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

DİYALOĞA DAYALI ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİN OKUMA TUTUM VE BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Mehmet KARASU

Ankara
Mart, 2013

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

DİYALOĞA DAYALI ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİN OKUMA TUTUM VE BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Mehmet KARASU

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL

Ankara
Mart, 2013

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

…/…/…

Mehmet Karasu'nun "Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejilerinin Okuma Tutum ve Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" başlıklı tezi, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Başkan: Prof. Dr. Murat ÖZBAY	.....
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Hayati AKYOL	.....
Üye : Prof. Dr. Selma YEL	.....
Üye : Doç. Dr. Eyyup COŞKUN	.....
Üye: Yrd. Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM	.....

ÖN SÖZ

"Öldükten sonra unutulmak istemiyorsanız ya okumaya değer şeyler yazın ya da yazılmaya değer şeyler yapın".

FRANKLIN

Amin Maalouf Semerkant adlı eserinde; Ömer Hayyam ve Hasan Sabbah'ı anlatırken Hasan Sabbah'ın ünlü Alamut Kalesi'ndeki Kütüphanesi'nden oradaki akıl almaz kitap sayısından da söz etmeden geçemez. Tarihsel süreçte toplumların gelişmişlik düzeylerinin, sahip oldukları kütüphane ve kitap sayısı ile doğru orantılı olduğu, bu kitapta çok iyi bir şekilde ifade edilmiştir. Günümüzde de toplumda yer alan insanların okuryazarlık oranı ile toplumsal gelişmişlik düzeyleri arasında bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal hayatta okuryazarlık kavramı sık sık karşımıza çıkar. Biriyle tanıştığımızda soracağımız sorulardan bir tanesi okuyup okumadığıdır. Okuyorsa kaçıncı sınıfa gittiğini ya da hangi okuldan mezun olduğunu sorarız. Günlük yaşantımızda okumuş insanlara daha çok itibar ederiz. Bir seminer, konferans, panel düzenlenecekse katılımcıların akademik yeterliğine bakar ve seminere, konferansa veya panele katılmaya öyle karar veririz. Gündelik hayatta karşılaştığımız durumlara göre genel toplumsal kanılarımız ve taleplerimiz yeterliklerle ve yeterliğin var olmasını sağlayan okumanın getirdiği birikimlerle alakalıdır. Hayatımızda bu kadar geniş yer etmiş olan ve bizi sosyal arenada güçlü kılan okuma eyleminin hayat boyu öğrenme felsefesinden yola çıkarak beşikten mezara kadar devam ettiğini söyleyebiliriz. Bu süreci, bireyin kendini ifade etmesini, rekabet ortamında kendini kabul ettirmesini, donanım sahibi olmasını ve tüm becerileri kazandırmayı sağlayan bir öğrenme alanı olarak görmeliyiz.

Öğrencilerimize hayatları boyunca öğrenmenin bir aracı olan okuma becerisini kazandırmalıyız.

Bu araştırmada, diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin; okuma becerisini, okuduğunu anlamayı, akıcı okumayı ve okumaya yönelik olumlu tutum (duygu, düşünce ve davranış) geliştirmeye etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın her aşamasına katkısı, desteği ve yardımları olan birçok kişi bulunmaktadır. En başta bu çalışmanın ortaya çıkmasında liderlik eden tez danışmanım Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, tez jürimde bulunan hocalarım Prof. Dr. Selma YEL'e, Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a, araştırma sürecinde düşünce ve fikirleri ile emeklerini esirgemeyen Yard. Doç. Dr. Bülent AKSOY'a, arkadaşlarım öğretim görevlisi Dr. İsmail KARAKAYA'ya, öğretim görevlisi Dr. Mustafa YILDIZ'a, Dr. Seyit ATEŞ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın yürütüldüğü okuldaki yöneticilere, öğretmenlere özellikle Fatma BAYSAL'a, öğrenci ve velilerine gösterdikleri ilgi ve sabırdan dolayı teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olarak bana destek veren aileme, özellikle hem anne hem de baba olarak birçok fedakârlıkta bulunan sevgili annem Fidan KARASU'ya, Tezimin her aşamasında yanımda olan benim her an motivasyonumu canlı tutan eşim Hatice KARASU'ya teşekkür ederim.

Mehmet KARASU

ÖZET

DİYALOĞA DAYALI ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİN
OKUMA TUTUM VE BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

KARASU, Mehmet
Doktora, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hayati AKYOL
Mart-2013, 255 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, 4. sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde diyaloğa dayalı öğretim stratejilerini uygulayarak okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma becerilerindeki gelişmeleri ve okumaya yönelik tutumlarını, öğretmen ve öğrencilerin diyaloğa dayalı öğretim stratejilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ve görüşme yönteminin kullanıldığı karma yöntem olarak tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Keçiören ilçesi Ufuktepe İlköğretim Okulu'na devam eden 4. sınıftaki öğrencilerin oluşturduğu kontrol ve deney grubu ile yapılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerden araştırmaya ilişkin görüşleri alınmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası tutum puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası akıcı okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diyaloğa dayalı öğretim stratejileri öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası okuduğu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diyaloğa dayalı öğretim stratejileri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri incelendiğinde diyaloğa dayalı öğretim stratejileri okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma becerilerilerini geliştirmekte ve okumaya yönelik olumlu tutum oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Diyaloğa dayalı öğretim stratejileri, okumaya yönelik tutum, okuma becerileri.

ABSTRACT

EFFECT OF RECIPROCAL TEACHING STRATEGIES
ON IMPROVING READING ATTITUDES AND SKILLS

KARASU, Mehmet
Doctorate, Science of Primary School Teaching
Thesis Advisor: Prof. Dr. Hayati AKYOL
March-2013, 255 pages

The purpose of this research is to determine the improvements in the students' reading, reading comprehension and fluent reading skills owing to the application of reciprocal teaching strategies to the fourth grade students in Turkish language lesson; to identify the students' reading attitudes and both the students' and the teachers' opinions about reciprocal teaching strategies.

This research has been designed and carried out as a combination of an experimental design and interview method with pretest-posttest control group. The research has been conducted with the control and test groups consisting of the students from the classes 4-E and 4-F at Ufuktepe Primary School in the province of Keçiören, Ankara in 2009-2010 academic year. In addition, the teachers' and the students' opinions have been received through verbal communication.

According to the results of the data analysis, when the pre-experimental attitude scores of students in the test and control groups are checked, there is not a significant difference between the groups. There is a significant difference between the groups in terms of pre-experimental and post-experimental scores for fluent reading. The reciprocal teaching strategies have improved the students' reading fluency skills. There is a significant difference between the groups in terms of pre-experimental and post-experimental scores for reading comprehension. The reciprocal teaching strategies have improved the students' reading comprehension skills. When the teachers' and the students' opinions are examined, it is realized that the reciprocal teaching strategies have improved reading, reading comprehension and fluent reading skills and gained the students a positive attitude towards reading.

Key Words: Reciprocal teaching strategies, reading attitude, reading skills.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI i

ÖN SÖZ ii

ÖZET iv

ABSTRACT v

TABLOLAR LİSTESİ x

ŞEKİLLER LİSTESİ xi

KISALTMALAR LİSTESİ xii

1. GİRİŞ

1.1.Problem Durumu 1

1.3. Önem 5

1.4. Varsayımlar 8

1.5. Sınırlılıklar 8

1.6. Tanımlar 9

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma 10

2.1.1. Okuduğunu Anlama 21

2.1.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri 29

2.1.3. Akıcı Okuma 33

2.2. Tutum ve Okumaya Yönelik Tutum 46

2.2.1. Tutumun Tanımı 46

2.2.2. Tutumların Oluşumu 49
2.2.3. Tutumların Ölçülmesi.....51
2.2.4. Okumaya Yönelik Tutum 53
2.3. Sosyo –Kültürel Teori.....59
2.3.1. Öğretim Çerçevesi.....67
2.4. Diyaloğa Dayalı Öğretim Modeli 70
2.4.1. Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejileri 76
2.4.1.1. Tahmin etme.....78
2.4.1.2. Soru sorma.....79
2.4.1.3. Açıklama (Anlaşılır hale getirme) 84
2.4.1.4. Özetleme.....85

3. YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli.....91
3.2.Çalışma Grubu.....93
3.2.1. Deney Grubu.....93
3.2.2. Kontrol Grubu.....93
3.3.Verilerin Toplanması 94
3.3.1.Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....94
3.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....97
3.3.3. Akıcı Okumayı Değerlendirme Ölçeği.....101
3.3.4. Öğretmen ve Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri 105
3.4.Verilerin Analizi 106
3.5. Araştırmada Kullanılan Öğretim Materyalleri 106
3.5.1. Metinler 106
3.5.2. Kitap Ayracı.....107
3.5.3. Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejileri Rol Kartları.....107

3.5.4. Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejileri Tartışma Kâğıtları.....107
3.5.5. Oku-Düşün-Paylaş Etkinliği Kitabı 108
3.6. Öğrenme-Öğretme Süreci.....108

4. BULGULAR VE YORUM

4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 111
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 114
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 117
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....118

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....122
5.2.Tartışma.....125
5.3. Öneriler.....130

KAYNAKÇA 132
EKLER 160
Ek-1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....160
Ek-2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....167
Ek-3. Akıcı Okumayı Değerlendirme Ölçeği.....168
Ek-4. Öğretim Planı 170
Ek-5. Rol Kartları 173
Ek-6. Kitap Ayracı.....175
Ek-7. Oku, Düşün, Paylaş Kitabının Kapağı.....176
Ek-8. Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğrafları 177
Ek-9. Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri 178
Ek-10. Metinler.....193

Ek-11. Ölçeklerin Uygulanması İçin Alınan İzinler.....244

Ek-12. Uygulama İçin Alınan İzinler 246

Ek-13. Okuduğu Anlama Başarı Testinin Madde Analizi.....249

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmanın Deseni 92
Tablo 2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Alt Boy.a İlişkin İç Tutarlılık Sonuç..100
Tablo 3. Okuma Hızı 101
Tablo 4. Anlam Üniteleri Halinde Okuma.....101
Tablo 5. Tonlama (Ses Tonu Yüksek/Alçak, İnce/Kalın, Hızlı/ Yavaşlaması.) 102
Tablo 6. Duraksama.....102
Tablo 7. Vurgu 102
Tablo 8. Bütünleştirme 103
Tablo 9. Akıcı Okumayı Değerl.Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Betimsel Analizi 104
Tablo 10. Akıcı Okumayı Değerl. Ölçeği'nin Boyutları Arasındaki Korelasyon.....104
Tablo 11. Akıcı Okumayı Değerlendirme Ölçeği Güvenirlik Katsayısı 105
Tablo 12. Öğrencilerin Öntest Tutum Puanlarının Bulundukları Deney ve Kontrol Grubuna Göre İilişkisiz t-Testi İle Karşılaştırılması.....112
Tablo 13. Öğrencilerin Deney Sonrası tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....113
Tablo 14. Deney Öncesi Tutum Puanlarına Göre Düzeltilmiş Deney Sonrası Tutum Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları.....114
Tablo 15. Öğrencilerin Öntest Akıcı Okuma Becerilerinin Bulundukları Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz t-Testi ile Karşılaştırılması 115
Tablo 16. Öğrencilerin Deney Sonrası Akıcı Okuma Beceri Puanlarının Betimsel İstatistikleri 116
Tablo 17. Deney Öncesi Akıcı Okuma Puanlarına Göre Düzeltilmiş Deney Sonrası Akıcı Okuma Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....116
Tablo 18. Öğrencilerin Öntest Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bulundukları Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz t-Testi İle Karşılaştırılması.....117
Tablo 19. Öğrencilerin Sontest Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bulundukları Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz t-Testi İle Karşılaştırılması.....118

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Akıcı Okumanın Alt Boyutları.....37
Şekil 2. Tutumun Öğeleri 48
Şekil 3. Olası Gelişim Alanı. 65
Şekil 4. Diyaloğa Dayalı Öğretim Modeli.....74
Şekil 5. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Faktör Analizi.....99

KISALTMALAR LİSTESİ

ABA : Applied Behavior Analysis
Akt. : Aktaran
Ark. : Arkadaşları
Çev. : Çeviren
DVD : Digital Video Disk
Ed./Eds. : Editör/Editörler
Etc. : Etcetera/ Ve Benzeri
IEA : International Eucation Agency
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
NCLB : No Children Left Behind
NICHD : National Institute Of Child Health And Human Development
NRC : National Research Council
NRP : National Reading Panel
OGA : Olası Gelişim Alanı
OECD : Organization For Economic Co –Operation And Development
PIRLS : Progress İn International Reading Literacy Study
PISA : Programme For International Student Assessment
RSG : Reading Study Group
TDK : Türk Dil Kurumu
Vb. : Ve Benzerleri
VCD : Video Compac Disk
Vd. : Ve Diğerleri
ZPD : Zone Of Proximal Development

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada bulunan tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler toplumsal değişimlere sebep olmaktadır. Toplumsal değişimlerde aynı şekilde teknoloji ve iletişim alanındaki değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Artık dünya bilimsel ve teknolojik gelişmeler sayesinde küçük bir köy haline gelmiştir. Toplumlar ise bilgi toplumu olarak ifade edilmektedir.

Küreselleşme ve bilgi toplumunun dinamik ve hâlen devam eden oluşumlar olduğu dikkate alındığında eğitim, eğitimli insan, öğrenme, okul, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir. Küresel çağda eğitim sürecindeki değişimde aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulacaktır (Özden, 2002):

- Bilgiyi temel alan eğitim programları izlenecektir.
- Çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı hazırlanacak; böylece, serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bir toplum yapısı oluşturulacaktır.
- Yetişkinler eğitim süreci dışında bırakılmayacak; eğitim ve teknolojiye uyumları konusunda sürekli eğitilmeleri gerekecektir.
- Dersler ansiklopedik bilgileri yüklemek yerine, konuları ve olayları derinliğine anlamayı ve eleştirel düşünmeyi esas alacaktır.

- Okullarda, öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle yüklemek yerine, verilen bilgilerin hayat boyu yetmeyeceği görüşünden hareketle öğrenmeyi öğrenmeye geçilecektir.
- Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekâyı geliştirmek yerine, görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihin gelişimi hedeflenecektir.

Eğitim, bireyin kendini yetiştirmesini, geliştirmesini ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanmasını ön plana çıkarmaktadır. Bireyin bilgiye odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Hızla çoğalan bilgi karşısında, her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulacaktır (Numanoğlu, 1999). Bu süreçte zihinsel becerilerin geliştirilmesi ve üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılması için çalışmalar yapılmakta ve öğrenci merkezli eğitim anlayışı önem kazanmaktadır. Eğitim sürecinde öğrencinin davranışını değiştirmek yerine dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu gelişimde öğrencilerin;

- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu yapma,
- Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,
- İletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, sorun çözme, ortak karar verme ve girişimcilik, gibi becerileri geliştirmeleri beklenmektedir.

Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme ve öğrenmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil ve zihinsel becerilerin gelişimi, öğrencilerin olayları sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme, sosyalleşme ve çağdaşlaşma süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Bu beceriler dilin öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu içinde birlikte ele alınmaktadır. Bunlar öğrenme sürecinde karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve

tamamlamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları bir bütün olarak ele alınmaktadır (MEB, 2009).

Dil öğretiminin temelinde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu bulunmaktadır. Bu öğrenme alanlarını birbirlerinde bağımsız düşünemeyiz. Öğrenme alanları birbiriyle etkileşim halinde ve iç içedir.

Dilin kullanımı ile iletişim arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. İletişim genel olarak insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak ele alınmaktadır (Cüceloğlu, 1997). İletişimin amacı, alan ve veren arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır (Açıkgöz, 2000). Öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmaları, zihinsel becerilerin kazanılması ve geliştirilmesinde büyük katkı sağlayacaktır.

Günümüzde Türkçe öğretimi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Böylece, Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme alanları öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal yönde gelişimine yönelik çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermektedir. Programda öğrenme alanları hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme, dili etkili kullanma, öğrenme ve bilgileri zihinde yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır. Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir (MEB, 2009).

Geleneksel eğitim anlayışında, bilginin öğretmen tarafından öğrencilere aktarılmasını sağlayan monolog tabanlı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılır. Ancak günümüzde, öğrenci merkezli eğitimi destekleyen yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin özellikle okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde yaygınlaşması gerekmektedir. Okuma sürecinde yaygınlaştırılması gereken eğitim yöntemlerinden biri de diyaloğa dayalı öğretimdir. Diyaloğa dayalı öğretim modeli öğrencilerin yaparak yaşayarak bilgiyi yapılandırdıkları bir eğitim ortamı oluşturmaktadır.

Öğrenme sürecinin başından sonuna kadar öğrencileri öğrenmeye hazır, güdüsü yüksek hale getirmek öğrenmenin başarısı açısından çok önemlidir. Bu nedenle öğrenciyi merkeze alarak yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlayan, bilginin öğrenci tarafından anlamlandırılmasını ve yeni formlara dönüştürülerek kalıcılığının daha uzun süreli olmasını sağlayacak etkinliklerin başarılı bir şekilde uygulanması için öğretmenler tarafından aktif öğrenme tekniklerinin bilinmesi, öğrencinin ilgi, anlama seviyelerine ve konuya uygun; denenmiş ve başarılı bulunmuş tekniklerin kullanılması gerekmektedir (Büyükalan, 2003). Bu yöntemlerden biri de diyaloğa dayalı öğretim yöntemidir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, 4. sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde diyaloğa dayalı öğretim stratejilerini uygulayarak okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma becerilerindeki gelişmeleri ve okumaya yönelik tutumlarını belirlemek, öğretmen ve öğrencilerin diyaloğa dayalı öğretim stratejilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu amaçla araştırmada, "İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde öğrencilere uygulanan diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutumuna, akıcı okumaya ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi nedir?" sorusuna cevap aranacaktır.

Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri maddeler halinde sıralanmıştır.

1. İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde, uygulanan diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde, uygulanan diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde, uygulanan diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan diyaloğa dayalı öğretim stratejilerine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Yirminci yüzyılın başlangıcından günümüze kadar anlama öğretimi ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve anlama öğretimine gösterilen ilgi artmıştır. Bu alanda yapılmış birçok araştırma olmasına rağmen okuma ve anlama arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması için birçok konu hâlâ keşfedilmeyi beklemektedir. Yapılan araştırmalara rağmen halen anlama ile ilgili "Öğrencilere okuduğunu anlamayı nasıl öğretiriz?" sorusunun cevabı bulunamamıştır. 1980'den sonra anlama öğretimine ilişkin araştırmalarda büyük değişiklikler meydana gelmiştir. Öğrencilerin anlama öğretimi tekniklerini öğrenmeleri için yeni ortamlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Birçok değişiklik yapılmasına rağmen yapılan araştırmalar, öğretmenlerin anlama tekniklerine yeteri kadar önem vermediklerini göstermiştir (Block vd., 2002).

