızlıkların temelinde konuşma yeteneği önemli yer tutar. Başarılı öğrencilerin incelendiğinde bu öğrencilerin konuşma yeteneği yönünden diğer öğrencilere göre önemli bir üstünlükleri vardır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever de (1997:57) konuşması yeterli düzeyde olan öğrencilerin, genellikle her derste başarılı olduklarını, konuşmasını bilen öğrencilerin; soru soran, düşünen, düşündüren ve etkin olan öğrenciler olduklarını belirtmektedir. Heath'ın (1983) elde ettiği bulgular da bu düşünceleri desteklemektedir. Heath, ilköğretim okulları düzeyinde sınıf içi konuşmaların değeri üzerine yaptığı araştırmada, konuşmanın dil öğretim sürecinin önemli bir unsuru olduğunu ve bütün konu alanlarında başarı açısından gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Akyol, 2006: 21).

Konuşma becerisi ancak konuşmakla kazanılır. Konuşmamak; bir bakıma düşünmemek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışmamak, öğrenmemek demektir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:59).

Konuşma, hazırlıksız veya hazırlıklı olmak üzere iki türlü yapılır. Hazırlıksız konuşma, günlük hayatımızda yakınlarımızla, tanıdıklarımızla, tesadüfen karşılaştığımız birileriyle, günlük sohbet veya tartışmalarımızda kullandığımız, önceden bir hazırlık gerektirmeyen konuşmalardır.

Dinlemenin bireyin ilk ana dili etkinliği olması ve çok küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başlaması bireylerin etkili dinleyen, dinlediğini anlayan, yorumlayan, analiz, sentez ve değerlendirme yapan kişiler hâline gelmesine yetmez. Bu nedenle bireyler dinleme ile ilgili doğrudan öğretim ihtiyacı hissederler. Bireylerin duyduğu bu öğretim ihtiyacını karşılamakta da ana dili öğretimine büyük sorumluluk düşmektedir.

1.1.2.2 Konuşma

Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşıdakine sözle iletilmesidir. İnsanlar arası en önemli iletişim, etkileşim aracı konuşmadır ve zihinsel gelişimin, kişilik oluşumunun ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır (Sever, 2000:19).

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997:58) doğru ve düzgün konuşmanın kişilik gelişimiyle çok yakın ilgisinin bulunduğunu, bundan dolayı öğretmenin, her şeyden önce öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesi gerektiğini belirtmektedirler. Çünkü hem öğrenci başarısı için hem de sağlıklı bir kişilik gelişimi için bu gereklidir.

Akyol’a (2006: 20) göre “Konuşma, bütün öğrenme alanları ve çocuğun kendisini ifade edebilmesi açısından önemli bir dil becerisidir. Demokratik toplumlarda konuşma hem bir hak hem de sorumluluktur. Güzel konuşmayı hemen herkes arzu eder ve güzel konuşmadan da zevk alır.

Akyol'a (2006: 3) göre dinleme aktif bir süreçtir ve birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşur. Bu aşamaların ilk ve en önemli aşaması dikkat sürecidir. Bu aşamada dinleyici zihnini dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak tutmalı ve konuşmacının söyledikleri üzerinde durmalıdır. Konuşulana yoğunlaşma, mesajın dinleyici açısından önemine bağlıdır. Ayrıca konuşmanın yoğunluğu, doğruluğu, sürekliliği ve ortamı da dikkat sürecini etkileyen unsurlardır. Bazen dinleyici konuşmacının söylediklerinden hoşlanmayabilir veya bunları önemli görmeyebilir. Konuşmacının konumu ve fiziksel görünümü de dinlemeyi etkileyen hususlardır. Eğer konuşmacı ünlü bir kişiye ve duymak istenilen konular üzerinde duruyorsa daha dikkatli dinlenilmektedir. Gerçek dinleyici mümkün olduğunca fiziksel görünümün (elbise, vücut, yüz görünümü vb.) dinlemeyi engellemesine müsaade etmez.

İkinci aşama ise anlama sürecidir. Bu süreçte dinleyici alınan bilgileri zihinsel işleme tabi tutmaktadır. Burada dinleyici etkin olarak bilgiyi seçer ve organize eder. Seçme ve organize etme sürecinde bilginin niteliği ve dinleyiciyle ilgisi önemli iki husustur.