1984 yılında, Palincsar ve Brown "Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejileri"ni geliştirmişler. Öğretim stratejilerine bu ismin verilmesinin sebebi öğrenme ve öğretme sürecinde gerçekleştirilen diyalogların sadece öğretmen ve öğrenciler arasında değil

aynı zamanda öğrencilerin de kendi aralarında diyalog kurmasından kaynaklanmaktadır (Cunningham, 1995).

Diyaloğa dayalı öğretim, okuduğunu anlama stratejileri olan tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme stratejilerinin öğretimi şeklinde gerçekleştirilir. Öğretmen bir model olarak bu stratejilerin tanıtımını yapar ve öğrencilerle etkileşim halinde örnek uygulamalar yapar. Daha sonra yavaş yavaş öğretmen model olma sürecini öğrencilerine devreder ve öğrencilerin süreç içerisinde okuduğunu anlama stratejilerini uygulamalarını sağlar. Tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme stratejileri birçok araştırmacı tarafından etkili öğretim yöntemi olarak kabul görmektedir (Myers, 2005).

Tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme stratejilerinin uygulanması, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci diyaloğunun, model olma ve sesli düşünmeye dayalı bir anlamlandırma sürecinin gerçekleşmesini sağlar (Oczkus, 2003). Diyaloğa dayalı öğretim, üst düzey sınıflar için tasarlanmış olmasına karşın ilköğretim okullarında da oldukça işlevseldir. Öte yandan ilkokullardaki uygulaması, duruma göre daha üst düzey sınıflardaki uygulamasından biraz daha farklı olabilir. İlkokullarda uygulanırken farklı okuma türleri (koro halinde okuma, tekrarlı okuma vb.) bir arada kullanılabilir (Mclaughlin, 2003).

Modern eğitim yaklaşımlarından olan diyaloğa dayalı öğretimde, öğretim öğrenci merkezlidir ve öğrenci aktif ve bilgiyi yapılandıran, öğretmen de rehber ve yol gösterici olarak görülür. Diyaloğa dayalı öğretimde öğrenci, okuma sürecinde aktif rol oynamaktadır. Diyaloğa dayalı öğretimle, aktif katılım, iş birliği, diyalog temelli etkileşim, amaç-yönelme, gerçek hayat veya karmaşık problem durumlarıyla bağlamsallık, eleştirel ve yaratıcı düşünme sağlanmaktadır (Jonassen, 2001).

Anlama stratejileri konusunda eğitim alan öğretmenlerin bu stratejilere daha olumlu yaklaştıkları ve bu yaklaşımın öğrencilere de olumlu bir şekilde yansıdığı görülmüştür. Bu yansıma sonucunda da okuduğunu anlama düzeyinin arttığı görülmüştür (Dole, 2003).

Öğrenciler okuduklarını anlama becerileri doğrultusunda sınavlarda başarılı olurlar. Öğrencilerin sınavlarda başarılı olabilmesi için okuduğunu anlama stratejilerini

bilmeleri ve uygulamaları gerekmektedir. Öğrenciler tarafından okuduğunu anlama stratejilerinin bilinmesi ve uygulanması için öğretmenlerin bu stratejileri bilmesi ve uygulaması gerekmektedir. Süreç içerisinde öğretmen model olmalı, öğrenme ortamları oluşturmalı ve daha sonra da öğrencilerin bu stratejileri uygulamalarını izleyerek, öğrencileri değerlendirmelidir.

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (International Eucation Agency-IEA) tarafından, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress İn International Reading Literacy Study-PIRLS-2001) çerçevesinde, 35 ülkede, ilköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında Türkiye'de 62 ilde 154 ilköğretim okulunda toplam 5390 öğrencinin okuma yeterlilikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, Türk öğrencilerin okuma becerilerinin uluslararası standartların altında olduğu ortaya çıkmıştır (MEB, 2003). Bu sonuca göre, okuma eğitimi üzerinde daha dikkatle durmak ve bu konuda gerekli tedbirleri zaman geçirmeden almak gerekmektedir. Öğrenci merkezli eğitim yöntemlerinden biri olan diyaloğa dayalı öğretimin, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesine büyük katkısı olabilir.

Öğretim programının amaçlarından biri de çocuklardaki farklı ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri ortaya çıkarmak ve onları sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin temelleri olarak kullanmaktır. Birey ancak sorumluluk aldığı aktivitelerde bilgiyi öğrenmekte, keşfetmekte veya yapılandırmaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi için öğrenme süreçlerinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için "bilmenin ötesinde yapmanın" gerçekleştirilmesi gerekir (Gür ve Seyhan, 2006). Bu nedenle ilköğretimde diyaloğa dayalı öğretim çocukların sahip oldukları bireysel ilgileri, yetenekleri ve potansiyelleri ortaya çıkarabildiği ve onları mümkün olan en yüksek düzeyde geliştirebildiği ölçüde eğitimde başarıyı ve fırsat eşitliğini sağlamış olacaktır (Saban, 2003). Okumaya yönelik eğitimde öğrencilere sadece teorik bilgiler sunulduğunda ve dersler öğrencileri aktif kılacak etkinliklerle desteklenmediğinde, öğrenen öğrenme sürecinin merkezinde olmadığı ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almadığı için ezberci, teorik, sıkıcı, kavranamayan, uygulanabilirliği olmayan bir öğretim gerçekleşmektedir. Bu durum ilköğretim okuma öğrenme süreçlerinde öğrencinin bilgiyi yapılandırabileceği etkin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Okuduğunu anlama süreci sadece Türkçe dersi ile değil diğer bütün derslerle de ilişkilidir. Bundan dolayı yapılan bu çalışmayla; diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin öğrencilerin okumaya karşı tutumlarına, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olabileceği, aynı zamanda öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerini sağlayarak onların kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri sonucuna ulaşılabileceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Bireysel farklılıklar, sınıf ortamı, öğretmen faktörü gibi kontrol edilemeyen etkenlerin deney ve kontrol gruplarını aynı düzeyde etkileyeceği varsayılmaktadır. Mevzuat gereği; 4. sınıfta okuyan ve özellikleri açısından birbirlerine benzeyen deney ve kontrol grubu oluşturulamamıştır.
2. Uygulamada kullanılan metinlerin, öğrencilerin düzeyine uygun olduğu varsayılmaktadır. Diyaloğa dayalı öğretim stratejileri için daha kapsamlı etkinlikler düzenlenebilir idi fakat ders saatlerinin yetersiz olması daha kapsamlı etkinliklerin uygulanmasına imkân vermemiştir.
3. Araştırıma süresi için 12 haftanın yeterli olduğu varsayılmaktadır. Araştırma süresi alanda hazırlanan tezlerdeki uygulama süresine göre belirlenmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2009–2010 eğitim-öğretim yılı Ankara İli Keçiören İlçesi Ufuktepe İlköğretim okulunun 2 şubesinden oluşan 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin uygulanmasında kullanılan etkinliklerle sınırlıdır.
3. Araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen “okuduğunu anlama başarı testi”nden, uyarlanan “okumaya yönelik tutum ölçeği, akıcı okumayı

değerlendirme ölçeği"nden ve uygulamaya ilişkin "öğretmen ve öğrenci görüşleri"nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmektir (TDK, 2005).

Akıcı Okuma: Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir (Öz, 2003).

Okuduğunu Anlama: Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006).

Strateji: Eğitim öğretim etkinliklerine yön veren eğitim felsefesi, anlayış, yaklaşımdır (Temizkan, 2009).

Okuduğunu Anlama Stratejileri: Okurun, etkin olarak okuduğunu anlaması ve bunu sürdürebilmesi için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında gerçekleştirdiği bazı bilişsel etkinlikler (Allen, 2003).

Tutum: Bireyin kendi ruh halini diğer insanlara ifade etme biçimidir. Tutum süreklilik arz eden dinamik, hassas ve algısal bir süreçtir (Chapman,1999).

Olası Gelişim Alanı: Çocuğun bağımsız olarak problem çözme beceri düzeyi ile bir yetişkin yardımıyla problem çözme beceri düzeyi arasındaki fark, bu alanı oluşturur (Vygotsky, 1978).

Diyaloğa Dayalı Öğretim (Reciprocal Teaching): Öğretmenin model olmasına, öğrencilerin katılımına ve iyi okurların kullandıkları; tahmin etme, soru sorma, açıklama (anlaşılır hale getirme) ve özetleme stratejilerinin kullanımına dayalı okuduğunu anlama stratejileri öğretim modelidir (Oczkus, 2003).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kapsamında yer alan okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma, tutum ve okumaya yönelik tutum, sosyo-kültürel teori, öğretim çerçevesi, diyaloğa dayalı öğretim ve stratejilerine (tahmin etme, soru sorma, açıklama, özetleme) ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

2.1. Okuma

İnsanın hayatta kalma mücadelesinde öğrenmeye ihtiyacı vardır ve ilk insandan bu yana eğitimle birlikte insanoğlu öğrenmiş ve öğretmiştir. Kültür mirasını da eğitimle günümüz insanına ulaştırabilmiştir. Eğitimde yer alan önemli öğrenme alanlarından biri olan okuma, kültürün nesilden nesile aktarılmasını sağlayan bir araçtır.

Günümüz toplumunda okuma, yaşamın sürdürülebilmesi ve yaşama ayak uydurabilmek için, kazanılması gereken bir beceri olarak kabul edilmektedir (Mandell ve Gold, 1984).

Okuma, matbaanın icadından hatta yazının bulunuşundan bile önce başlamıştır. Dilin kendisinden önce başladığı bile söylenebilir. İlk insan hayatta kalmak için dünyayı "okumak" zorundaydı, sonra yazmayı öğrendi (Blaha ve Bennett, 1993). İnsanın anlaması öğrenmeye dayalı bir içgüdüsel harekettir. Bu içgüdüsel hareket insanoğlunun tarih sahnesinde temel kalkanı olmuş ve sonra insanoğlu yazıyı bulmuştur.

Okumanın çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Okuma tanımlarındaki bu farklılık kimi zaman okumanın bir eylem olarak kimi zaman da bir beceri olarak ele alınmasından; ayrıca "… Her araştırmacının okuma eylemini kendi çalışma alanı çerçevesinde tanımlamaya çalışmasındandır" (Temizkan, 2009).

Bacon'a (Çev. Gökürk, 2010) göre: "okumak, haz duymaya, zihnimizi süslemeye ve yetimizi arttırmaya yarar. Hatta insan zekâsına ket vuran her türlü engel, iyi seçilmiş eserleri okumakla ortadan kaldırabilir…." Okuma bireyi toplumla bütünleştirebileceği gibi toplum tarafından bireye karşı atağa geçmiş güçlerle mücadele edebilecek kudreti sunan bir ayrıcalıktır. Toplumsal rollerin kazandırılması ve topluma yön verme yine okuma ile mümkün olabilir.

Manguel (2007), jöle denilen tatlı çeşidini ilk kez, okuduğu bir kitapta tattığını söyler. Manguel, jöleyi okumaları sonrası kurduğu âlemde değil de gerçekten ilk defa tattığında büyük hayal kırıklığına uğramıştır. "Jöle, hiç görmediğim; ama Enid Blyton'ın kitaplarından tanıdığım, gizem dolu bir yiyecekti ve sonunda tattığımda lezzeti, okurken bana verdiği doyumsuz tadın yanından bile geçemedi" diye belirtmiştir. Okuma ile ilgili pek çok yazar, çizer, akademisyenin söylediği yabana atılamayacak görüşleri sunabiliriz, ama bu görüşlere gerek yok. İnsan okumanın tadına vardıktan sonra kim ne derse desin o büyüleyici atmosferin cazibesinden zaten ömrü boyunca çıkamayacak ve çıkmak da istemeyecektir.

Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırarak kelime ve cümleler anlaşılmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz, sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır. Bu nedenle okuma; dil ve zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır (MEB, 2005).

Yazılı materyallerden göz aracılığı ile gelen uyaranlar, algılanır. Yani yazılı materyallerin fotoğrafı göz tarafından geçilir. Görüntü, elektrokimyasal yapıdaki optik sinirler aracılığı ile beyin kabuğunun görsel bölgesine iletilir. Bu bilgiler beyinde, o dile ait var olan anlam kalıpları ile karşılaştırılarak çözümlenir. Böylece bir tanım ve

çözümlemeye gidilir. Daha sonra bu sembollerin ses kalıplarına göre o sesi çıkaracak organların hareketi için motor bölgeye emir verilir. Motor bölgenin ses telleri, küçük dil, dudak gibi organların hareketini sağlaması sonucu sesle okuruz veya bunların hiçbirini yapmadan gözle okumakla yetiniriz (Telman, 1998).

Manguel'e (2007) göre, okuma eyleminde insanların; grafikler, semboller ve işaretler aracılığıyla kendisine gönderilen mesajı çözme arzusunda olmaları öne çıkmaktadır. "Bir sayfanın üzerindeki yazılı karakterleri okumak, okuma eyleminin girdiği kılıklardan yalnızca biridir. Ormanda hayvan izlerini okuyan zoolog, örülmekte olan halının karmaşık desenini okuyan dokumacı, sayfanın üzerinde birleştirilmiş birden çok nota dizini okuyan sanatçı… Hepsi işaretleri çözme ve anlaşılır kılma eylemini gerçekleştirmektedir".

Sürekli ve artan bir hızla değişen bilgi alanları, modern insanın kişisel tercihlerini önemli hâle getirmiştir. Kişisel tercihler hususunda, kitaplar ile teknolojiye dayalı kitle iletişim araçları arasında önemli farklılıklar vardır. "Filmler, radyo ve televizyon ile karşılaştırıldığında, okumanın benzersiz yararları vardır. Reklam sorumlusunun isteği ile kendisine sağlanan sınırlı türler arasından ya da güncel filmler arasından seçmek yerine, okuyucu bugünün veya geçmişin en iyi eserleri arasından bir seçim yapabilir. Kendisine en uygun zamanı veya yeri seçerek okuyabilir. Bunu istediği hızda yapabilir, yavaşlayabilir veya hızlanabilir, ara verir, tekrar okur veya durur canı istediğinde düşünür. İstediği şeyi, istediği zamanda, yerde ve biçimde okuyabilir. Bu esneklik hem eğitim ve hem de zevk için okumanın sonsuz değerini daha pekiştirir" (Bamberger, 1990).

Okuma, kişinin tüm yaşamı boyunca sık sık başvurduğu bir öğrenme ve eğlenme aracıdır. Pek çok işitsel-görsel tekniğin gelişmesine rağmen okuma bugün de bilgi edinmede en eski araç olarak varlığını sürdürmektedir. Örneğin konuşurken bir başkasına saatte 9.000 sözcük aktarılabilirken, orta düzeyde bir okuyucu ise saatte 27.000 sözcük okuyabilmektedir. Aynı okuyucu seçmeli yöntemle okuma hızını üç katına çıkarabilmekte, hızlı bir okuyucu ise bu ritmi iki kat daha arttırabilmektedir. Bu bakımdan salt bugün değil, yarın da okumanın bilgi almada en etkin araç olarak kullanılacağı kabul edilmektedir (Akçamete, 1990).

Oğuzkan'a (1991) göre okuma, bireyin duygu ve davranışlarına zenginlik ve renk katar, insanlara ve doğaya yansız ve hoşgörü ile bakmayı öğretir, kişinin dünya görüşünü geliştirir, bilgisi artırır, beğeni düzeyini yükseltir. Kişiyi düşünme ve yaratma özgürlüğüne kavuşturur. Okuma, uygarlığın ve kültürel gelişmenin bir göstergesidir.

Keleş'e (2006) göre okuma; görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; ayrıca insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir.

Okuma, eğitim ürünlerinden yararlanılmaya yönelik, birbiriyle ilişkili çeşitli becerilerin oluşturduğu bir alandır (Flynt ve Cooter, 1996). Özdemir'e (1983) göre okuma, "basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir." Ayrıca okuma anlama gücümüzü geliştirir. Bir yazıyı okurken onun düşünsel örgüsü, düşüncelerin geçerliliği, yaşantılarımızla ilişkileri üzerinde dururuz. İşte, bu da anlama gücümüzü geliştirmedir.

Alpay'a (1991) göre ise okuma, insanın okuduğunu anlamak koşuluyla yakın çevresiyle ilişki kurmasıdır. Okuyucunun yazılı metne yönelik olarak gerçekleştirdiği bir süreci oluşturan okuma, işaretlerle oluşturulmuş bir metnin fiziksel ve bilişsel işlemlerle çözülmesi, metnin anlamının ortaya çıkarılmasıdır. Okuma dil becerileri içerisinde öğrencilerin en çok zorlandıkları alanlardan biridir. Ancak bu alan öğrencinin hayatı boyunca bilgiye ulaşmada kullanacağı en temel alanlardandır. Bu nedenle okumanın belirli hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen bir beceri olduğu söylenebilir.

Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir. Bu süreçte okuyucu metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır. Farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma her şeyden önce sağlıklı bir algılamayı gerektirir. Kelime tanıma, anlam bilgisi (semantik), cümle diziliş bilgisi (sentaks), dilsel süreçler ve anlama sağlıklı okumanın diğer gerekliliklerdir (Akyol, 2007).

Okuma, bir birey olarak insanoğlunun 'kendi farkındalığını' duyumsatan ve 'kendini gerçekleştirme' adına yapabileceklerini hissettiren özel bir eylemdir. Yazma uğraşının da aynı türden bir özelliğinin bulunması, okuma eylemini daha da cazip

kılmaktadır. Çünkü çekmecesinde saklamak üzere yazdığını düşünen ya da söyleyen yazarın veya şairin bile, aslında sesini duyurmak üzere yazdığı bilinir. Okuyucu da, hangi amaçla olursa olsun; keyif almak, dinlenmek, eğlenmek, hoşça vakit geçirmek için; hayatı tanımak, deneyimlerini zenginleştirmek ya da politik, ahlakî, dinî alanlarda feyz almak için kitaba başvurur (Aytaç, 2003).

Okuma becerisi, yaşam becerilerinin niteliğini ve sahip olunan bilgilerin artmasını sağlayan ve bireyin gelişim süreci ile doğrudan ilişkili olan temel bir beceridir (Harrison, 2004). Her ne kadar gelişim baştan ayağa bir sıra izleyen ve öncelikle fizyolojik gelişmelere bağlı olan ömürlük bir süreç olsa da zamanla gelişim sıraları değişebilmektedir. Bireyin biyolojik ve zihinsel gelişimini tamamlaması ile duygusal ve sosyal gelişimi sahnede yer alır. Okuma da bireyin kişilik ve toplumsal gelişimine katkı sağlayan nörobiyolojik yapılı bireysel-toplumsal bir gereksinimdir.

Okuma, görme, anlama ve bellek ile ilişkilidir. Bunlardan birinde eksiklik varsa diğeri ilerleyememektedir. Görmesi zayıflamış, ancak anlama ve belleği gelişmiş yetişkin okumada güçlük çekmektedir. Gözleri iyi gören, ancak anlama ve belleme yeteneğini geliştirememiş çocuk veya genç de okumada sıkıntılar yaşamaktadır. Bu nedenle, iyi bir okuma için görme, anlama ve belleğin uyum içinde olması gerekmektedir (Güneş, 2000).