Üçüncüsü aşama değerlendirme sürecidir. Burada dinleyici mesajı (dinlediklerini) kendi düşünce ve inançları açısından değerlendirir. Mesajın doğruluğunu sorgular ve geliştirilebilecek yollar üzerinde düşünür. Etkili dinleme sessiz şekilde oturma değildir. Etkili dinleme; anlamayı, ana fikri belirlemeyi gerektirir.

Eğitim ve öğretimde başarı sağlama ile dinleme yeteneğinin geliştirilmesi arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğrencinin dinleme becerisini geliştirmesek başarı oranı düşer (Keskinkılıç, 2002: 84). Demirel (2002: 71), öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı daha fazla zaman ayırması gerektiğini belirtmektedir.

1.1.2.1 Dinleme

Dinleme, bireyin hayatındaki ilk ana dili etkinliğidir. Birey konuşmaya, okumaya, yazmaya başlamadan önce dinlemeye başlar. Dinleme yaşamın her alanını kuşatan bir etkinliktir ve bireyde çok küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başlar. Ancak bu gelişme istenen düzeyde değildir. Bu nedenle dinleme okullarda öncelikli öğretilmesi gereken bir beceridir.

Dinlemeyi; Demirel (2002:70) “Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği.”, Keskinlik (2002:84) “Herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak, gerekli olanları ve lazım olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerindeki dikkati yoğunlaştırmak.” olarak tanımlamıştır.

Yapılan tanımlardan anlaşılacağı gibi dinleme etkinliğinin gerçekleşmesi için bireyin dinlediğini anlaması gerekmektedir. Yani çıkan her sesi duymak dinlemek anlamına gelmez. Dinlemede bir amaç güdölür ve bu amaç dinlenenleri anlamlandırmaktır. Dinlemek, işitmekten bu yönüyle ayrılır. İşitmek amaçlı yapılan bir davranış değildir.

Dinleme, iletişim ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması gerekir. Alıcının, iletilerden hareketle yeni yaşantılar kazanabilmesi ise dinleme becerisindeki birikimiyle yakından ilgilidir. Kaynak tarafından söze dönüştürölen bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması bir takım bilgi, beceri ve alışkanlıkları gerektirir (Sever, 2000, 9).

Okuma, görsel okuma ve dinleme başkalarının düşüncelerini öğrenmemize, bilgi dağarcığımızın zenginleşmesine yarayan alıcı etkinliklerdir. Bu etkinliklerin yönü bireyin kendine yöneliktir. Bunun gibi konuşma, yazma ve görsel sunu etkinliklerinin de bir görev ortaklığı vardır. Kendi düşüncelerimizi, duygularımızı başkalarıyla paylaşmak istediğimiz zaman bunu sözle, yazıyla ya da görsellerle gerçekleştiririz. Bu nedenle bu etkinliklere verici etkinlikler denir. Bu etkinliklerin yönü dışarıya yöneliktir.

Dil öğretiminin etkinlik alanları olan beceriler birbirleriyle bütünlük içindedir ve birbirlerinden ayrı tutulmamalıdır. Bunlardan birinde başarısız olan birey, diğerlerinde de başarısız olacaktır. İyi bir dinleme becerisi iyi anlamayı, iyi anlama da duygu ve düşünceleri gerek sözle, gerek yazıyla, gerek görsellerle daha iyi anlatmayı sağlayacaktır. Aynı şekilde iyi okuma, iyi anlamayı, iyi anlama da iyi anlatmayı beraberinde getirecektir.

Dil becerilerin etkili bir şekilde geliştirilmesi amacıyla çalışmalar yapılacak olursa, bu çalışmaların sonucunda yalnız bu beceriler kazandırılmış olmaz aynı zamanda dilin sevgi, paylaşma duygusunun, toplum içinde yaşamının gereği olan güven duygusunun da kaynağı olmasına olanak sağlayabilir (Görgü, 1997:8).

İnsanlar için bu denli önemli olan dil öğretimi ile ilgili çalışmalar da önemli olmalı, bu çalışmalara ağırlık verilmelidir. Toplumdaki tüm bireyler dil öğretiminin etkinlik alanlarından olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yeterli miktarda sahip olurlarsa bireyler arasında iletişimle ilgili bir sorun kalmaz, birbirini anlayan insanlardan oluşan mutlu, huzurlu ve güçlü bir millet olgusu kendiliğinden sağlanmış olur.

Dil, milleti ortak ülküler etrafında birleştirir. Bir milletin ifade ettiği yazılı ve sözlü her şey dil ile aktarılır. Bu nesiller arasında bir köprü oluşturur. Nesiller arasındaki bağları kuvvetlendirir (Yılmaz, 1996: 10).

İnsanlar için bu denli önemli olan, insan topluluklarının millet olmasını sağlayan, insanların duygu ve düşüncelerine yön veren, geçmiş ve gelecek arasındaki bütünleşmeyi sağlayan, kısacası insan hayatının her alanını kuşatan dilin öğretimi de önemli olmalıdır. Kendi dilini yeterince öğrenemeyen kişilerin yer aldığı bir toplumun uygar toplumlar düzeyine ulaşması da beklenemez.

1.1.2 Dil Öğretiminin Etkinlik Alanları

İletişimin iki ana boyutu vardır: Birincisi bize iletilenleri, yani söylenenleri anlamak, ikincisi ise bizim düşünce ve duygularımızı başkalarına iletmektir. Bunlar insan ilişkilerinin ve toplumsal yaşamın vazgeçilmez etkinlikleridir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997:4). Birey, ömrünün geri kalan kısmında toplumla iletişimini sağlayacak olan bu becerileri Türkçe derslerinde öğrenir ve geliştirir. Bundan dolayı ana dili eğitimi çok önemli görülmektedir ve okullarda Türkçe dersi bütün derslerin temelidir.

Dil öğretimi için saptanan amaçlar genel olarak iki noktada toplanmaktadır. Bunlar, bireye anlama ve anlatma ile ilgili becerileri kazandırmaktır. Anlama ile ilgili etkinlikler dinleme, okuma ve görsel okuma; anlatma ile ilgili etkinlikler ise konuşma, yazma ve görsel sunudur. Dil, bu iki etkinliğe dayalı 5 beceriden oluşur.

Yapılan tanımlardan anlaşılacağı gibi dil; insana özgü bir olgudur, sürekli gelişmektedir, insanların duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarmada, kültürünü sonraki nesillere taşımada kullandığı en temel araçtır.

Dil, insanların düşüncelerinden doğmuş, doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Bilgilerimizi, öğrenimelerimizi dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimiz de kafamızın içinde çalışan dilin yardımıyla oluşur, olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşırız. Ulaştığımız yeni düşünceleri yine dil biçiminde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir (Sever, 2000:2).

Saussure, dili tanımlarken üç kavram kullanmıştır: dil yetisi, dil ve söz. Dil yetisi, her insanda var olan bir yetidir. İnsanoğlunun anlama ve konuşma yetisi olarak da düşünülebilir. Hangi milletten olursa olsun insanlar ortak bir dil yetisine sahiptir. Dil, dil yetisinin gerçekleştiği Türkçe, Almanca, Japonca gibi özel kodlardır. Söz ise bir dilin bireysel gerçekleşmesini gösterir (Kıran, 1996: 57,58).

Bireyleri toplum, toplumları millet yapan en önemli öge dildir. İnsanlar ancak kendi ana dilleriyle düşünebilir, dil yardımıyla düşüncelerini açığa çıkarabilirler. Sosyoloji literatüründe ulus kavramı; “Aynı topraklar üzerinde yaşayan, dil, kültür ve ülkü bakımından birlik oluşturan topluluk.” diye tanımlanmıştır. Buna göre; dil hem ulus olmanın, hem kültür birliğinin en temel ögesi, hem de kültürel birikimin yeni kuşaklara aktarılmasının en önemli aracıdır (Sever, 2000:3).

Dil sadece düşünmeyi sağlamakla kalmaz, kuşaklar arası bağlar da kurar. Geçmişe ait bilgileri, örf ve adetleri, kültürleri sözlü veya yazılı olarak gelecek nesillere aktararak geçmiş ile gelecek arasında bir köprü görevi görür (Temur, 2002: 2).