Okuma becerisi, bireyin benlik bilincine ulaşması, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesi, yeryüzündeki yerini, varoluş nedenini anlaması ve bilgi dağarcığını geliştirmesinde hayatî öneme sahiptir (Kimmel ve Segel, 1983).

Okuma, bireysel gereksinimlerden biri olmakla birlikte bireyin toplumda kendini ifade edebilmesinin araçsal güçlü yönüdür ve bireyin benlik gelişimine büyük katkı sağlar ve sosyal yaşam alanında iletişim becerilerini geliştirerek onu rakiplerine karşı farklı sahalarda güçlü kılar.

Okuma işlemi, gözün, ses organlarının ve zihnin iyi bir şekilde uyum içinde çalışmasına bağlıdır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli parçalarından birisi, okuma eğitimidir. Yazar ile okuyucu arasındaki bağ okuma yoluyla kurulur. Okumanın insan hayatındaki yeri büyüktür. İyi bir okuma becerisi kazanmış olan insan, öğrenim

hayatı boyunca başarılı olur. İş ve mesleğinde ilerlemede, boş zamanlarını değerlendirmede okuma önemli bir yere sahiptir (Şenol, 1999).

"Okuma, dil kurallarına uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluşan bütün bir süreçtir" (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008).

Okuma belki de bireyleri sadece omurilikleri ile hareket etmeyen kitleler olarak ve bir lider peşinden koşmayan, kıyafet değiştirmiş dayatmalara kanmayan, sürü psikolojisi zihniyetinden sıyıran, sorgulayan kimliksizleşme sürecinde kimlik arayan bilinçli bireyin yetiştiği çağdaş, anti ezberci ve rasyonel toplum insanı yetiştirmek için vardır. Beceri ya da bireysel bir gereksinim olarak ifade edilen okuma kavramı, insanı yaşadığı coğrafyada güçlü kılmak, topluma uyumlu insan yetiştirmek içindir.

Okuma, her bilgi toplumunun vazgeçilmezidir. Çünkü bugün Türkiye gelişmekte olan ülkeler kategorisinden yıllar sonra az gelişmiş ülkeler kategorisine yükselmiştir.

Okuma, bilgi dağarcığımızı geliştirmenin en etkin yollarından biridir. Çoğu insan okumanın, okulun ilk yıllarında ve bir kez öğretilen bir beceri olduğunu düşünür. Bu açıdan bakıldığında, okuma becerisini kazandırma ilköğretim okulu öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Orta ve üst dereceli okullardaki öğretmenler öğrencilere sadece yeni kelime bilgisi ve yeni kavramlar öğretirler. Bu şekliyle okuma basit bir süreçtir; okuyucular bir metinde geçen kelimeyi telaffuz etmeyi bildikleri gibi, bir metindeki her sözcüğü çözer, sonra otomatik olarak o sözcüğün anlamını anlar tıpkı günlük hayatta konuşmak kadar basittir (Schoot, Vasbinder, Horsley, Lieshout, 2008). Çoğu insan okumayı sözcüklerin biçimlendirdiği bir süreç olduğunu düşünür ve belli bir zaman sonra onların anlamını öğrenmek için çaba sarf eder. Ancak bu, okumanın bize göre tam tanımı değildir. Okuma sadece basit, temel bir beceri değildir. Okuma, gerçekte okuyucunun aktif katılımını gerektiren çok karmaşık bir süreçtir. Deneyimli eğitimciler ve eğitim araştırmacıları okumanın dil kullanımının çok yönlü ve karmaşık bir biçimi olduğu konusunda aynı fikirdedirler. Çünkü okuma, eğitim materyallerinden fayda sağlamaya yönelik olarak, iç içe geçmiş çeşitli becerilerin oluşturduğu bir resim gibidir (Schoot ve ark., 2008).

Gephart (Akt. Staiger, 1973) okumayı, yazar tarafından görsel uyarıcı şeklinde kodlanan anlamın, okuyucunun aklında da bir anlam ifade etmesi şeklinde tanımlamaktadır. Bu etkileşimin üç temel unsuru,

1. Okunacak malzeme,
2. Okuyucunun sahip olduğu bilgi,
3. Fiziksel ve entelektüel etkinlikler şeklinde sıralanmaktadır.

Bamberger'e (1990) göre okuma, çeşitli gelişme aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Her şeyden önce sembollerin tanındığı bir algılama sürecidir. Bunları zihinsel kavramlara dönüştürme daha sonra ortaya çıkar. Zihinsel kavramlara dönüştürülen sembollerin içerdiği anlamlar ise, bireyin zihninde "düşünme" olayını başlatır. Böylelikle okuma eylemi ile gerçekleştirilen görsel imgelerin algılanarak zihinde canlandırılması ve buna bağlı olarak da düşünme sürecinin başlaması sonucunda ya okunan eserden etkilenme, davranışlarda değişme ve gelişme gösterme, ya da okunan metni eleştirerek beğenilmeyen noktaların açıklanması yoluna gidilir.

Wittrock'a (1981) göre okumak, garip ya da karışık bir olgu değildir; ancak tek bir eylemin doğru olduğu monolitik bir eylem de değildir. Tersine okurun dil kuralları çerçevesi içinde bir ya da birden fazla anlamı disiplinli bir şekilde inşa etme çabasını yansıtan üretici-aktif- bir eylemdir.

Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (MEB, 2009).

Okuma becerilerinin kazanılması, çağdaş yaşamın en önemli gereklerindendir. Okuma, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirme eylemidir (TDK, 2005).

PIRLS (Progress İn International Reading Literacy Study), dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini şu şekilde tanımlar:"Toplum için gerekli olan ve/veya birey tarafından değer verilen yazılı dil formlarını anlama ve kullanma yeteneğidir

(Mullis ve ark., 2006). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme For International Student Assessment-PISA) ise 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerisini şöyle tanımlar: "Amaçlara ulaşmak, bilgi ve potansiyel geliştirmek ve topluma katılmak için yazılı metinleri anlamak, kullanmak ve yorumlamaktır" (OECD, 2009).

Okuma, yazının anlamlı ses haline dönüştürülmesidir. Okuma işlemi, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlaması ile oluşur. Okuma ile yazar ve okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın okuyucu tarafından ne olduğunu anlaması istenir (Demirel ve Şahinel, 2006). Bu yüzden okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönleri vardır. Okuma eyleminin gerçekleşmesi için bireyin fizyolojik bir olgunluğa erişmesi gerekir ki bu da zihinsel gelişimle ilgilidir. Okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de psikolojik bir süreçtir. Duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı kurulmadan okuma etkinliği gerçekleşemez. Bu nedenle daha çabuk ve daha iyi okuyabilmek için okumaya katkıda bulunan organlarla zihnin birlikte ve eşgüdüm içinde çalışması gerekir (Tazebay, 1997). Bamberger (1990), okuma eylemini aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı yapan çok düzeyli bir zihinsel işlem olarak tanımlamaktadır. Bamberger ayrıca okuma kavramının çeşitli açılardan tanımlanabileceğini belirtmekte ve her tanımın vurguladığı ortak noktanın okumanın zihinsel bir işlem olduğu görüşünü savunmaktadır. Hildreth'e (1960) göre, okuma esnasında gözün çalışması kamera gibidir. Okuma alışkanlığı edinen bir kişinin gözleri her satırda, soldan sağa doğru hareket ederek herhangi bir noktada odaklanma yapar. Bu odaklanmada okuma esnasında retina bölgesinde oluşan imge, sinirler aracılığı ile beyindeki görme merkezine iletilir. Burada imgeler anlamlı hâle getirilerek anlaşılır okuma gerçekleşir. Görme, algılama, anlama ve okuma düzeyi; göz ve göz kaslarının hareketlerine bağlıdır. Daha çabuk ve daha iyi okumak için beyin ile gözün uyum içersinde çalışması gerekmektedir (Akçamete, 1989). Yani okuma mekanik bir yapıya bürünmeden önce bireyin gerek göz koordinasyonu gerekse zihinsel olarak bir gelişim sürecini aşmasına bağlıdır. Psikolojik gelişim ise duyuşsal olgunluğa kavuşması ile ilgilidir. Bacanlı'ya (2006) göre duyuş, duygu ve coşkularla ilgili zihinsel özelliklerdir. Bacanlı, duyuşu mantık dışındaki insan doğasının zihinsel yönleri olarak düşünmek daha yerinde olur demiştir. Günümüzde duyuşsal davranış eğitimi, duyuşsal eğitim gibi kavramlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunun önemi ise bilişsel ve psikomotor beceri

eğitimine geçmeden önce bireylere duyuşsal eğitimin kazandırılması gereğidir. Arabuluculuk, sosyal beceri, çatışma çözme gibi becerilerin kazanılması duyuşsal eğitimle mümkündür. Ayrıca tutum dediğimiz ve araştırmamızın kapsamında yer alan okuma tutumları, okumanın bu duyuşsal boyutu ile ilgilidir. Sosyolojik yönü ise kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Okuma eğitiminin gelişmesinde aile bireylerinin önemli etkisi vardır. (Yıldız vd., 2006). Okuma tutumlarından bahsedilirken aile yaşamının olumlu okuma tutumu geliştirmede etkin olduğu söylenebilir.

Okuma etkinliği, yazıda duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Bu etkinliğin genel nitelikleri Genç'e (2001) göre şöyle sıralanabilir:

- Okuma iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okuma öğretimi, önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye lüzumlu olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim faaliyetidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan öğrencilerin bütün okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır (Göçer, 2000). Yalnız öğrenme sureci içerisinde, zayıf okuma becerileri yüzünden derslerde yetersiz kalan öğrenciler, derslerinde başarısız olmakta, bu yüzden sınıf içerisinde sık sık utanmakta ve çeşitli davranışsal problemler göstermektedirler. Gerekli önlemler alınmadığında, öğrenciler, gerek okul yaşantılarında, gerekse mesleki yaşantılarında zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Mandell ve Gold, 1984).

Okuma becerisine etkisi olan üç faktör şunlardır;

1. Öğrenci ve aile,
2. Öğretmen ve okul,
3. Eğitim sistemlerinin özellikleri.

Bu sistemlerin özellikleri iyi tahlil edilmezse ve ihtiyaçları giderilmezse okuma öğretimi zora girer. Okuma öğretimi karmaşık ve emek isteyen bir süreçtir. Okuma öğretiminde öğrencilerin becerilerini geliştirmek için okuma becerisi gelişimi ve öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve uygun malzeme bilgisi de dâhil olmak üzere kapsamlı öğretim teori ve uygulamaların bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin etkili öğretme stratejileri ile ilgili güncel araştırmaları takip etmesi gerekebilir. Kısacası, okuma öğretimi öğretmen mesleki gelişiminin güncelliğine ve bilgi havuzunun sürekli akan muslukları ile dinamizmine bağlıdır.

Üretkenliğe dönük bir okumanın gerçekleşmesinde araştırmalara dayalı olarak ortaya konulan aşağıda belirtilen beş temel prensibe dikkat edilmelidir (Anderson vd., 1985).

1. Okuma anlam kurma sürecidir.
2. Okuma akıcı olmalıdır.
3. Okuma stratejik olmalıdır.
4. Çocuk okumaya güdülenmelidir.
5. Okuma hayat boyu devam etmelidir.

Okuma ile ilgili yapılan ilk bilimsel araştırmalar; 1879 yılında Emile Javal'ın göz hareketlerine ve James McKeen Cattel'in 1886 yılında harflerin görülme ve seslendirilme sürecine yönelik yayınladıkları araştırmalar olduğu belirtilmektedir. Bu dönemde yapılan çalışmalarda daha çok yazının görülme süreci (görsel algılama) üzerinde durulmuştur (Samuels ve Kamil, 1984). O dönemde davranışçı yaklaşımın var olması böyle bir tanımın biliş düzeyinde henüz açıklamasının yapılmadığını gösterir. Ayrıca 1850'lerden 1960'a kadar öğrenme konusunda hüküm süren kuram davranışçı çağrışım kuramları olarak Pavlov'un Klasik Koşullanma, Watson ve Gutrhrie'nin Bitişiklik Kuramı, Thorndike'ın Bağ Kuramı, Skinner'ın Edimsel Koşullanma ve Hull'in Sistematik Davranışçı Kuramı etkin olmuş fakat zamanla öğrenmeler üzerinde

davranışçıların bilince önem vermemesi ve gözlenemeyen öğrenmeler üzerinde açıklayamadıkları noktaların olması nedeni ile bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramları olarak; Tolman'ın İşaret-Gestalt ve Bandura'nın Bilişsel Sosyal Öğrenme Kuramları varlık bulmuştur. Sonrasında ise bilişsel öğrenme kuramları hız kazanmıştır.

Okuma becerileri, öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak, televizyonda izlenen bir programı anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. Bu nedenle okuma becerilerinin geliştirilmesine ve hayat boyu kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır (MEB, 2009).

Okuma ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda Türkçe Öğretim Programında geçen hedeflere ulaşmaya dönük araştırmalar yapılmış olup, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum kazanmalarını, okuma alışkanlığını kazanmalarını, okuduklarını anlamalarını, okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmelerini ve pratik okuma yeterliliğini kazanmaları konusunda neleri yapmaları gerektiği konusunda bulgulara ulaşılmıştır.

Okuma becerisinin önemi dikkate alındığında, öğrencilerin okuma becerisinin nasıl geliştirileceği ya da bu konuda ne tür etkinlikler içinde olacağı konusunda bilgilendirici araştırma bulguları önemli duruma gelmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin okuma başarılarını etkileyen bazı faktörler; cinsiyet, özgüven (self-esteem), okumaya karşı ilgi ve tutum, anne baba eğitim düzeyi, anne babanın okumaya yönelik tutumu, sosyoekonomik ve kültürel yapı, ev ortamı, sınıf içi okuma etkinlikleri olarak sıralanır (Baumgartner, Lipowski ve Christy, 2003).

Ailelerin eğitim kalitesini arttırmada okul ve öğretmenden daha etkili oldukları bilinen bir gerçektir. Eğitim; okul, öğretmen ve aile üçlü saç ayağı üzerine oturtulmuş bir sistemse, sistem çarklarının dönmesini sağlayan en aktif ayak şüphesiz velidir. Veli eğitim sürecine bilinçli ve özverili bir şekilde katılırsa öğrenci akademik başarısızlığından söz etmek güç olacaktır. Yine bununla ilgili yapılmış bir araştırma

Dearing, McCartney, Weiss ve Kreider (2004), düşük sosyo-ekonomik seviyede olan 167 ailenin eğitime verdiği destek, anaokulu dönemindeki çocuklarının okuryazarlığa ilgileri ve bu konudaki başarılarına etkileri ile ilgili araştırma yapmışlardır. Bu araştırmaya göre, ailenin eğitime destek vermesinin çocukların okuma performanslarında olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Okuma-yazma başarısı ile ailenin bu eğitime anaokulu döneminde destek vermesi arasında anlamlı ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Okuma alanında yapılan araştırmalar, çocuklar ve ergenlerde okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlamanın teşvik edilmesi için etkili yolları vurgulayarak okuma zorluklarının bilimsel yollarla nasıl giderileceğini gösterir. Çalışmalar özel öğretim uygulamalarını okuma becerilerini geliştirme ile ilişkilendirerek bize okumanın önemini belirtir ve bu alandaki eksiklerimizi giderme fırsatı tanır.

2.1.1. Okuduğunu Anlama

Okuma salt gözün görme alanına giren ve bireyin içinde bulunduğu kültürün dili gereği anlamlar yüklediği kelimeleri (mecaz, temel anlam) yazılı materyaller üzerinde okuması değildir. Aynı zamanda okuduğunu anlamdırabilmesi ve yorumlayabilmesidir.

Bütün okumaların temelinde, okuduğunu anlama yatmaktadır. Okuduğunu anlama, iletişim sürecine dayalı olarak yürütülen dinamik bir etkinliktir. Okumanın iki boyutu vardır. Birinci boyutta, okurun okunan yazıdaki sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görüp algılaması ve ikinci boyutta ise algılanan yazıların zihinsel işlemlere tabi tutularak iletilerin doğru anlaşılması olarak açıklanabilir. Okuduğunu anlama ise, bu iki boyutun birlikte değerlendirilmesi etkinliğidir.

Anlama temelinden yoksun bir okumayı, okumadan çok seslendirme olarak ifade edebiliriz. Seslendirme, iletinin anlaşılmaması, içeriğin ya da iletinin zihinsel işlemlere tabi tutulmaması olarak da ifade edilebilir. İyi bir okuma, gözün, zihnin ve sesin eş güdüm içinde çalışmasına bağlıdır (Kavcar vd., 1995).

Bloom'a (1995) göre; dil yeteneği ve özellikle de okuduğunu anlama gücü, genel nitelikte bilişsel ve psiko-motor giriş davranışıdır. Temeli ilkokul yıllarında

kurulan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. Okumanın, her ders için önemli bir yeri vardır.

Okuma eylemi, anlama gerçekleşmeden amacına ulaşamaz. Bireyin okuduklarından anlam çıkarması, bunların üzerine düşünmesi, değerlendirmesi anlamlı ve kaliteli bir okuma süreci için gereklidir. Okumanın temel amacı fikirlerin okuyucuyla geçirdiği iletişim olduğuna göre, öğrenciler basılı kaynaklardan bilgi edinmek için gerekli olan becerilere sahip olmalıdırlar (Collins ve Cheek, 1999).

Okuduğunu anlama doğrudan gözlenemeyen bir süreçtir, çeşitli araçlar ve kuramlar vasıtası ile açıklanmaya çalışılır. Okuduğunu anlama farklı düzeylerde belli bir çözümlemeyi gerektirir. Bu çözümleme okuma olurken kendiliğinden oluşur (Hielman vd., 2002).

Anlama, görülen, işitilen ve okunan şeylerin zihinde kavranmasıdır. Kişi sosyal hayatında olsun, iş hayatında olsun başarılı olmak için çok okumalı ve okuduğu şeyleri tam olarak doğru anlamalıdır (Arıcı, 2008). Okuduğunu anlama sadece okunan metnin kelime bilgisine sahip olmakla çözümlenebilecek bir beceri değildir. Kelime bilgisi, aktif katılım, belleği doğru kullanma ve dikkat gibi pek çok bilişsel ve psiko-motor beceriyi aynı anda kullanabilme yeterliliğine sahip olmayı gerektirir.

Anlama zihinsel olduğu kadar zihinle yakından ilgili bellekle de ilişki içinde olan bir kavramdır. Macizo ve Bajo'ya (2009) göre, okuduğunu anlama, işleyen belleğin kullanılmasını gerektiren ve zihinsel düzeyde meydana gelen güç bir etkinliktir. Bu süreci gerçekleştirmek ve süreç esnasında önemli bilgileri zihinde tutmak için, ister kelime ister cümle isterse de metin düzeyinde olsun, işleyen belleğe her zaman ihtiyaç duyulmaktadır. Okuma sürecinde işleyen bellek, okunan şeyin hatırlaması esnasında, cümlelerin veya kelimelerin tanınması ve çözümlenmesi anlamına gelebilmektedir.