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde dil, dil öğretiminin etkinlik alanları, dinleme, konuşma, okuma, okumada anlama, yazma, görsel okuma ve görsel sunu, metin, metin türleri, bilgilendirici metinler, öyküleyici metinler, özetleme, hatırlama ve zihin haritaları konularından bahsedilmiştir.

1.1.1 Dil

Dil konusunda birbirine benzer birçok tanım yapılmıştır. Dili; Ergin (1994:7) “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemi.”, Gencan (1992:5) “İnsanın duygu, düşünce ve dileklerini anlatmak için kullandıkları işaretlerin tümü.” olarak tanımlamıştır.

GRAFİKLER LİSTESİ

	Sayfa Nu.:
Grafik 1: Bilgilendirici Metinleri Anlama Sınavlarında Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları	87
Grafik 2: Bilgilendirici Metinleri Özetleme Sınavlarında Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları	92

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa Nu.:
Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anlama Becerilerini Ölçmek Amacıyla Yapılan Seviye Belirleme Testi Sonuçlarına İlişkin t- testi Sonuçları ...	69
Tablo 2: Anlama Becerilerini Ölçmek Amacıyla Hazırlanmış Olan Testlerde Bulunan Çoktan Seçmeli Soruların Güçlük Düzeyleri	71
Tablo 3: Anlama Becerilerini Ölçmek Amacıyla Hazırlanmış Olan Testlerde Bulunan Çoktan Seçmeli Soruların Ayırt Edicilik Düzeyleri	72
Tablo 4: Anlama Becerilerini Ölçmek Amacıyla Uygulanan Testlerin Güçlük (p) ve Anlamlılık (α) Düzeyleri	73
Tablo 5: Deneysel Çalışma Süresince Yapılan Uygulamaların Tarihleri	79
Tablo 6: Özet Değerlendirme Ölçeği	81
Tablo 7: Bilgilendirici Metinleri Anlama Testlerinde Alınan Puanların Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri Açısından Karşılaştırılması İle İlgili t- Testi Sonuçları	84
Tablo 8: Bilgilendirici Metinleri Özetleme Sınavları Puanlarının Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri Açısından Karşılaştırılması İle İlgili t- testi Sonuçları .	89
Tablo 9: Bilgilendirici Metinleri Hatırlama Testi Puanlarının Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri Açısından Karşılaştırılması İle İlgili T- testi Sonuçları	94
Tablo 10: Bilgilendirici Metinleri Anlama Testlerinde Alınan Puanların Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması İle İlgili t- testi Sonuçları	95
Tablo 11: Bilgilendirici Metinleri Özetleme Sınavları Puanlarının Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması İle İlgili t- testi Sonuçları ...	99
Tablo 12: Bilgilendirici Metinleri Hatırlama Testi Puanlarının Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması İle İlgili t- testi Sonuçları ...	103

1.5. Sınırlılıklar	56
1.6. İlgili Araştırmalar	57

II. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	66
2.2. Evren	68
2.3. Örneklem	68
2.4. Veri Toplama Araçları	70
2.5. Verilerin Toplanması	74
2.6. Verilerin Analizi	80

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	88
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	93
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	94
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	99
3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	103

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar	104
Öneriler	105
Kaynakça	106
Ekler	115

İÇİNDEKİLER

	Sayfa Nu.:
Ön Söz	i
Özet	iii
Abstract	v
İçindekiler	vi
Tablolar Listesi	ix
Grafikler Listesi.....	x

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Kavramsal Çerçeve	1
1.1.1. Dil	1
1.1.2. Dil Öğretiminin Etkinlik Alanları	3
1.1.2.1. Dinleme	5
1.1.2.2. Konuşma	7
1.1.2.3. Okuma	9
1.1.2.3.1 Okumada Anlama	15
1.1.2.4. Yazma	20
1.1.2.5 Görsel Okuma ve Görsel Sunu	21
1.1.3. Metin	29
1.1.3.1. Bilgilendirici Metinler	30
1.1.3.2. Öyküleyici Metinler	33
1.1.4. Özetleme	35
1.1.5. Hatırlama	42
1.1.6. Zihin Haritaları	45
1.2. Problem Cümlesi	52
1.3. Alt Problemler	52
1.4. Araştırmanın Önemi	53