Bellek, okuduğunu anlama sürecinde önemli bir göreve sahiptir. Okuma ve okuduğunu anlama sürecinde belleğin iki fonksiyonu bulunur. Okunan metin kısa süreli bellekte, anlamlandırma sürecinin sonunda bireye sağlanacak dünya bilgisi uzun süreli bellekte depolanmaktadır. Bu gün olaylar, durumlar ve nesneler üzerinde edindiğimiz teorik bilginin kaynağı işleyen bellek ve uzun süreli bellek sayesinde olmaktadır. Okuduğunu anlamanın özünü ise bilginin bu şekilde depolanması oluşturmaktadır.

İşleyen belleğin hedefi, planlama, problem çözme, konuşma üretimi ve okuduğunu anlamadan oluşan bir düşünce yapısını ve düşünme esnasında geçici olarak bilginin depolanmasını sağlamaktır (Carpenter ve Just, 1989).

Okuma, bir kelimeyi çözümlemenin ötesinde mesajı ya da tam metni anlamaya yönelmektir. Bu aşamada, okuduğunu anlama "okuyucu ile metin arasındaki etkileşim yoluyla anlam oluşturma sırasındaki düşünme olarak tanımlanabilir (Harris ve Hodges, 1995).

Anlama, okuma sürecinin en karmaşık yönlerinden birisini oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama, metni yorumlayarak mantıksal bağlantılar yapmaktır (Brown, 1981).

Okuduğunu anlama, bilişsel olduğu kadar sosyal ve kültürel bir süreçtir. Öğrenciler arasındaki okuduğunu anlama farklılıkları, genellikle öğrencilerin yaşadığı farklı sosyal ve kültürel çevrelerini de yansıtır. Bir çocuğun okumaya karşı edindiği ilk tutumlar, ailesiyle yaşadığı deneyimler, içinde bulunduğu ya da etkileşim halindeki dil ve kültürel etkinliklerden ister istemez etkilenir. Tüm bu etmenler okurun okuduklarını yorumlamasını ve okuduğu materyale bakış açısını etkiler (Tompkins, 2002).

Okuduğunu anlama, bireyin sadece yazılı sembolleri seslendirmesiyle değil, doğru olarak çözümlediği sembollere anlam yüklemesiyle gerçekleşir. Bireyin çözümlediği sembollere anlam yüklemesi yaşantılarına bağlıdır, bu sembolleri yaşantılarıyla ilişkilendirmesi ise metni anlamasını sağlar. Metin okuma, anlama öğretimi, öğrencilerin metni oluşturan bilgi birimlerini anlamalarını ve bu birimler arası ilişkileri kurmalarını sağlayacak şekilde sistemli yapılmalıdır. Ancak geleneksel öğretimle yapılan okuduğunu anlama öğretiminde metindeki bilgi birimleri ve ilişkileri gözden kaçırılmaktadır (Güzel- Özmen, 2001).

Anlama, okuyucu ve metin arasındaki etkileşimler yoluyla metindeki anlamın yapılandırıldığı amaçlı düşünmedir. Bir metnin anlamını bulma, onun üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme ve seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır (Haris ve Hodges, 1995; akt. Güneş, 2000).

Anlama yazının ne demek istediğini kavramak olarak ifade edilmektedir. Okunanlara anlam verebilmek için yazıdaki kelimeleri tanımanın yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Yazıyı anlamak için ön bilgilere, deneyimlere ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir. Okuyucunun anlam çıkarabilmesi için ön bilgilerini kullanması ve okunanlarla bağ kurabilmesi, metindeki bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine, metni ön bilgilerine dayanarak yorumlaması gerekmektedir (May ve Malitzky, 1998).

Anlama becerilerine yol gösteren bilginin karmaşık uyumu, kelime tanıma becerileri geliştiğinde otomatik olarak gelişeceği anlamına gelmez. Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimsel bir doğası vardır ve öğretilmesi gerekir. Okuduğunu anlama, dil aracılığıyla anlamı zihinde yapılandıran bir süreçtir. Tek tek kelimelerin anlamları, içinde bulundukları yapı tarafından kontrol edildiği için okuyucunun düşüncesi cümledeki son kelimeye ulaşana kadar tamamlanamaz. Okuduğunu anlama, okuyucunun parçada okunan bilgi ile sahip olduğu birikim arasında bağlantı kurmasını gerektirir. Bu durum kelime tanıma tecrübesine ek olarak, düşünme ve mantık kurma yeteneğini gerektirir (Lerner, 1997).

İki ayrı etkinlik gibi görünen okuma ve anlama aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. Her insan okuduğunu anlamak, anladığını da okumak ister (Arıcı, 2008). Okuma etkinliği, anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşır. Bunun için bir okuma öğretimini anlama etkinliği ile tamamlamak ve bütünlemek gerekir. Okuma sadece gözün ve ses yolunun ortak hareketinden doğan bir eylem değildir. Okuma, zihnin anlama çabasından meydana gelen karmaşık bir etkinliktir. O halde okumanın anlam ile birlikte yürütülmesi şarttır (Öz, 2001).

Okumayı anlama, bilginin önemli alanlarına öğrenci erişimini ve zihinsel hedeflere ulaşmanın bir yolunu sağlayan ve geniş öğrenmelere imkân sunan bir beceri olarak tanımlanabilir (Carnie vd., 2004).

Verimli bir okumada, okuyanın da dinleyenin yaptığına eş bir şekilde okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması, düşünceler arasındaki bağları kavraması, onları kendi birikimleriyle karşılaştırıp bir düzene koyması ve belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması gerekir (Karadağ, 2003).

Anlamanın gerçekleştiğinin göstergeleri şunlardır; (Güneş, 2000)

- Kelimelerin anlamını bilmek,
- Metnin bütününe veya cümledeki durumuna göre kelimenin uygun anlamını verebilmek,
- Metnin türünü bulabilmek ve bu türün özelliklerini bilmek,
- Yardımcı ve ana fikirleri tespit etmek,
- Metindeki sorulara (varsa) cevap verebilmek,
- Anlatılanları kendi ifadeleriyle özetleyebilmek,
- Metinden sonuçlar çıkarabilmek,
- Metnin yazılış amacını tespit etmek,
- Metinde kullanılan sanatlı ifadeleri ve değişik anlatım yollarını kavramak,
- Metnin konusunu belirlemek,
- Okuma amacını belirlemektir.

Smith ve Dechant (1961), okuduğunu anlama becerisini şu aşamalarla açıklamaktadır:

- Sembolle (yazı) anlam arasında çağrışım yapma,
- Kelimelere metnin genel yapısına uygun anlam verebilme,
- Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve parçanın bütününün taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru olmak üzere anlama, gerektiğinde parçalarla bütün arasında anlam ilişkisi kurabilme,
- Okuduklarını değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,
- Metindeki fikirleri geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme.

Okumanın temel amacı okuduğunu anlamak ve kavramaktır. Daha önceden edinilen sözcüklerin anlamını içermeyen bir okuma gerçekleştiriliyorsa, okuma için bir amaç ortada yok demektir. Öğretmenler ve araştırmacılar, okuduğunu anlamanın okumanın en önemli boyutu olmasının yanı sıra, okuma ve anlama güçlüklerine ilişkin deneyimlerin yaşanacağı konusunda hem fikirdirler (Danielson ve LaBonty, 1994). Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir.

Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose vd., 2000).

Okuduğunu anlama etkin bir süreçtir. Düşünme süreçleri, metinsel içerik, okuyucunun bilgisi ve beklentileri ve okuma amaçları arasında bağlantılar sağlayan bilinçli, zihinsel, etkinlikler aracılığıyla sürdürülür. Okuduğunu anlama etkinliklerinde temel amaç, okuyucunun düşünce gelişimini inşa etmektir. Böylece okuyucu anlayarak okuyabilir, bilimsel betimlemelerini yapabilir, başkaları ile iletişim kurduğunda yeni öğrenmeler, anlamlar ortaya koyabilir (Block, 2004).

Okumayla ilgili seri ve otomatik beceriler geliştikçe, öğrencilerin okuma becerileri de etkilenmekte ve daha hızlı ilerlemektedir. Öğrenciler okuma becerilerini ve okuma yöntemini geliştirdikçe, bu işlemin otomatik yapısından dolayı okuma işlemini fark etmeden tamamlamaktadırlar. Bu aşamada öğrenciler, metni anlama becerilerini geliştirmek için amaca odaklanmalıdır. Öğrenciler okuma sürecinde kelime tanıma işlemi üzerine yoğunlaşmalarını azalttıkça üst seviyede zihinsel düşünme gerçekleşebilir (Brown ve Roos-Gilbert, 1995).

Okumada bir hedef yoksa okunulana karşı yoğunlaşma olmaz, okunan konu da anlaşılmaz. Okuma bir amaç gütmüyorsa hiçbir anlamı yoktur. Önemli olan okunan şeyin neden okunduğunu bilmektir, yoksa hiçbir şey akılda kalmaz (Baykızı, 2005).

Bireylerin yaşamları boyunca kullandıkları en etkili öğrenme yollarından biri olan ‘’okuma’’, okullardaki öğretme-öğrenme süreçlerinin temel öğelerinden biridir. Öğrenme-öğretme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olması, bu süreçte gerçekleşen öğrenmelerin, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlılığını arttırmaktadır. Özellikle, ders kitapları dışındaki öğretim malzemelerinin az kullanıldığı eğitim ortamlarında, okuduğunu anlama, başlıca öğrenme yolu durumuna bile gelebilmektedir. Bu durumda, okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olanın öğrenmesi ise zorlaşmaktadır (Özçelik, 1987).

Okuma, etkin katılımı gerektiren bilgilendirici bir süreçtir. Farklı amaçlara hizmet eden bir metin anlaşılmadığı müddetçe nitelikli bir okuma gerçekleşemez. Okuma amacının belirlenmesi, önceki bilgilerle yeni öğrenilenler arasında ilişki

kurulması anlamlı okuma süreçleri için önemli bir etkinliktir (Supancic, 1995). Bu yüzden eğitimin amacına ulaşması için öğrencilerin okuduklarını anlaması gerekmektedir. Okuduğunu anlama sadece Türkçe dersinin amacı değil tüm derslerin ortak amacıdır. Öğrencilerin tüm eğitim düzeylerinde, farklı derslerde başarılı olmak için okuduklarını anlamaları gerekmektedir. Eğer öğrenci okuduğunu anlamada güçlük çekiyorsa eğitim sürecinde, mesleki fırsatlarda ciddi dezavantajlar ile karşı karşıya kalacaktır (Adams, 1980). Eğitim sürecinde okuduğunu anlama becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Çünkü okuma yaşam boyu kullanılan bir araçtır. Anlama ve anlatma çocuğun hayatı boyunca ve daima kendi başına yürüteceği bir iştir ve başarı durumunu doğrudan etkilemektedir (Yalçın, 2002).

Son yıllarda yapılan araştırmalar etkili ve iyi okuyucuların etkin bir şekilde okuyabilmek ve bunu sürdürebilmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birtakım zihinsel etkinlikler kullanarak "yapılandırmacı bir süreç" geçirdiğini ortaya koymaktadır (Allen, 2003).

Okuduğunu anlamayı etkileyen unsurlardan bir diğerini doğrudan metnin yapısı oluşturmaktadır. Metnin yapısının bilinmesi ve eğitim sürecinde öğrencilerin seviyelerine uygun farklı metin yapılarıyla karşılaştırılmaları anlama becerilerini de etkileyecektir (Özbay, 2001). Yapılan araştırmalarda okumanın bir alışkanlık hâline gelmesi, okumaya yönelik olumlu tutum ve okuduğunu anlamanın okuma hızına etkisinin olmasına karşın; okuma sürecinde görülebilecek eksiklikler okuduğunu anlamayı da olumsuz etkileyecektir. Okuma eğitimi bu eksiklikleri gidermeyi amaçlar. Göğüş (1978), okunan metinlerin anlaşılamamasını temelde şu nedenlerle açıklamaktadır:

- Metin içerisinde bilinmeyen kelimelerin fazla olması,
- Anlatımın özellikle söz sanatlarıyla yüklü olması,
- İçeriğin okuyucu için yabancı olması,
- Karşıt ve tutarsız anlam birliklerinin birleştirilmeye çalışılması,
- Okumayı öznel bir bakış açısıyla gerçekleştirerek derinlemesine incelemeyle anlamaya çalışmamak,
- Asıl konu veya fikir yerine yan konu ya da fikirlere takılarak asıl konuyu yakalayamamak.

Okuma, anlama sayesinde mekanik bir eylem olmaktan çıkıp düşünsel bir etkinlik haline dönüşür. Bu nedenle anlama becerisi okumanın önemli bir parçasıdır ve beraber geliştirilmeleri gerekir. Anlayarak okumanın verimliliği şu üç noktada kendini belli edecektir. Birincisi, öğrenme, kısa zamanda ve az çaba ile olur. İkincisi, hafızada tutulan öğrenme içerikleri, zamanın geçmesiyle unutulmaya karşı dirençlidir. Çünkü anlaşıldığı için uzun süreli belleğe daha iyi kodlanmıştır. Üçüncüsü ise hatırlama ve yararlanma zamanı geldiğinde, hafızadaki öğrenme içeriklerine kolayca erişilir olmasıdır (Schoot ve ark., 2008).

Pardo (2004), okuduğunu anlamayı okurun metin ile etkileşimi esnasında, metnin içeriği ve iletisi ile kendisinde var olan bilgi ve becerilerini bütünleyerek anlamı yapılandırma süreci olarak tanımlar.

Okuduğunu anlama, anlamı eş zamanlı olarak çıkarmak ve yapılandırmaktır. Öğrencilerin okudukları metinleri, sorgulayabilmeleri, eleştirebilmeleri, metinler üzerinde yaratıcı fikirler üretmeleri, karşılaştırmalar yapmaları, yorumda bulunmaları, yargıya varmaları ancak kavrayabilmeleri ile mümkündür (Açıkgöz, 2000).

Okuduğunu çabuk, doğru ve tam olarak anlayan; duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde anlatan öğrencilerin, hemen hemen her derste başarılı olma şansları yüksektir. Aslında pek çok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama yatmaktadır (Tekin, 1980: 22). Okuduğunu anlayamamak sadece öğrenciyi derslerinde başarısızlığa iletmez aynı zamanda sosyal ilişkilerde de zayıf iletişim becerilerine zemin hazırlar.

Karabay ve Kayıran (2009), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için ilköğretim beşinci sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde düşük bir ilişki olduğu ve olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan araştırmalalara baktığımız da cinsiyete göre okuduğunu anlama başarısı değişmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Amerika'da

Ulusal Eğitimde Gelişme ve Değerlendirme Kurumu'nun yaptığı uzun dönemli çalışmada (1988-1996) 4. sınıfta okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama becerisi bakımından daha başarılı olduğu saptanmıştır (Ruddell, 2000).

Okuduğunu anlama, metni çözümleme, içeriği anlama ve metni yorumlayabilme ile gerçekleşmektedir. Her metnin yapısal bir bütünlüğü vardır. Bu bütünlüğü görebilme ve farkına varma okuduğunu anlamanın birinci prensibidir. İçeriği anlama ise yazarın anlatmak istediklerini çözümleyebilmektir. Metnin ne anlatmak istediğini anlamanın ikinci prensibi ise içeriği anlamaktan geçmektedir. Okuduğunu anlamanın son prensibi ise, okunan metin hakkında yorum ve eleştiri yapabilmektir. Metin hakkında yorum yapabilme, metin yapısını ve içeriğini anlamak olarak ifade edilebilir.

2.1.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Öğretim, yaşamın belli bir evresinde aşamalı olarak devam ettirilmesi gereken bir kişisel gereksinim olarak varlık bulurken; okuma ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanmak insanoğlu için yaşamsal bir zorunluluk olmalıdır.

Ulusal Okuma Paneli'ne (National Reading Panel-NRP, 2000) göre, son yıllarda okuduğunu anlama stratejilerinin öğrenimini destekleyen birçok çalışma ve uygulamalar bulunmaktadır. Bu yaklaşımın arkasındaki fikir, okuduğunu anlamada sorunlarla karşılaşıldığında, bu sorunlara karşı belirli bilişsel stratejileri kullanarak ya da stratejik bir biçimde nedenleri bularak okuduğunu anlamayı öğrencilere öğretmektir. Öğretmen genel olarak stratejilerin amaçlarını açıklar, öğrencilerin bağımsız olarak bunları kullanıncaya kadar öğrencilere kendi modelini gösterir ve rehberlik eder. Ulusal Okuma Paneli'nde okuduğunu anlamayı geliştirmek için belirlenen en etkili yedi strateji şunlardır;

1. Okuyucuların kendilerinin ne kadar iyi anladıklarını gözlemleme,
2. Okuyucuların okuma stratejilerini öğrendikleri ve beraber okuma materyallerini tartıştıkları işbirliğine dayalı öğrenme,
3. Okuyucuların grafiklerle anlama ve bellek desteği sağladıkları grafik ve semantik düzenleyicilerin (hikâye haritalarını da içeren) kullanımı,

4. Öğrencilerin öğretmenin sorduğu sorulara cevap verdikleri ve anında dönüt aldıkları soru cevaplama,
5. Okuyucuların kendilerine sordukları ve çıkarıma dayalı soruları cevapladıkları soru oluşturma,
6. Öğrencilerin hikâyeyi hatırlamalarına yardımcı olacak hikâye yapısını öğrenerek ve okuduklarıyla ilgili soruları yanıtlayarak hikâye yapısını oluşturma,
7. Okuyuculara fikirleri özetlemenin ve metin bilgisini genelmenin öğretildiği özetleme.

"Eğitimde Geride Çocuk Kalmasın" (No Children Left Behind-NCLB-2001), okuma başarısını tanımlarken, okuduğunu anlama becerisini temel, orta ve ileri düzey yeterlilik alanı olarak üç şekilde sınıflandırır. Temel düzey için gazetedeki gülmece, mizah sayfalarını okumak yeterliyken; orta düzeyde ise bilinçli bir seçmen olmak için sorumluluk sahibi vatandaşların kavraması gereken düşünce ve fikir yazılarını özümsemeleri ve okuduklarını anlamaları gerekmektedir. Edebi, eleştiri, bilimsel ve teknolojik konulardaki metinlerin kavranması için gerekli olan akademik bilgi ise ileri düzeyde yeterliliğe sahip olmanın göstergesidir (Snyder ve Caccamise, 2005).

Cooter ve Flynt (1996), okuduğunu anlama stratejilerini; açık metin düzeyi, örtülü metin düzeyi ve şema temelli düzey olarak üç aşamada sınıflamıştır. Bunlar metnin okunmasının ardından okura yöneltilecek üç tip soruya verilen yanıtlar ile belirlenebilir. Bu soru tipleri şu şekilde tanımlanmaktadır:

1. Açık metin, metnin içerdiği anlamı aynen yansıtmasıdır. Açık metin düzeyinin belirlenmesi için sorulacak sorular metinde geçen bir cümleyi, önermeyi hatırlamayı ya da doğrudan bulmayı gerektirmelidir. Burada bilgi düzeyinde öğrenme söz konusudur. Ancak öğrenme ve öğretme etkinlikleri sırasında metnin, okuma amacı olarak açık metin düzeyinin kullanılması önerilmemektedir.
2. Örtülü metinde, metnin içerdiği anlam okuyucunun yorumlanmasıyla anlaşılır. Örtülü metin düzeyinde sorulacak sorular, açık metin düzeyinden farklı olarak, okurun metinde sunulan bilgiyi çevirmesini ve yorumlamasını gerektirmelidir. Okurdan, yazarın sözlerinden yola çıkarak

bir tahminde bulunması istenmelidir; ancak sorulara verilen cevaplar değerlendirilirken cevabın metne dayandırılmasına dikkat edilmelidir.

Şema temelli düzeyde sorulacak sorular, okurun metinden edindiği bilgiyi kendi bilgileri ile karşılaştırarak ya da eşleştirerek bir yargıda bulunmasını gerektirmelidir. Sorulara verilecek cevaplar okurların deneyimlerine, algısına ve değerlerine göre değişkenlik gösterebilir.

Okuduğunu anlama üzerine Cooter ve Flynt'ın çalışmasına benzer bir sınıflamayı Kintsch'de (1986) yapar. Ancak o ilk aşamayı dilbilimsel düzey olarak adlandırır, daha sonra metnin içeriğinin ve yapısının kavranmasını ifade eden kavramsal düzey gelir ve son olarak Cooter ve Flynt'in "şema temelli düzey" olarak adlandırmış oldukları, metinde iletilmek istenen mesajın okurun ön bilgileri ile harmanlanması düzeyine yer verir. Kintsch, ayrıca metni hatırlama ile bilginin yeni durumlarda ve yeni problemlerde kullanılmasını gerektiren, daha derinlemesine kavrama olan metinden öğrenme arasındaki ayrıma da dikkat çekmektedir. Ona göre, bir metnin hatırlanması için metnin başlıca fikirlerini içeren, metinle ilişkili bir anlatımın oluşturulması yeterlidir. Bir metnin içeriğini öğrenmek için ise metindeki bilgilerin ayrıntılı bir şekilde ele alınması ve bu bilgilerin var olan bilgiler ile bütünleştirilmesi, okurun kendi cümleleri ile öğrendiklerini yeniden ifade etmesi gerekmektedir.

Okuyucu, okuma stratejilerini birlikte kullandığı sürece okuduğunu anlayabilir. Okuduğunu anlama, bir metinde yer alan bilgilerden anlam çıkarmanın yanı sıra örtülü ifadelerin de anlamını bulmayı gerektiren bir beceridir. Bundan dolayı okuduğunu anlama becerisi okuyucunun sahip olduğu bilgi ile metni anlamaya yönelik uyguladığı stratejileri bir arada kullanmayı gerektirir (Aunola, Leppanen, Niemi ve Nurmi; 2008). Okumak, kelimeler ya da cümleleri görmek değil anlayarak okuyabilmek için, görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikleri gerektirir "Okuduğunu anlamak için kelimelerdeki anlamı basit bir şekilde yakalamak yeterli değildir. Etkili bir okuyucu anlayarak okumayı başarmak için, metinle kendi yaşantısını ilişkilendirebilme, bilgiyi özetleyebilme, sonuç çıkarma, metne yönelik sorular oluşturma gibi uygulamaları etkin bir şekilde yapabilmelidir" (Allen, 2003).

Okullardaki öğrenme-öğretme sürecindeki öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması, okuduğunu anlamayı öne çıkarmaktadır. Tüm derslerin okumayı gerektirdiği dikkate alınırsa, iyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olması beklenemez (Bloom, 1995).

Öğrenciler tarafından öğrenilmesi gereken önemli becerilerden biri okuduğu anlamadır. Yazarın metni yazmasının temel amacı verdiği bilginin okuyucu tarafından anlamlandırılmasıdır. Öğrencinin verilen bilgiyi anlamlandırması için açıktan ona rehberlik ederek anlama stratejileri kazandırılmalıdır (National Institute of Child Healthand Human Development, 2000; Akt. Tannenbaum vd., 2006).

Cooper (1997), okuduğunu anlamanın stratejik bir süreç olduğunu belirtmekte ve okuduğunu anlamayı okurun ön bilgilerini ve metindeki ipuçlarını kullanarak bir metinden anlam oluşturmaya çalıştığı bir süreç olarak tanımlamadır. Okuduğunu anlama sürecinde strateji öğretimi de gerçekleşmektedir. Bu süreç, okuma eylemi öncesinde başlar ve okuma eylemi bittikten sonra da devam eder. Örneğin, anlam oluşturma sürecinde okuma eylemi öncesinde, bireyin okuyacağı metinle ilgili tahminde bulunması ya da okuma bittikten sonra anladıklarını özetlemesi, anlamanın yazılı sembolleri doğru çözümlemenin ötesinde bazı stratejilerin kullanılması gerektirdiğini göstermektedir.

Champley (2005) araştırmasında, yetişkin insanların kullandıkları okuma stratejilerini ve materyallerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadaki çalışma grubuna üst düzey bir okuma eğitimi verilmiştir. Araştırma sonunda çalışma grubunda yer alan okuyucuların diğer okuyuculara oranla daha üst düzey okuma becerisine sahip oldukları ve sözcük dağarcıklarını geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Doğan (2002), okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili literatür taraması yapmıştır. Bu tarama sonucunda yaptığı meta analiz, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir.

Okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bir araştırma ise Baydık (2011) tarafından, okuma güçlüğü olan ve olmayan üçüncü sınıf öğrencileri ile öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun ana fikri

bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en az kullandığı stratejilerin ise okumadan önce soru sorma, metni zihninde canlandırma, ön bilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra soru sorma olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az yaptığı okuduğunu anlama öğretim uygulamasının, önbilgiyi etkinleştirme ve akran aracılığı ile öğretim olduğu görülmüştür.

Öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini kullanmayı öğretmek okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında bir metni anlamak için yardımcı olur. Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilerin ne kadar iyi ya da kötü okuduklarının farkına varmalarını, metni kavramalarını ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi sağlamaktadır. İyi okuyucular bir metni okurken bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde okuduğunu anlama stratejilerini kullanırlar. Diğer yandan zayıf okuyucuların, okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaya yönelik daha az tecrübeleri vardır. Bu da çoğu zaman zayıf okuyucuların, bir metni anlamasalar da okumaya devam etmelerine neden olur.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesinin öğrencide kelime bilgisi ve akademik başarıyı arttırdığı araştırmalarda saptanmıştır (Boulware, Gooden vd., 2007). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, öğrenim hayatının tüm dönemlerinde okuma eğitiminin bir parçası olmalıdır. Okuma becerilerini öğrenme (temel okuma becerilerini ve anlama stratejilerinin öğretimi), öğrencilerin içsel güdülerini arttırır, öğrencilerde okumaya yönelik güçlü bir istek uyandırır. Okuyucu olarak kendi okuyucu kimliklerini (seçici okur, bilinçsiz okur) oluşturmalarına yardımcı olur.

2.1.3. Akıcı Okuma

Akıcılık kelimesinin kökeni "akmak" anlamına gelen Latince "fluens" kelimesinden gelir. Bu yüzden, akıcı okuma genel olarak pürüzsüzlük ve ahenk olarak tanımlanır (Moscal ve Blachowicz, 2006).

Okumanın en çok ihmal edilen bileşeni olarak nitelendirilmesine rağmen akıcı okuma; son yirmi yıldır araştırmacılar, eğitimciler ve eğitim politikacıları tarafından önemsenmeye başlanmıştır (Allington, 1983).

İyi okuyucular, kelime tanıma ve ayırt etme işini doğru ve çabuk yaptıklarında, dikkatlerini tek tek kelimeleri anlamaya değil, bütün metni anlamaya yoğunlaşmaktadırlar (Rasinski, 2004). İyi okuyucular aktiftirler, okuduklarından nasıl anlam çıkaracaklarını bilirler, düşüncelerini metne göre inşa ederler. İyi okuyucular kelime bilgilerini kullanarak metnin içeriğini anlamaya çalışırlar. Böylece metni anlamaları kolaylaşır. Okuduğunu anlama becerisine sahip olanlar, birçok kelimeyi hızlı bir şekilde tanıyabilirler. Diğer taraftan zayıf okuyucuların birçoğunda okuduğunu anlama problemi vardır. Çünkü onlar metindeki kelimeleri doğru bir şekilde tanıyamazlar. Bundan dolayı zayıf okuyucular, enerji ve dikkatlerini kelimenin anlamından başka bir yöne, yani kelimeyi seslendirmeye harcarlar. Onlar, kelimeyi doğru okusalar bile anlayamazlar. Çünkü zayıf okuyucular dikkatlerini kelimeyi okumak için yoğunlaştırırlar (Salinger, 2003). Oysa anlama okumadaki başarının temelini oluşturmaktadır. Okuduğunu anlamanın en son aşaması akıcı okumadır.

Zayıf okuyucular için akıcı okuyamama, büyük bir problemdir. Böyle okuyucular, metni çözümleme ile uğraştıklarından, metnin vermek istediği gerçek anlamı bulamazlar. Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve kelime ayırt etme yeteneği yatmaktadır. Zayıf okuyucuların ise bu yetenekleri hayli yavaştır. Zayıf okuyucular, okuma sürelerinin büyük bir kısmını kelime tanıma ve ayırt etmeye harcadıklarından, metni anlama yeteneklerini geliştirememektedirler (Rasinski, 2004; Perfetti, 1985; Torgesen, 2000; Vaughn vd., 2004). Zayıf okuyucuların akıcı okuyamadıkları için metni anlayamadıkları bilinmektedir. Yaptıkları okuma sadece mekanik okumadır.

Akıcı okuma becerisine sahip olduğu varsayılan okuyucunun; okuduğu metni anlayabilmesi, sözcükleri çok hızlı bir biçimde kodlayarak anlamlandırması, metinde sunulmuş olan ana düşünceyi belirleyici güce sahip olması ve sınırlı bir zaman dilimindeki okuma sürecini etkili bir biçimde yönlendirebilmesi gerekir (Grabe ve Stoller, 2002).

Laberge ve Samuels (1974) ve Perfetti (1985) akıcı okumaya ilişkin bazı ortak kavramlar sunmuşlardır. Bunlar:

- Kelime çözümleme ve okuduğunu anlama, ayrı ve ardışık süreçlerdir.
- Kelime çözümleme ile okuduğunu anlama arasında sıkı bir ilişki vardır.
- Otomatik kelime tanıma güçlüğü okuyucunun okuma becerisini önemli ölçüde etkiler (Jenkins, Fuchs, Broek, Espin, ve Deno, 2003).

Akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, kelime çözümleme ve anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2003; Therrien, 2004).

Tankersley (2005), akıcı okumayı; "pürüzsüz bir şekilde ve çabuk bir biçimde, metni doğru olarak ve anlam üniteler halinde okuma becerisi" olarak tanımlamıştır. Allington'a (2001) göre, akıcı okuma sadece hızlı okuma anlamına gelmez. Ölçülülük, hatasızlık, vurgu, tonlama gibi özelliklerde göz önünde bulundurulmalıdır.

Vaughn ve Linan-Thompson (2004), "ilköğretim öğrencileri için akıcı okuma, okumanın anahtar öğesidir." demişlerdir. Minskoff'a (2005) göre, akıcılık hem okumayı öğrenmenin bir basamağı hem de okuma becerisini farklı kılan bir unsurdur.

Akıcı okuma, kelimenin hızlı, anlamlı, kolayca ve etkin okunması kabiliyetidir, cümle ve metnin ise çaba sarf etmeden okunması anlamına gelir. Akıcı okuma, çözümlenen kelimelerle okuduğunu anlama süreci arasında bir köprü vazifesi görmektedir (Carnie vd., 2006). Akıcı okuma becerisine sahip öğrenciler; kelimeleri otomatik olarak tanırlar. Okuduklarından anlam çıkarma konusunda yardımcı olacak şekilde kelimeleri hızlıca gruplarlar. Çok çaba sarf etmeden yüksek sesle ve anlam üniteleri halinde okurlar. Laberge ve Samuels (1974), Rasinski ve Hoffman (2003), otomatikleşme, ses, vurgu, tonlama, hatasız okuma ve hızlı okumayı akıcı okumanın temel unsurları olarak belirlemişlerdir.

Akıcı okuma becerisini kazanmış okuyucular, doğru hızda ve vurgulu bir şekilde okurlar. Akıcı okuma becerisini kazanamamış okuyucular ise yavaş yavaş ve kelime kelime okurlar.

Akıcı okuma, kelime tanıma ve kelimeyi kavrama arasında köprü oluşturur. Akıcı okuma becerisini kazanan bireyler kelimeleri çözümlemek yerine, kelimelerin anlamları üzerine dikkatlerini yoğunlaştırırlar. Metindeki düşünceler ile kendi deneyimleri arasında bağ kurarlar.

Akıcı okuma, her okuma programının temel bir elementi olarak yeni bir anlayış kazanmaktadır. Bunun sebebi ise okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinin ön koşulu olan akıcı okuma becerisidir. İyi okuyucular akıcı okuma becerisine sahiptirler zayıf okuyucular ise bu beceriye sahip değillerdir. Akıcı okuma sadece zayıf okuyucuları iyi okuyuculardan ayırmaz, aynı zamanda bu beceriden yoksun olmak, okuduğunu anlama problemlerine sebep olur (Stanovich, 1991).

Akıcılık, genelde sesli okuma ile eşleştirilse de, akıcı okuma becerisine sahip olan okuyucuların sessiz okumada da bu beceriye sahip oldukları söylenebilir (Reutzel, Jones, Fawson ve Smith, 2008).

İyi bir okuyucu kelimeleri hızlı bir şekilde tanır, akıcı bir tempoyla okur, tonlama ve vurgulara dikkat eder. Başlangıçta akıcı okuma becerisini kazandırmak için bireyin yardıma ihtiyacı vardır. Son zamanlarda akıcı okuma bilincinin giderek artmasına rağmen akıcı okuma, öğrenme ve öğretme sürecinde hâlâ ihmal edilen bir konudur (Allington, 1983; Anderson, 1980). İhmal edilme sebebi olarak bir kaç faktörden söz edilebilir.

İlk olarak, akıcı okumanın temelini kelimeleri tanıma ve kavrama süreci oluşturmaktadır. Fakat okullarımızda verilen eğitimlerde kelime tanıma ve kavrama süreci üzerinde fazla durulmamaktadır (Allington, 1983).

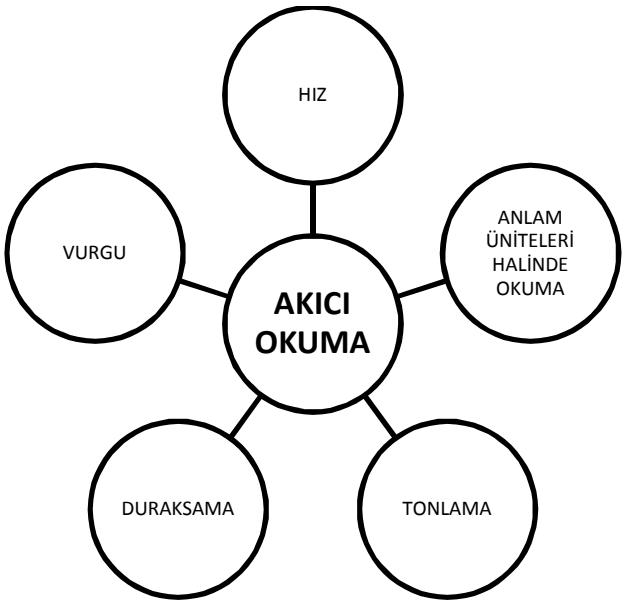
İkinci olarak, okuma eğitimi hakkında hazırlanan birçok kitapta akıcı okumaya ilişkin çok az bilgi bulunmaktadır. Bu da akıcı okumanın tam anlamıyla öğrenilmesini engellemektedir (Rasinski, 1989).

Üçüncü olarak, öğretmenler akıcı okumaya ilişkin net, açık ve kapsamlı bilgilere sahip değildir. Eğer öğretmenler akıcı okuma konusunda yeterli bilgiye sahip değiller ise öğrencilerinin bu konuda başarılı olmaları zorlaşır.

Öğrencilerin çoğunda kelimeleri tek tek okumak yerine kelimeleri grup hâlinde okumaya yönelik kademeli bir geçiş vardır. Bu süreç öğrencileri akıcı okumaya ve metnin anlamına odaklanmaya teşvik eder. Bunun yanı sıra öğrenme problemi olan çoğu öğrenci akıcı okuma becerisini kazanmada zorlanır ve sonucunda okuduğunu anlamada sorun yaşar (Martin ve Martin, 2001; Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001).

Akıcı okuma becerisinin kazanılmasında, kelimeleri cümleler hâlinde kodlama vardır. Kelimeleri anlamlı cümleler halinde birleştirebilen öğrenciler, metinle ilgili tahminlerde bulunarak okuduğunu anlama sürecinin bir aşamasını gerçekleştirmiş olurlar (Chard, Vaugh ve Tyler, 2002).

Akıcı okumanın alt boyutları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1

Akıcı Okumanın Alt Boyutları

Kaynak: *Fountas ve Pinnell (2006)' tan uyarlanmıştır.*

Hız, okuyucunun metin boyunca sürdürdüğü okuma hızını ifade eder. Uygun okuma hızı, okuyucunun kelimeleri çözebilmek için az sayıda yavaşlama, durma veya uzun duraksamalarla hızlıca ilerlemesidir. Anlam üniteleri hâlinde okuma, kelimeleri bir araya getirme yöntemini ifade eder. Cümlelerin anlam bildiren bölümlerini akıcı bir

şekilde okumadır. Tonlama, okuyucunun metindeki anlamı yansıtmak için bazen ifade olarak adlandırılan sesin tonundaki ve ses perdesi çeşitliliğini ifade eder.

Duraksama, okuyucunun noktalama işaretleriyle yönlendirilmesini ifade eder (virgüllerde kısa nefes almalar; tireler veya sonlandırma işaretlerinde tam durma). Duraksama aynı zamanda organize edilmiş sayfanın okuyucu tarafından nasıl kullanılacağına gösterir (satırlar, sayfa düzeni, paragraflar vb.).

Yavaş okumak yani etkili ve verimli okuyamamak, öğrencilerin daha fazla zaman ve zihinsel enerji harcamalarına neden olan bir süreçtir. Oysaki okumada zamanın büyük bir bölümünü metni anlamak için kullanmak gerekir. Okumada zorlanan okuyuculara yardım etmenin bir yolu onlara akıcı okuma becerisini kazandırmaktır. Böylece iyi bir okuyucunun nasıl olması gerektiğini öğrenirler (Vacca anda Jo Anne., 2006).