At the end of the experimental study, the results of the understanding reading, summarizing, and remembering tests completed by the students in both the experiment group and the control group were analyzed by the use of SPSS t-test and the following conclusions were obtained at the end of the study;

It has been found out related with the various skills of fourth-grade primary school students about informative texts that

1. The mind mapping technique is more efficient on the understanding reading skills when compared with the traditional methods.
2. The mind mapping technique is more efficient on the summarizing skills when compared with the traditional methods.
3. The mind mapping technique is more efficient on the remembering skills when compared with the traditional methods.

Furthermore, it has been found out related with the various skills of fourth-grade primary school students about informative texts by utilizing the mind mapping technique that

4. There is no significant difference between the female and male fourth-grade students in terms of understanding reading skills with the informative texts.
5. There is no significant difference between the female and male fourth-grade students in terms of summarizing skills with the informative texts.
6. There is no significant difference between the female and male fourth-grade students in terms of remembering skills with the informative texts.

ABSTRACT

This study was carried out to find out whether there is a significant difference between the mind mapping technique and the traditional teaching methods in terms of understanding, summarizing, and remembering skills of informative texts among fourth-grade primary school students.

The population of this study is the fourth-grade students of the Abidinpaşa Primary School in the district of Mamak, the province of Ankara. At the beginning of this study, an understanding reading test with 15 multiple-choice questions was applied to 270 students from six different fourth-grade classes in the Abidinpaşa Primary School. Two groups, an experiment group and a control group, were selected at random among the classes that have more or less equal levels based on the results of the independent SPSS t-test. The sample of the research is 20 female and 20 male students in the experiment group and 20 female and 20 male students in the control group.

8 informative texts selected from the course books, instruction periodicals and Primary School Turkish 1-5 Education Program and Guides that were previously decided and approved. These texts were worked on by the students in the experiment group by utilizing the mind mapping technique and by the students in the control group by utilizing traditional methods. At the end of each text, an understanding reading test with 12 questions were applied and the students were asked to summarize the texts. A remembering test with 32 questions was applied to the students at the end of the two weeks following the work on the last text. In the preparation of this text, 4 questions that are representative and have a moderate difficulty level were selected from each text. The texts given to the students in the experiment group were also given to the students in the control group in the same period by the use of traditional method and the same tests were applied to these students at the same intervals.

Deneysel çalışma sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testleri, özetleme sınavları ve hatırlama testi sonuçları SPSS t-testi ile analiz edilmiş ve araştırma sonucunda özet olarak şu bulgular elde edilmiştir:

İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri,

1. Anlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği, geleneksel yöntemle göre daha etkili bulunmuştur.
2. Özetleme becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği, geleneksel yöntemle göre daha etkili bulunmuştur.
3. Hatırlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği, geleneksel yöntemle göre daha etkili bulunmuştur.

Zihin haritaları tekniğini kullanarak öğrenim yapan ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri,

4. Anlama becerileri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
5. Özetleme becerileri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
6. Hatırlama becerileri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

ÖZET

Bu çalışma, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara ili Mamak ilçesi Abidinpaşa İlköğretim Okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu okulda altı farklı sınıftaki 270 dördüncü sınıf öğrencisine araştırmanın başında 15 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir anlama testi uygulanmıştır. Yapılan SPSS bağımsız t-testi analizi sonucunda aralarında önemli bir fark olmayan sınıflardan rastgele seçim yoluyla biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olmak üzere iki sınıf belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, deney grubunda; 20 kız, 20 erkek, kontrol grubunda; 20 kız, 20 erkek olmak üzere 80 öğrenci oluşturmuştur.