Okuma belli bir zihinsel olgunluğa bağlı yetidir. Piaget'e göre bireyin öğrenmelerinin temelinde kendi keşfi önemli yer tutar, sembol ve şemaların oluşmasında önce duyuşsal alanın etkinliği gözlenir. Zamanla öğrenmeler bilişsel yapı içinde değerlendirilir. Anlama ve yorumlama, öğrenme eylemlerinin insan için nesnenin kendisinden bağımsızlaşması, yani kavramlaştırmanın başlamasıdır ki gelişimdeki en büyük adımlardan biridir. İşte bu büyük adımlar aynı yapı içinde okuma eyleminde de kendini gösterir. Önce salt okuma eylemini gerçekleştiririz. Sonra sembol ve şemalar yardımı ile okunan kelimelerin zihinde kavramsal çerçevesi oluşturulur ya da kelimeler var olan çerçeveye yerleştirilir. Anlama sayesinde okunan materyalin zihinde algılanması sağlanır. Bu algının daha sağlıklı olması okuma eylemindeki işlevselliğin kazanılması ve akıcılığın sağlanmasına bağlıdır. Bütün bu bağ ve bağlantılar okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki deterministik ilişkiyi vurgular. Ayrıca etkin ve verimli yapılan okuma, okumaya yönelik olumlu tutumları da beraberinde getirir.

Laberge ve Samuels (1974), akıcılık ve anlama arasındaki ilişkiyi okumada otomatikleşme kavramı ile açıklamışlardır. Samuels, otomatikleşmeyi; öğrencinin okuduğu metindeki kelimelerin anlamlarına dikkatini vermeden okuması olarak tanımlamıştır. Öğrencinin sesli okuması konuşma seviyesindedir ve anlamlıdır. Buna

göre otomatikleşemeyen okuyucular enerjilerinin büyük bir bölümünü kelimeyi tanımak için kullanırlar. Okurken dikkatin azı kodlamaya, çoğu anlamaya verilmelidir. Yoksa akıcı okuma gerçekleşmez ve bu da anlamayı olumsuz yönde etkiler.

Akıcı okuma ve otomatikleşme ile ilgili bir örnek vermek gerekirse, iki yaşındaki bir çocuğun yürümesini izleyen herkes onun bu beceriyi işlevsel olarak tamamen öğrenmediğini bilir. Çünkü çocuk yürümek için zihinsel bir gayret gösterir. Nereye yürüdüğüne bakar, adımlarını ayarlamayı öğrenir ve süreç bu şekilde devam eder. Ama bir yetişkin için yürümek böylesine zihinsel bir gayreti gerektirmez. Samuels (1979), bir örnekle bu olayı açıklamaya çalışmıştır. Yerler buzlu olduğunda insanlar düşmekten kaçınmak için dikkatli bir şekilde yürürler. Bu süreçte zihnin odaklandığı tek konu düşmemektir. Fakat günlük hayatta hava şartlarının uygun olduğu durumlarda yürürken zihnimiz yürümeye odaklanmaz. Çünkü yürümek otomatikleşmiş bir beceri gibi algılanır. Yürürken zihnimizde başka düşünce ve fikirler geçiyor olabilir. Bu da otomatikliğin farklı bir boyutudur. Yoğun bir uğraş gerektiren emekleme aşamasında olan çocuklar sadece emeklemeye dikkatlerini yoğunlaştırırlar. Becerinin ustalığa dönüşmesi zaman almaktadır (Nicholsan ve Tan, 1999). Akıcı okumada zaman içinde otomatikleşebilir. Metinleri duraksamadan ve düşünmeden okuma süreci başlar (Nathan ve Stanovich, 1991).

Clay ve Imlach (1971), akıcı okumanın gelişimi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Okumaya yeni başlayan 100 öğrencinin okuma becerilerini incelemişler ve sadece daha hızlı ve doğru okuyanları değil aynı zamanda daha iyi vurgu ve tonlama yaparak en iyi gelişmeyi gösteren okuyucuları kayıt altına almışlardır. Akıcı okuma becerisi en düşük düzeyde olan öğrenciler bir iki kelimeyi anlam üniteleri halinde okurken yüksek düzeydeki öğrenciler beş ve yedi kelimeyi anlam üniteleri halinde okumuşlardır. Kelime grubu şeklinde okumak daha hızlı okumayı sağlamıştır. Akıcı okuma becerisini kazanmış öğrenciler aynı zamanda yaptıkları hataları dört beş kez tekrarladıktan sonra kendiliğinden düzeltmişlerdir. Zayıf okuyucular ise aynı derecede telaffuz hatası yapmışlar ve bu okuyuculardaki kendiliğinden düzeltme gerçekleşmemiştir; bu yüzden uygun tonlama, anlam üniteleri halinde okuma ve yanlış okunan birçok kelimeyi kendilerinin fark ederek düzeltmeleri akıcı okuma becerisini kazanmış öğrencilerin yapabilecekleri yeterlilikler olarak söylenebilir.

Garriot ve Jones (2005) tarafından, orta dereceli sınıflarda öğrenim gören okuyucularla yapılan çalışmalar sonucunda; akıcı okumanın temel ve önemli bir beceri olduğu vurgulanmıştır. Akıcı okuma, okuduğunu anlamanın ön koşullarından biridir. İyi okuyucuların bu beceriyi kazanmaları için çaba sarf etmeleri gerekmektedir.

Fountas ve Pinnell (2006), akıcı okumanın okuma sürecinde bir basamak olmaktan daha fazla etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır. Okumanın her aşamasında akıcı okuma becerisinin etkili olduğunu bu etkinin metnin özelliğine göre değişebileceğini söylemişlerdir.

Okuma sürecinde, öğrenciler birçok kelimeyi otomatik olarak tanımaya başlarlar ve seviyelerindeki bir metni uygun bir hızda okurlar fakat metni tonlu ve vurgulu okuyamazlar (Osborn, Lehr ve Hiebert, 2003). Vurgulama, okuyucunun metni anlam üniteleri halinde ve tonlamasına dikkat ederek okuduğu zaman ortaya çıkar (Rasinski, 2004). Vurguda, nefes alıp-vermeye, metne göre cümlenin uzunluğu ve uygunluğuna dikkat edilmelidir (Kuhn ve Stahl, 2002). Metnin öğrenciler tarafından tonlu ve vurgulu okunması uzun süre ve büyük gayretler sonucunda gerçekleşir. Akıcı okuma becerisinde istenilen düzeye gelmek için uzun süreli çalışmalar yapılmalıdır. Stanovich (1991)'e göre; birey akıcı okuma becerisini kazanabilmek için metinlerle daha fazla zaman harcamalıdır. Akıcı okuma, okuma gelişim basamaklarında tanımladığı gibi gelişimsel bir süreçtir.

Akıcılık, okuma becerisinin anahtarıdır. Bu anahtar, bir metnin tanınması ve anlamlandırılması sürecinde bir köprü vazifesi görür (Carnine, Silbert, Kame'enui, Tarver ve Jungjohann, 2006). Aslında, okuyucu akıcı okuma becerisini geliştirmek için okuduğunu anlama becerisini kullanmalıdır (Fountas ve Pinnell, 2006; Daly, Chafouleas ve Skinner, 2005). Topping'in (2006) vurguladığı gibi "akıcı okuma, anlama süreci ile ilgilidir. Akıcı okuma becerisini kazanmış okuyucuların zihninde anlama ve yorumlama basamakları daha etkin halde bulunmaktadır. Bu yüzden iyi okuyucular okumaktan ve okudukları metinlerden zevk alırlar. İyi okuyucular daha az zaman ve enerji harcayarak akıcı okumayı gerçekleştirirler (Daly, Chafouleas ve Skinner, 2005). Akıcı okuma, öğrencinin metinden anlam çıkarmasını sağlar (Walley, 1993). Ancak, bir öğrenci anlamadan da akıcı okuyabilir. Cole (2004), yaptığı araştırmada; İngiliz dili bölümünde öğrenim gören bir grup öğrenciye akıcı okumayı kazandırmaya yönelik çeşitli

uygulamalar yapmış ve sonucunda akıcı okuma becerisini kazandırmıştır. Fakat bu öğrencilerin kazandığı akıcı okuma becerisi ile sadece okuma işi gerçekleşmiş, metni anlama boyutu gerçekleşmemiştir. Öğrenciler, kelimeleri tanımada ustalaşmışlar fakat metni anlama ve yorumlama boyutlarında gelişme göstermemişlerdir.

Cole (2004), akıcı okuma becerisi kazanmış okuyucunun vasıflarını tanımlamıştır. Öncelikle, bu okuyucular zengin bir kelime hazinesine sahiptirler. İkinci olarak, kodlama stratejilerini etkili bir şekilde kullanırlar. Aynı zamanda kelime gruplarını anlam üniteleri halinde okurlar.

Worthy ve Broaddus (2002), iyi okuyucuları müzisyene benzetmişlerdir. Müzisyenler, nota ve melodileri fazla çaba sarf etmeden çözebilirler. Akıcı okuma becerisine sahip kişilerde müzisyenler gibi metindeki kelime ve yeni kelimeleri doğru kodlama stratejilerini kullanarak fazla çaba sarf etmeden çözebilmelidirler.

İyi okuyucular, daha önce belirlenen bir metni uygun bir hızda ve tonda okurlar. Akıcılık, okunan metnin çeşidi, okuma amacı ve metnin konusu hakkındaki ön bilgiler gibi değişkenlerden etkilenir. Okuyucular, metnin özelliklerinden etkilenebilirler. Örneğin, metnin yapısı hakkında ön bilgiye, içeriğe, tema ve fikirlere, dil ve edebi özelliklere, kelime ve kelime yapılarına aşina olmak akıcı okumayı arttırır. Cümlelerin karmaşıklığı, kelimelerin zorluk dereceleri de akıcı okumayı etkiler (Fountas ve Pinnell, 2006). Gerçek hayatta, bizler farklı türde metinleri değişik amaçlarla okumaktayız; dolayısı ile okuma hızı, okunan metne ve metnin okunma amacına dayalı olarak değişmektedir (Hicks, 2009). Bu sebepten dolayı öğrenciler hem akıcı okumada hem de okuduğunu anlama becerilerini kazanmada farklı öğrenme süreçlerine ihtiyaç duyarlar (Carnie vd., 2006).

Archer, Gleason ve Vachon (2003), akıcı okuma ile ehliyetini yeni almış sürücü arasında mükemmel bir benzerlik kurmuştur. Sürücü belgesini yeni almış bir kişi yoldan çıkarak aracı kaldırıma doğru sürmüştür. Burada kazaya sebep olan iki unsur vardır: aracın mekaniği ve yolun fiziksel özelliği. Sürücünün önüne bir araç çıkmıştır. Sürücüde panikleyerek fren pedalını bulmaya çalışmış ve direksiyonun kontrolünü kaybetmiştir. Bu örnekte olduğu gibi okuyucular kelimeyi tanıma ve çözümleme sürecine takılmadan otomatik bir şekilde okuma çalışmalarını yapmalıdır (Archer vd.

2003). Eğer akıcı okuma becerisini kazanmak istiyorsak kelime tanıma ve çözümleme sürecini etkin bir şekilde yönetmeliyiz.

Akıcı okumaya yönelik araştırmalar sadece küçük yaş grubundaki öğrencilere uygulanmamıştır. Yetişkin okuyucularla yapılan bir araştırmada, akıcı okumanın temel bir beceri olduğuna karar vermişlerdir. Okuma öğretiminin başladığı ilk yıllarda iyi okuyucu olamayan öğrenciler, yıllar geçtikçe akıcı okuma konusunda geride kalırlar. Yine aynı araştırmacılar, yetişkin okuyucular için rehberli okuma, koro ile okuma, eşli okuma ya da tekrarlı okuma gibi akıcı okuma stratejilerini kullanmak gerektiğini ortaya koymuşlardır (Archer vd., 2003).

Lionetti ve Cole, araştırmalarında okumanın yanında dinlemenin de akıcı okumayı artırdığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, okurken dinleyen öğrencilerin okuma bittikten sonra metni okuduklarında ilk seferkine göre daha akıcı okuduklarını ifade etmişlerdir (Akt. Dowrick, 2006).

Akıcı okuma becerisinin kazanılması için okuma öğelerinin tamamının geliştirilmesi gerekir. Bunlar; hız, hatasızlık ve ölçüdür. Birbirleri ile sarmal ilişki içinde olan bu öğeler, okuyucunun akıcı okuma becerisini kazanmasını sağlayan temel unsurlardır. Hatasızlık, akıcı okumanın öğelerinden biri olduğu için, hatasız okumanın geliştirilmesi okuma hızının geliştirilmesi ile aynı öneme sahiptir (Walczyk ve Griffith-Ross, 2007).

Ölçü (prosody) pürüzsüzce, kolayca ve uygun ifadelendirme ile okumaya işaret eder. Ölçünün diğer özellikleri/şekilleri tonlama, vurgu ve ses gürlüğüdür (Allington, 1983).

Okuma hızı, akıcı okumanın ölçütü olarak kullanılmaktadır. Fakat birçok kişi hızlı okuma ile akıcı okumayı birbirine karıştırmaktadır. Bu yüzden de insanlar akıcı okuma eğitiminin amacının hızlı okumak olduğunu düşünürler. Bu durumda okuma hızını arttırmak okumanın birincil amacı olmuştur (Rasinski, 2004). Öğrenciler, bir metni, anlama seviyeleri dikkate alınmaksızın, belirli bir hıza erişinceye dek tekrar tekrar okumaları yönünde teşvik edilmektedir. Bu uygulama metni anlamadan ziyade sadece mekanik okumaya sebebiyet vermektedir. Akıcı okumanın amacı, okuduğunu anlama, yorumlamadır (Omari ve Weshah, 2010).

Wilson (1988), akıcı okumayla ilgili üç tane problem belirlemiştir:

1. Öğrenciler, değişik metinlerden okuma yaparken kelimelere takılırlar, onları tekrar ederler ve duraksarlar. Metni bir kelime listesiymiş gibi okurlar.
2. Okuyucular, tekdüze okumada metni anlayarak okuyamazlar, tonlama ve vurguya dikkat edilmelidir.
3. Aceleci bir şekilde okuyan öğrenciler noktalama işaretlerini ve cümle aralarını yok sayarak metni hızlı bir şekilde okurlar. Çünkü amaçları metni mümkün olduğunca çabuk bitirmektir. Tanıdık kelimeleri okumada bile hata yaparlar (Richek vd., 2002).

Araştırmalar, akıcı okumanın tekrarlı okumayla artırılacağını göstermiştir. Okumakta zorlanan okuyucular tekrarlı okuma, koroyla okuma ve okuyucu tiyatrosundan yararlanabilirler. Bu gibi stratejiler akıcı okumayı geliştirir ve okuduğunu anlamayı artırır (Vacca vd., 2006).

Akıcı okumayı geliştirmek için başvurulabilecek belli başlı stratejiler şunlardır:

1. Destekli (Yardımla) okuma: Destekli okuma, akıcılığı sağlamanın önemli yollarından biridir. Öğrencinin üzerinde öğretmen baskısını hissetmeden okuma eylemini yapabildiği bir süreçtir. Destekli okumanın amacı bağımsız ve akıcı okumayı geliştirmek olduğu için, öğretmenin öğrenciyi desteklemesi gerekmektedir. Başlangıçta öğretmen öğrencilere metni okuyabilir ve öğrencilerin kendilerini iyi hissettikleri zaman kelimeleri söylemelerini ister. Zamanla öğretmenin rolü azalmalıdır. Böylece öğrenciler kendi başlarına okuyabilirler (Richek vd., 2002).

2. Yankılı okuma: Yankılı okuma, öğretmen ya da iyi okuyan bir öğrenci tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okunması, öğrencilerin de bunları tekrar etmesidir (Güneş, 2007).

Öğretmen metnin tamamını ya da birkaç satırını okuyarak öğrenciye etkili ve akıcı okuma şeklini gösterir. Öğrenciler, öğretmenin performansını taklit ederler ya da metni düz bir şekilde okurlar. Yankılı okuma kısa metinlerde daha etkilidir ve özellikle başlangıç seviyesindeki okuyuculara uygundur (Richek vd., 2002).

3. Koro halinde okuma: Bu okumada bir grup öğrenci metni sesli olarak okur. Öğrenciler metnin tamamını birlikte okurlar ya da gruplar halinde farklı bölümü okurlar. Öğrenciler koro halinde okumayı eğlenceli buldukları için kelimeleri tanıma alıştırması yapmada isteklidirler. Okuma problemi olan öğrenciler bu etkinliği severler. Çünkü bu etkinlik onların prova yapmalarını ve anlamlı bir şekilde okumalarını sağlar. Koroyla okuma özellikle şiir gibi ritim ve hece ölçüsü olan türler için uygundur (Richek vd., 2002).

4. Eşli okuma: Her yaştan okuyucunun kullanabileceği bir teknik olan eşli okuma bir profesyonelin veya biraz eğitim almış bir gönüllünün yardımıyla yapılan okumadır. Aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk bu çalışmada yardıma ihtiyacı olan çocuğa eş olabilir. Uygulamada, öncelikle okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyi okuyacak çocuk açısından biraz üst seviyede olmalıdır. Çocukla beraber ana başlıklar ve kapak görselleri tartışıldıktan sonra çocuk ve yardımcı birlikte sesli olarak okurlar. Çocuğun en ufak zorlanmasında, dört beş saniyelik duraklamasında yardımcı derhal devreye girmeli ve okuma işi sürdürülmelidir. Yardımcı hızını çocuğa göre ayarlamalı ve ona olumlu dönütler vermelidir (Akyol, 2006). Bu akıcı okuma stratejisi aynen özel eğitimde akranlarından geri olan öğrencinin, akademik dersleri takip edebilmesi için öğretmen tarafından görevlendirilen arkadaş öğretmen yönteminin okumaya uyarlanmış halidir.

5. Arkadaşla okuma: Bu strateji eşli okumadan farklıdır. Bu okumada eşli okumada olduğu gibi öğrencilerden bir tanesi diğerinden daha iyi düzeyde değildir. Öğrenciler okuma becerisi bakımından birbirlerine yakın seviyededirler. Her bir arkadaş farklı sayfaları okuyabilir veya her ikisi de sessiz okuma yaptıktan sonra okudukları hakkında tartışabilirler. Bu okuma, ev ödevi olarak da yapılabilir. Çocuk evde belirli metinleri okuyup ertesi gün okudukları hakkında sunu yapabilir. Burada arkadaşlar birbirlerini küçültücü veya aşağılayıcı davranmamalıdır. Öğretmen de buna izin vermemelidir (Akyol, 2008).

Eşli okumada (arkadaşla okuma) iyi okuyucu ile okuma güçlüğü çeken okuyucu eşleştirilir. Ferrara'nın (2005) araştırmasında, okuma güçlüğü çeken okuyucu ile iyi okuyan bir öğrenci eşli okuma çalışması yapmıştır. Okuma güçlüğü çeken öğrencinin akıcı okumadaki başarısı deney öncesi ve sonrası testlerle değerlendirilmiştir. Deney

öncesi dakikada 84 kelime okuyan öğrenci çalışma sonrası 140 kelime okumaya başlamıştır. Nes'de (2003), benzer bir araştırma yapmıştır. Eşli okuma çalışmasında hemen hemen aynı sonuçlara ulaşılmıştır.

6. Tekrarlı okuma: Öğrencinin bir metni akıcı okuyuncaya kadar tekrar ederek okumasıdır. Samuels (1979), tarafından geliştirilen bir yöntemdir. Bu yöntem, akıcılıkta tatmin edici bir seviyeye ulaşılana kadar kısa ve anlamlı metinlerin birçok kez yeniden okunmasını gerektirir. Samuels tarafından yapılan bir araştırma, kelime kutuları ve telaffuz tekniklerini bir araya getiren tekrarlı okumaların, yavaş okuyan lise öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini kazanmada etkili olduğunu göstermiştir. Samuels'e göre tekrarlı okuma, metnin öğrenci tarafından akıcı okuma düzeyine ulaşılıncaya kadar okuması ve bu sürecin başka metinler üzerinden de tekrar edilmesi şeklinde tanımlanmıştır (Samuels, 1979).

Akyol'a (2006) göre, tekrarlayıcı okuma yoluyla akıcı ve hızlı okumayı geliştirmede önemli olan hususlardan birisi de uygun bir metin bulmaktır. Zor metinler okuma hızını artırmadığı gibi okumaya karşı ilgiyi de azaltır.

Tekrarlı okuma yöntemiyle ilgili yüzden fazla araştırma yayımlanmıştır. Bu araştırmalarda bulunan tutarlı bir bulgu, tekrarlı okuma alıştırmalarının okuma hızına, kelime tanımaya ve sesli okumaya katkı sağladığıdır (Samuels, 2002).

Blevins (2000), akıcı okuma eğitimini göz önünde bulundurarak öğrencinin ihtiyacı olan geri bildirim ve doğrudan öğretim metotlarını kullanmıştır. Bu metotta, öğrencilere, ses ve heceleme çalışmaları yaptırılmalı, yeni ve zor kelimeler seviyelerine uygun bir şekilde kavratılmalıdır. Öğretmenler göz hareketiyle satırlar arasında geri dönmeyi açıklamalı ve doğru vurgulamayı öğrencilere kazandırmalıdır. İnsanın bir işi gerçekleştirmek için içsel bir güce ihtiyacı vardır. Yani bir şeyi kafasına koymalı ve onu istemelidir. İşte bu kişiden kişiye değişen dinamik güce motivasyon denir. Başarılı bir akıcı okuma eylemini gerçekleştirmek bu güce bağlıdır ve araştırmalarda bunu göstermiştir. Motivasyon bir anahtardır ve teşvikle, planlayarak ve ödülle yapılır (Akt. Hasbrouck ve Tindal, 2006).

Akıcılığı geliştirmek için kullanılan ve üzerinde çalışmalar yapılan bir başka strateji ise kanıt tabanlı okuma yazma alıştırmalarıdır. Kanıt tabanlı okuma öğrencilerin

akıcı okumalarını olumlu yönde etkilemiştir. Greenwood, Tapia, Abbott ve Walton (2003), tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenler işbirliğine dayalı öğrenme yaparak kanıt tabanlı okuma yazma sürecindeki gelişmeleri incelemişlerdir. Kanıt tabanlı okuma yazma alıştırmaları, paylaşımlı kitap okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma, kelime öğretim kitapları, okuma sınıfı eğitimi, kelime sınıfı eğitimi gibi çalışmalardan oluşmaktadır. Welsch (2006), kanıt tabanlı okuma yazma sürecine ilişkin bir liste oluşturmuştur. Bu listede, öğretmen, teyp, CD modelli tekrarlı okuma, koro halinde okuma, uygun seviyede metin kullanma, bilgisayar programı kullanma gibi okuma türleri yer almaktadır.

Akıcı okumayı kazandırmak için seviyeye uygun metinler seçilmelidir. Öğretmenler, ritim ve kafiye kullanılmasından dolayı şiirleri öğretim materyalleri olarak kullanabilirler (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001). Akıcı okuma becerisi gelişmemiş öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri düşüktür. Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Akıcı okuma becerisine sahip bireyler okuduklarını anlamada daha fazla başarı göstermektedir. Okunacak metinlerin türü, okuyucunun amacı ve ön bilgileri akıcı okumanın gelişmesine etki eden faktörlerdir (Egmon, 2008).

2.2. Tutum ve Okumaya Yönelik Tutum

2.2.1. Tutumun Tanımı

Tutum kavramı; bugün için geçerli olan anlamıyla ilk defa, 1918'de basılan Thomas ve Znaniecki'nin Polonya Köylüsü (1927 ikinci baskı) adlı kitabında kullanılmıştır. Bu sosyologlar Amerika'ya göç etmiş Polonya Köylüsü'nü incelerken tutumlar üzerinde önemle durmuşlar, hatta sosyal psikolojiyi tutum bilimi olarak tanımlamışlardır (Kağıtçıbaşı, 2005). Bu gün bildiğimiz tutum kavramı aslında göç eden Polonya köyünde yaşayanların kültürel değişim karşısında yaşadığı sosyo psikolojik tavrının algısal dışa vurumu olarak bilim insanları tarafından laboratuar çalışmalarında kendini göstermiştir. O tarihten sonra sosyal psikoloji çalışmaları içinde kendini

gösteren tutum (kamuoyu araştırmaları…) eğitim araştırmalarına da hızlı bir şekilde girmiştir.

Latince, uygunluk veya uyum anlamında 'aptus' kökünden gelen tutum 'attitude' sözcüğü davranış, hal, tavır anlamlarına gelmektedir. Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir (Demirel ve Ün, 1987).

Tutum en genel anlamıyla tutulan yol, davranış anlamına gelmektedir. Bir başka ifadeyle tutum, bir nesne, durum, kurum, kavram ve diğer insanlara ya da olaylara karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmaya neden olan öğrenilmiş eğilim olarak tanımlandığı gibi; "bir obje ile birey arasında etkileşim sonucu, davranışı hazırlayan bir ön hazırlıktır" denilmektedir (Enç 1968; Akt. Tezbaşaran, 1997). Tutumlar yaşam boyu deneyimleri sonucunda edinilir ve genel olarak birey için psikolojik bir obje ya da objelere karşı gösterilen olumlu-olumsuz eğilimlerdir.

Tutumlar, hoşlanma veya hoşlanmamalardır; durumlar, nesneler, kişiler, gruplar ve soyut fikirlerle sosyal politikacılar da dâhil olmak üzere çevrenin tanımlanabilir herhangi bir diğer özelliğine karşı duyulan yakınlık ve iticiliktir (Ernest, 1995).

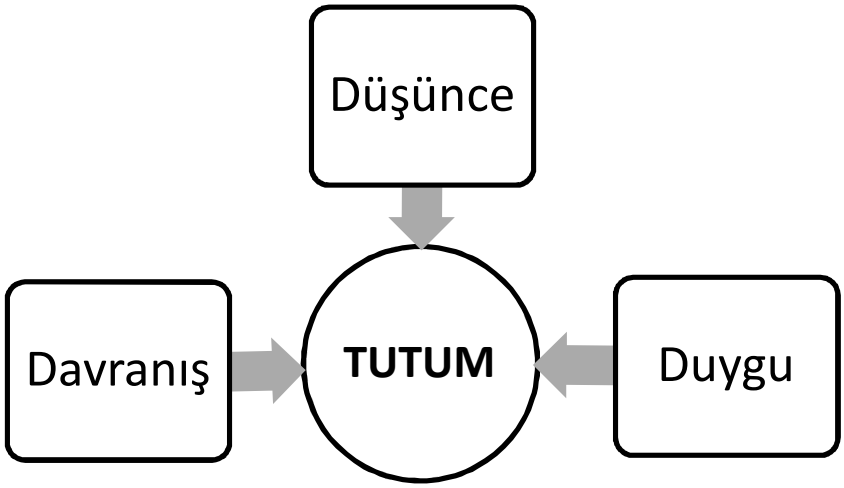
Tutum; bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme biçiminde gözlenen bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları olan psikolojik bir yapıdır (Anderson, 1988; Beck, 2004; Özgüven, 2007).

Tutumların ne olduklarının bilinmesi kadar ne olmadıklarının bilinmesinin de bu kavramın kavranmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tutumu, iyi ya da kötü bir duygu veya his olarak kabul etmek doğru değildir. Tutum daha çok, bir şeyin iyi ya da kötü olduğuna ilişkin bir duygudur. Bireyin var olan düşüncesinin değişmesine kadar kabul ettiği davranış eğilimidir (Eiser ve Van Der Pligt, 1988).

Turgut'a (1992) göre tutum, bir kimsenin herhangi bir olaya ya da insan grubuna karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimidir. Bu konuda Kağıtçıbaşı (1999), tutumu düşünce, duygu ve davranış bütünleşmesi olarak tanımlamıştır. Tutumların açıklayıcılık işlevi, kişisel değeri ortaya koyma ve açıklama

işlemleri de vardır. Diğer bir işlevi de bilginin ve nesnenin değerlendirmesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tutum, düşünce, davranış ve duygunun birleşmesiyle oluşmaktadır. Tutum, bireyin bir şeye karşı düşünce, davranış ve duyguları doğrultusunda olumlu veya olumsuz davranış sergilemesidir. Şekil 2'de tutumu meydana getiren duygular belirtilmiştir. Şekile göre tutum üç duygunun etkileşimi sonucu meydana gelmiştir.



Şekil 2

Tutumun Öğeleri

Kaynak: *Feldman (1997)'dan uyarlanmıştır.*

Tutumlar, göreceli olarak sabit olmakla birlikte herhangi bir bireyin diğer bireylere, nesnelere, durumlara ya da meselelere ait olumludan olumsuza doğru değişebilen değerlendirmeleridir. Birçok tutumun üç bölümü vardır: bilişsel bölüm ki tutumun ilgili olduğu nesneye ait düşünce ve inançlardan oluşur, duyuşsal bölüm ki ilgili nesneye karşı duyduğumuz hislerden oluşur, davranışsal bölüm ki nesneye karşı eylem ve yönelimlerden oluşur. Bazı tutumlar nesneleri, insanları, durum ya da meseleleri ilk elden tecrübe etmekle kazanılır. Diğerleri ise ebeveyn, aile bireyleri, arkadaş ya da öğretmenlerden duyularak kazanılır (Wood, Wood ve Boyd, 2007).

Banyard ve Hayes (1994), tutumun şu dört özelliğinden söz etmişlerdir:

1. Bireyin dünyasıyla veya nesnenin bir boyutu ile ilgilidirler.
2. Genelde uzun sürelidir, anlık değişim gösteren bir görüş ya da ruh halinin ifadesi değildir.
3. İçsel (ya da açıkça ifade edilmeyen) duygu ve düşünce içerirler.
4. Yaşamda deneyim kazanma ve davranışları belirlemede kullanılan bir çerçeve oluşturmak olarak görülürler.

2.2.2. Tutumların Oluşumu

Çoğu insan davranışı gibi tutumlar da öğrenme yoluyla kazanıldıklarından, bireylerin tutumları, kazanılmış kişilik özelliklerinin de birer parçası durumundadır. Bu yüzden, duyguları doğrultusunda uygun hareket etme eğiliminde olan insanın tutumlarından davranışlarını kestirebilme imkânı da doğabilmektedir (Morgan, 1984).

Kişi çevresinden almış olduğu uyarıları veya olguları derler, düzenler ve zihinsel sisteminde saklar. Tekrar aynı uyarı veya olgularla karşılaştığında kullanacağı bu düzenlenmiş saklanmış düşünce demeti, bireyin kendisine yönelik uyaranlara karşı tutumunu oluşturmaktadır. Tutumların kazanılmasında, bireyle objeler arasında cereyan eden etkileşimi yönlendiren fiziki ve sosyal kurumların varlığı da bilinmektedir. Bu etkileşim neticesinde bireyler, bulunduğu ortama bağlı, geliştirdiği etkileşim süreci içerisinde yeni öğrenmeler kaydetmekte ve bunların neticesinde yeni tutumlar geliştirmektedir (Silah, 2000).

Tutumların bireyin gelişim süreci içerisinde ilk kez üç yaş civarında şekillenmeye başladığı yani öğrenildiği ve uzun süreler muhafaza edilme eğilimi nedeniyle değiştirilebilirliklerinin güç olduğu ifade edilmektedir (Oskamp ve Schultz 2004). Bu yüzden tutumların nesnenin bireye fayda sağlayıp sağlayamama durumuna göre birey için değiştirilip değiştirilememesi konusunda avantaj ve dezavantajları vardır. Üç yaş itibari ile oluşmaya başlayan tutumlar bir nevi bireyin sosyal ve özel hayatında tercihleri konusunda söz sahibi olan önemli unsurlardır.

Tutumun ortaya çıkması ise; kişinin içinde bulunduğu sosyal ortamda bir etkileşim sonucu gerçekleşmektedir. Bir takım tutum ve hareketlerle, bazı şeylere ve durumlara karşı dil ya da jestlerle belirtilen sembolik bir tasavvur olarak anlam kazanmaktadır. Bir anlatım biçimi olan tutum, bir obje ya da bir fikir olmayıp, bireyle o şey arasında karşılıklı etkileşim sonucu bireyin zihninde oluşan bir hazır olma eğilimidir (Silah, 2000).

Tutum, bireyin kendi dünyasının bir yönü ile ilgili olarak belirli değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak ortaya çıkan coşku ve tanıma süreçleridir. Bu süreçte tutumlar, belirli değer yargıları ile inançların arkasında gizlidirler ve yaşam olayları karşısında davranış ve hareket biçimleri olarak şekillenirler. Dayandıkları inanç ve değer yargıları devam ettikçe devamlılıklarını sürdürürler (Eren, 1993).

Tutumların öğrenilmesi sürecinde çevre faktörleri içinde ailenin önemli bir etkisi vardır. Ancak bu etki yaş ilerledikçe azalmaktadır. Özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte diğer sosyal etkenlerin rolü belirginleşmeye başlar. Bireyin tutumlarının büyük bölümü 12-30 yaş arası dönemde, akranlar, kitle iletişim araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgilerle şekillenmektedir (Morgan, 2006).

Tutumların oluşum sürecinin bilinmesi birçok şeyin bilinmesine ön koşul oluşturmaktadır. Eğer insanların uzun zaman içinde davranışları önceden kestirilmek ve hareketleri kontrol altında tutulmak isteniyorsa; tutumların oluşumunun ve değişiminin bilinmesi gerekmektedir (Milburn 1998). Bu durum insan ilişkileriyle uğraşan, sosyal psikoloji alanında birçok kesimi alakadar etmektedir. Uğraş alanı insan olanlar, yeni tutumların nasıl kazandırılacağını mevcut olan tutumların da nasıl güçlendirilip, zayıflatılabileceğini veya söndürüleceğini bilmek isteyerek, kendi alan çalışmalarında başarılı olmayı hedeflemektedirler (Krech ve Crutchfield, Çev. E. Güngör, 1980).

Tutum konusuna bu denli önem verilmesinin nedeni; tutumların bireyin çevresine uyumunu kolaylaştıran bir sistem oluşturmalarının yanı sıra, davranışlarını da yönlendirici "bir güce" sahip olmalarından kaynaklanır. Tutum, davranışların gerisindeki yönlendirici güçtür. Tutum dinamiğinin incelenmesi ile bir yandan tutumların işleyiş biçimi öğrenilebilir ve davranışların ön kestirimleri olanağı doğar;

diğer yandan tutum değişimi sürecinin koşulları saptanarak insan davranışları, tutumları kontrol edilerek denetim altına alınabilir (Ünal, 1981).

Tutumların oluşması çeşitli yollarla olmaktadır. Yüksel'e (1994) göre tutumları oluşturan etmenler;

1. Canlı bir varlık olan insanın doğumundan itibaren büyümesi boyunca ailede öğrenilen tepki tarzlarının birikmesi.
2. Yaşanılan çeşitli olaylardan tecrübe kazanılarak bunlardan genel sonuçlar çıkartılması.
3. İnsanın yaşamı boyunca çok etkilendiği bir olaya dayanarak, benzer olayları da aynı şekilde değerlendirmesi.
4. Başkalarının tavırlarını (tutumlarını) taklit ederek benimsemek yoluyla tutumlar oluşturmak.
5. Model almak. Örneğin bir öğrencinin hocasının ders anlatmasını örnek alması, bilerek veya bilmeyerek aynı şeyleri yapması şeklinde sıralanabilir.

Tutumların oluşumunda başka etkenlerde ana başlıkları ile şöyledir (İnceoğlu, 2000):

1. Genetik (Kalıtımsal) aktarım
2. Fizyolojik etkenler (olgunlaşma, yaşlılık, hastalık vb.)
3. Tutum konusu ile yüz yüze iletişim
4. Kişilik
5. Toplumsallaşma süreci (socialisation)
6. Grup üyeliği
7. Sosyal sınıf

2.2.3. Tutumların Ölçülmesi

Sosyal psikoloji içinde tutum konusunda ilk yoğun çalışmalar 1920'de tutumların ölçülmesi ile başladı. İlk tutum ölçeğini geliştiren Thurstone (1928),

“Tutumlar Ölçülebilir’’ adlı makalesi ile bu hareketin öncüsü olmuştur. Tutumların ölçülmesi konusunda sosyal psikologlar çeşitli tutum ölçme teknikleri geliştirmişlerdir. Bu teknikleri, doğrudan ölçümler ve dolaylı ölçümler şeklinde iki bölümde toplayabiliriz (Kağıtçıbaşı, 2005).

Tutumlar soyut kavramlardır ve zamanla gelişip değiştirebilirler. Tutumların varlığın en kaba tespiti bireyin düşüncesine yönelik sorular yöneltmek, davranışını sınamak veya duygu durumuna odaklanmaktır. O zaman bireyin nesne, olay ya da kişiye karşı nasıl bir eğilim içinde olduğunu saptayabiliriz. Tutumların ölçülmesi ile ilgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Tutum, karmaşık bir bütünlük içinde insanların eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden belirlenmiş istek ve eğilimleri, korkuları, özel bir konudaki inançların bütünüdür (Thurstone, 1928. Akt. Erkuş, 2003). Thurstone, ölçme konusu olan duruma ilişkin pozitif ve negatif duyguları yansıtan ifadeleri uzmanların yargılarından yararlanarak, duygu ve tonuna göre kendi içinde sıralamış ve bir ölçek geliştirmiştir. Daha sonra R. Likert farklı bir yaklaşım kullanarak, pozitiften negatife doğru beşli bir derecelendirme ölçeği geliştirmiştir (Özgüven, 2007).

Tutumları ölçmenin çeşitli yöntemleri bulunmaktadır. Baysal (1981), bu yöntemleri aşağıdaki gibi gruplandırmıştır;

1. Bireyin kendi ifadelerine dayanan ölçümler,
2. Görünen davranışın gözlemlenmesine dayanan ölçümler,
3. Bireyin kısmen yapılandırılmış bir uyarıcıyı yorumlama şekline göre yapılan ölçümler,
4. Bireye verilen bazı yansız iş ve görevleri yerine getirme tarzının gözlemlenmesine dayalı ölçümler,
5. Bireyin fizyolojik tepkilerine dayanan ölçümlerdir.