Çalışma için ders kitaplarından, ünite dergilerinden, İlköğretim Türkçe 1-5 Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndan 4. sınıf öğrencileri için uygun görülmüş sekiz bilgilendirici metin seçilmiştir. Metinler, deney grubu öğrencileriyle zihin haritaları tekniğiyle, kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Her metin sonunda öğrencilere 12 sorudan oluşan anlama testleri uygulanmış, daha sonra onlardan metni özetlemeleri istenmiştir. Son metnin işlenmesinden iki hafta sonra ise gruplara 32 sorudan oluşan bir hatırlama testi yapılmıştır. Bu test hazırlanırken her metinden ayırt edicilik değeri yüksek, güçlük düzeyi orta olan 4 soru seçilmiştir. Metinlerin işlenmesi ve testlerin uygulanması her iki grup öğrencilerine de aynı zamanda ve eşit sürede gerçekleştirilmiştir.

İfade etmek istediklerimizi başkalarına aktarmanın en kısa ve en kolay yolu özetlemedir. Bu becerinin kazanılması günlük yaşamda zamanı verimli kullanmayı kolaylaştırmaktadır.

Anlama, özetleme ve hatırlama becerilerinin kazandırılması ilköğretim okullarında daha çok Türkçe dersine düşmektedir. Bu nedenlerle bu çalışmada zihin haritalarının anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında benden hiçbir yardımını esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Hayati AKYOL'a, tez konusunun belirlenmesi ve şekillenmesi, veri araçlarının geliştirilmesi ve yorumlanması aşamalarında desteklerini esirgemeyen Yard. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL'a, Yard. Doç. Dr. Bahri ATA'ya, Arş. Gör. Mustafa BAŞARAN'a, Arş. Gör. Turan TEMUR'a, Arş. Gör. Seyit ATEŞ'e, Arş. Gör. Sabri SİDEKLİ'ye, Nejdet ÖZCAN'a, Ahmet AKTAŞ'a, Zehra DEDE'ye, Nurgül ÖZER'e; çalışmanın en önemli aşaması olan uygulama aşamasında bana yardımcı olan Abidinpaşa İlköğretim Okulu yöneticilerine, öğretmenlerine ve öğrencilerine; özellikle bana verdiği her türlü destek ve duyduğu sonsuz güvenden dolayı Saffet KOÇER'e teşekkür etmeyi borç bilirim.

Ali ASLAN

2006

ÖN SÖZ

İnsan, yaşam boyu öğrenme istek ve ihtiyacı içinde, kendini tanıma, geliştirme ve değerlendirme becerisine sahip tek varlıktır. Bu öğrenme sürecinde eğitim – öğretim kurumlarının önemi büyüktür. Eğitim – öğretim kurumları yapısına aldığı bireylerin toplumsal ve bireysel gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Bireyin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla dile getirebilmesini ve toplumla ilişkilerini devam ettirebilmesini sağlamanın en temel yolu dildir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında öncelikle üzerinde durulması gereken unsur dil eğitimi olmalıdır.

İlköğretim okullarında okutulan her dersin bir önemi vardır ancak Türkçe dersi bu dersler arasında ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü Türkçe dersi, öğrencilerin toplum içerisinde iletişim kurmasını sağlayacak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırıldığı bir derstir. Çocuk, toplum içerisindeki iletişimde sürekli olarak kullanacağı ana dilinin özelliklerini, kurallarını ve gelişim evrelerini Türkçe dersi sayesinde öğrenir.

İnsanın, günlük yaşamında sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için, ilk önce kendisine verilmek istenen mesajları algılaması, bir başka deyişle anlaması gerekir. Bu nedenle anlama becerisi, toplum içinde yaşayan herkesin öncelikli kazanması gereken bir beceridir.

Günlük yaşamda, öğrenilen bilgilerin yeri geldiği zaman kullanılması çok önemli bir husustur. Çünkü kullanılmayan bir bilginin herhangi bir değeri yoktur. Bacanlı'ya (2000: 225) göre, yapılan öğretimin tek göstergesi, öğretilen bilgilerin hatırlanma miktarıdır.

JÜRİ ONAYI

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,
Ali ASLAN'a ait "İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme Ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi" adlı çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Hayati AKYOL

Üye

Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

Üye

Doç. Dr. Murat ÖZBAY

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİLENDİRİCİ
METİNLERİ ANLAMA, ÖZETLEME VE HATIRLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDE
ZİHİN HARİTALARININ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Ali ASLAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hayati AKYOL

Ankara - 2006