Tutumlar zorda olsa değiştirilebilir (Baron ve Byrne, 2002). Bu yönüyle özellikle eğitim sürecinde değiştirilmek istenen tutumların bilinmesi ve ölçülmesi önemlidir. Kişinin belirli bir konudaki tutumları bilinirse, bireyin o konudaki tepkilerini tahmin etmede tutumları da kullanılabilir (Shaw ve Wright, 1967).

Eşyalara, kurumlara, düşünce sistemlerine, kişilere, ülkelere… yönelik çeşitli tutumlarımız vardır. Tutumlarımızın bazıları olumlu, bazıları olumsuzdur (Dökmen, 1994). Öğrencilerin derste performanslarını artırmak istiyorsak onlara derslere yönelik olumlu tutumlar kazandırmaya bakmalıyız.

2.2.4. Okumaya Yönelik Tutum

İnsanlar ilgileri oranında ve ilgi duydukları alanda okurlar. Bu yüzden çocukların, gençlerin hatta yetişkinlerin okuma ilgilerinin geliştirilmesi önemli bir eğitim hedefidir (Dökmen, 1994). Dökmen'in ilgi olarak tanımladığı kavram okumaya dönük bireysel bir yeterlilikten kaynaklı haz alma durumudur. Bu bireyde okumaya yönelik olumlu bir biliş, duygu ve davranış şeklinde kendini gösteren bir tutumun oluşmasını sağlar. Bireyin zamanının bir kısmını okumaya ayırması okumaya yönelik olumlu bir tutumun davranış boyutudur. Okumaya ilişkin görüşleri sorulduğunda olumlu birtakım ifadeler kullanması biliş düzeyinde bir olumlu tutumdur. Kitap okurken de kendini olumlu duygu durumu içinde ifade etmesi son bileşen olan duygu boyutunun olumlu olduğunu gösterir.

Eğitimde başarıyı etkileyen değişkenlerden birisi de öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere olan tutumudur. Öğrencinin bu öğelere yönelik tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması onun başarısını etkileyecektir. Bir bireyin tutumları gözle görülemez, ancak, davranışlarına bakılarak tutumuna yönelik bir fikir sahibi olunabilir. Tutumlar, kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı, 1999). Bu gün eğitim araştırmalarında tutumun etkin rolü yansınamayacak şekilde karşımıza çıkarken duyuşsal davranış eğitimini programları da örgün eğitimde kendini göstermeye başlamıştır.

Tutum, öğrenci başarısında önemli rol oynamakla birlikte, bireyde belli bir objeye yönelik tutum oluşturmak ve var olan tutumu değiştirmek oldukça güçtür. Öğrencilerin tutumlarını değiştirebilmek için öncelikle hedef kitlenin özelliklerinin ve tutumlarının oluşmasına ve gelişmesine neden olan etmenlerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Dinamik, devamlı, teşvik edici ve güdeleyici özelliğe sahip tutumlar, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler (İskender, 2007).

Başarılı bir okuyucu olmak için okumaya yönelik olumlu bir tutum gereklidir. Olumlu tutumun temelinde güven yatmaktadır. İyi ve başarılı okuyucu kendine ve okuma becerisine güvenir (Flemming, 1996). Kişinin başarılı bir okur olması biraz da ailesinin onu kitapla tanıştırma sürecine bağlıdır. Çocuğun okul yaşı gelmeden ailesinde kitapla tanışmış olması ve okulda okuma becerisini kazanması ile ailesi tarafından okuma konusunda teşvik edilmesi onu okumaya yönelik güzel yaşantılara hazırlayacaktır. Kupetz ve Green'e (1997) göre de yetişkinlerin çocuğu küçük yaştan itibaren kitap ile tanıştırması onun ilerde kitapla olan samimi ilişkisinin boyutunu etkileyecektir.

Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council-NRC), çocukların okumaya ilişkin tutumları üzerinde etkili olabilecek bazı tutum ve davranışları şu şekilde listelemiştir (Temple vd., 2005):

- Okuryazarlığa verilen değer: Kendilerine kitap okunan ve okumaları teşvik edilen çocuklar, okumanın değerinin farkına varırlar.
- Başarıya vurgu: Ebeveynlerin çocukların başarılarıyla ilgili beklentilerini ifade etmeleri, onlara bunun için yönergeler sunmaları ve onların okuma ilgilerini karşılamaları, çocukların iyi birer okuyucu olmaları konusunda etkili olur.
- Okuma materyallerinin ulaşılabilirliği ve kullanılabilirliği: Evde çocuk kitapları ve diğer okuma-yazma materyallerini bulundurmak, okuryazarlık deneyimlerini artırır.
- Çocuklara kitap okuma: Ebeveynlerin okul öncesi dönemlerde özellikle uyku zamanlarında ve diğer zamanlarda çocuklara kitap okuması onların okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini artırır.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, onların okuma becerilerini etkileyen önemli bir faktördür. Bu yüzden öğrencilere sadece okumanın öğretildiği ancak okumaya yönelik olumlu tutumlarının geliştirilmediği bir eğitim-öğretim sürecinden beklenen fayda elde edilemez. Okumayı zevkli hale getirmek, bireysel ilgileri artırmak ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek, okuma alışkanlığı kazandırmada etkilidir. Okumaya yönelik olumlu tutumu olan çocuklar okumaya isteklidirler,

okumaktan zevk alırlar ve okuma alışkanlığını yaşam boyu sürdürebilirler. Diğer yandan olumsuz tutuma sahip çocuklar sadece zorunlu olduklarında okurlar, okumak istemezler ve bazen de okumayarak tepkilerini ortaya koyabilirler (Calkins, 2001; Stanovich, 1991).

Eğitimciler, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin önemini bilmelidir. Okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin iki sebebi bulunmaktadır. İlki, okumaya yönelik tutumunun öğrencinin potansiyelini doğrudan etkilemesidir. Öğrenci tutumuna göre okuma alıştırmalarına daha fazla vakit ayıracak ve daha fazla pratik yapmaya çalışacaktır. İkincisi, akıcı okuyanlar için bile okumaya yönelik olumsuz tutumunun olması öğrencide okuma alışkanlığının oluşmasını engeller. Öğrencilerin bulundukları ortamda daha cazip başka seçenekler varsa, okumaya yönelik olumsuz tutumu olan öğrenci okumadan ziyade onlara yönelecektir (Mckenna ve Kear, 1995) .

Matthewson'a (1994) göre okumaya yönelik tutumu etkileyen dört faktör vardır:

- Kişisel Değerler, Amaçlar
- İkna Edici İletişim
- Bilişsel Dönüt
- Duyuşsal Dönüttür.

Öğrencinin hisleri, hazır bulunuşluğu, inançları, harici motive ediciler ve duygusal durumu okumaya yönelik tutuma etki eden etmenlerdir. Bağımsız bir okuma eylemi ya da metnin üzerine yoğunlaşan bu model okumaya yönelik tutumun uzun vadeli etkilerinden ya da okumaya yönelik tutuma etki eden sosyal etkenlerden bahsetmemektedir. Mckenna ve Kear'ın (1995) modelindeyse, üç faktörden bahsedilir:

- Okumanın Faydalarına Dair Düşünceler
- Başkalarının Beklentilerine Dair Düşünceler
- Özel Olarak O Anda Söz Konusu Olan Metnin Okunmasının Faydalarıdır.

McKenna'ya göre öğrencilerin yaşı büyüdükçe okumaya dair tutumlarında pozitiften negatife doğru bir geçiş söz konusu olmaktadır. Bunun sebebi ise daha eğlenceli aktivitelerin sayısının yaş büyüdükçe artmasıdır. Ayrıca, okuma becerisi

konusunda zorluk yaşayan öğrencilerin arkadaş çevresi ya da aile bireyleri okumaya önem vermeyen kişilerse, bu öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmeleri oldukça kolay ve neredeyse sürecin doğal bir parçasıymış gibi algılanacaktır.

Öğrenciler okumaya yönelik farklı tutumlarla sınıflara gelirler ve bu tutumlar öğrencinin okuma derslerine ve dersle ilgili etkinliklere katılımını etkilemektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları okuma ile ilgili deneyimlerine bağlıdır. Okumanın yararını düşünen, çok okuyan kişilerle beraber olan ve o ortamlarda büyüyen öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olması beklenmektedir. Öğrencilerin tutumlarından haberi olan öğretmen, dersleri o yönde planlamalı ve düzenlemelidir. Çünkü öğrencilerin okumaya yönelik tutumları okul kayıtlarında yer almaz veya okuma dersi sınavlarında da gözlemlenemez (Grabe ve Stoller, 2002).

Smith ve Wilhelm'e (2004) göre, öğrencilerin orta kademe sınıflarındaki tutumları okuma davranışlarını büyük oranda belirler. Fakat bu noktada öğretmenlere daha fazla iş düşmektedir. Öğrencilere yeterli kaynak sunmak, etkili bir öğretim programı uygulamak ve bunlar için yeterli zaman ayırmak öğretmenin sorumlulukları arasında sayılır. Orta kademe öğrencileri iyi bir okuma becerisi ile hayat boyu başarı gerek akademik gerekse çalışma hayatı anlamında arasındaki ilişkiyi görebilecek durumdadırlar. Fakat öğrenciler kendi başlarına bir şeyler yapamazlar. Öğretmenleri onlara yeterli bir okuma becerisi kazanma konusunda yardımcı olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerini sürekli olarak teşvik etmelidir. Böylece öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmeleri engellenebilir.

Bazı uzmanlara göre ideal bir okuyucu istekli ve hırslı olmalıdır. İdeal okuyucu kendi amaçları doğrultusunda düzenli ve istekli bir şekilde okuyandır (Applegate ve Applegate, 2004). İstekli ve hevesli okuyucular hiç okuma yapmayanlardan pek çok bilişsel yetenek, alışkanlık ya da yaşantı bakımından farklıdırlar. Rorty'e (1997) göre, okuduğumuz şeyler bizi değiştirir. Okuma bilgi dağarcığımızı genişletir ve bize yeni ufuklar açar.

Richek'e (1989) göre, okumaya yönelik tutum okuma başarısı için oldukça önemli bir faktördür. Tutum, öğrencilerin okuma için harcadıkları zamanı artırarak ya

da düşürerek motivasyon ve okuma başarısını etkilemektedir. Okumaya yönelik zayıf fakat olumlu tutum ya da olumsuz tutum besleyen öğrenciler için öğretim ortamlarında başka seçenekler; örneğin görsel sunumlar sunulmuşsa okumakta güçlük çekebilirler (Mullis ve ark., 2006).

Okuma performansını geliştirmek isterken öğretmenler genelde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını göz ardı ederek okuma yeterlilik düzeyleri ile daha çok ilgilenirler. Böylece sınavlarda daha başarılı okuma performansı gösterebilen ama öte yandan okumayı sevmeyen nesiller yetiştirmiş olurlar. Test sorularını doğru cevaplandırabilecek kadar okuma becerisine sahip ancak okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmiş bir nesil yetiştirilecektir. Sainsbury ve Schagen'in (2004), 2000 öğrenci üzerinde yaptıkları beş yıllık araştırmanın sonuçları da bu tezi desteklemektedir. Bu araştırmaya göre okuyucunun akademik testlerde elde ettiği başarı ile kendine olan güveni arttıkça okuma etkinliğinden aldığı zevk azalmaktadır.

Smith ve Wilhelm'e (2002) göre, erkek öğrencilere ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun bir öğrenme ortamı sağlanırsa onların okuma tutumlarında olumlu bir yönde değişiklik meydana getirmek mümkün olacaktır.

Kovacıoğlu (2006), yaptığı araştırmada ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Dean ve Trent (2002), ortaokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Sonuçta, öğrencilerin, ailelerinin ve öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar doğrultusunda okuma konusunda öğrencilerin ilgi eksikliği olduğu ve sınıfta bu konuyla ilgili etkili bir şeyler yapılamadığı yönünde bilgilere ulaşılmıştır. Bu durumda öğrencide okumaya dönük yeterli bilgi ve deneyim olmazsa olumlu ya da olumsuz bir tutumdan söz etmek zor olacaktır.

Brooks (1996), "Yetişkin öğrenme gruplarında okumaya yönelik tutum" adlı araştırmasında, okuduğunu anlama performanslarına göre orta düzey okuyucular ile ileri düzey okuyucular arasında okumaya yönelik tutum bakımından fark olup olmadığını araştırmasına konu edinmiştir. Lise ve üniversite öğrencilerinden oluşan 129 kişilik bir gruba okumaya yönelik tutum ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda, ileri düzey

akademik bilgiye sahip lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu, ancak orta düzey akademik bilgiye sahip lise öğrencilerinin tutumlarının ise genel olarak olumsuz olduğu saptanmıştır. Bireylerin yaptıkları eylemlerden memnuniyet dereceleri ister istemez eylem sürecindeki performansa bağlıdır, performansın geliştirilmesi de deneyimle doğrudan ilgilidir.

Okumaya yönelik tutum, hayat boyu okuma becerisini kullanmanın ve geliştirmenin bir parçasıdır. Öğrenciye okuma becerisi kazandırmaktaki başarı doğrudan öğrencinin okumaya yönelik tutumuyla ilgilidir. Zayıf okuma becerisine sahip öğrenciler aynı zamanda okumaya yönelik olumsuz tutum geliştiren öğrencilerdir (Parker ve Paradis, 1986).

Öğrencilerin okuyup okumamaları onların okumaya yönelik tutumları tarafından belirlenir, şayet okumaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmişler ise bu onların okuma becerisi gelişimlerini doğrudan etkileyecektir. İyi derecede okuma becerisine sahip öğrenciler okumaya yönelik daha ilgili ve motivasyon sahibi olanlardır (Wigfield ve Guthrie, 1997) .

Wang (2000), okumaya yönelik olumlu tutumunun yeterli bir okuma-yazma becerisi geliştirmek için gerekli olduğunu vurgular. Öğrencilerin deneyimleri ve okuma konusunda kendilerine güvenleri, ailenin okumayayönelik tutumu ve öğretmenlerin öğretim yöntemleri, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına doğrudan katkıda bulunur. Küçük yaştaki öğrenciler genelde okumayı öğrendikleri ilk zamanlarda daha olumlu tutuma sahiptirler. Okumayı öğrendiklerinde; okuma bir görev hâline gelirse ancak o zaman olumsuz tutumlar geliştirilir. Okumaya yönelik olumlu tutum, ortaokulda azalmaya başlar ve devam eder (Sperling ve Head, 2002). Öte yandan okumaya yönelik olımsuz tutum akademik anlamda başarısız olmak anlamına gelmez.

Tutumlar doğuştan gelmezler, öğrenilirler. Okumaya yönelik tutum da zamanla deneyimler yoluyla kitap ve okuma ile ilgili düşüncelerle geliştirilir. Okumaya yönelik tutumla ilgili yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen önemli bulgular şu şekilde sıralanmaktadır:

- Okumaya yönelik tutumlar zamanla daha kötü bir hale gelebilir.
- Özellikle kötü okuyucular okumaya yönelik olumsuz tutum sergilerler.

- Kızlar, erkeklere göre okumaya yönelik daha olumlu tutuma sahiptirler.
- Etnik grup üyelerinin okumaya yönelik tutumları arasından anlamlı bir ilişki yoktur.
- Öğretim yöntemlerinin tutumlar üzerinde olumlu bir etkisi vardır (McKenna ve Kear, 1995).

Okumanın öneminin kavranamadığı bir toplumda okumaya yönelik olumlu bir tutumdan bahsetmek mümkün değildir. Bireyler okuma alışkanlığı kazandıklarında kendilerindeki gelişmeyi gördükçe ister istemez okumaya yönelik pozitif yüklemelerde bulunacaklardır. Okuma eylemi, kişide davranış ve düşünce anlamında olumlu tutumların yerleşmesini sağlayacaktır. Akademik yaşamlarında elde ettikleri başarıları sosyal yaşamlarına indirgeyeceklerdir.

2.3. Sosyo –Kültürel Teori

Vygotsky‟nin yaptığı çalışmalar, eğitim alanında sosyal yapılandırmacılığın temelini oluşturur. Şunu söylemek gerekir ki Piaget'den sonra Vygotsky'nin öğrenmede başkalarının veya sosyal ortamın rolü konusundaki vurgusu eğitimcilerin, öğrenmenin ne derecede bireysel bir performansa dayalı süreç olduğunu tekrar düşünmelerine neden olmuştur. Vygotsky'nin teorileri, öğrenmede toplumun birey üzerindeki etkisinin vazgeçilmez oluşu diğer davranışsal yaklaşımları temelde etkilemiştir.

Piaget'nin çağdaşı Lev Semenovitch Vygotsky çocukların gelişiminde sosyal çevrenin rolünden bahsetmiş ve teorilerinde bunun önemini vurgulamıştır. Vygotsky'nin öğrenme ile ilgili fikirleri özellikle bir okulda öğretmen olarak çalıştığı zamanlardaki deneyimlerine dayalı ve genel olarak sosyo-kültürel teorisinin ürünü olarak görülebilir. Vygotsky'nin düşünceleri teorisini oluşturduğu zamanda, eğitim psikologları tarafından sıcak karşılanmıştır. Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinin temel konusu, çocuğun bilişsel gelişiminin yaşadığı sosyal dünya ile ilişkilendirilmeden anlaşılmasının güç olacağıdır. Gerçekte Vygotsky için bütün zihinsel süreçler, hatta bireyin özel yaşamına ilişkin yanları sosyal etkileşim fonksiyonlarını muhafaza eder (Wertsch ve Toma, 1995: 167).

Vygotsky'nin teorisi sosyal çevreyi, gelişim ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir kavram olarak yapısal bir teoridir. Vygotsky, Pavlovcu bir psikoloji görüşünden dil ve sosyal etkileşimi vurgulayan tarihsel-kültürel bir bakış açısına yönelmiştir (Tudge ve Scrimsher, 2003). Vygotsky'nin bakış açısını değiştirmesinin nedeni ise sosyal çevrenin bilişsel gelişim üzerinde özellikle yakın çevrenin etkisinin yadsınamayacak olmasıdır.

Vygotsky (1978), çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür, ona sağlanan uyarıcıların tümünü ve niteliğini belirler. O halde, bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ile kültür arasındaki etkileşimdir.

Vygotsky'ye göre tüm kişisel psikolojik süreçler, insanlar arasında, çoğu zaman çocuk ve yetişkinler arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlar. Bunun en açık örneği "dil" dir. Sosyal çevremiz bizi belli bir kategoriye yerleştirir. Örneğin zeki, zengin, becerikli, kısa vb. sonuç olarak bizim bütün kişisel psikolojik yapılarımız, kültürümüz tarafından biçimlendirilmiş sosyal süreçler olarak başlar.

Vygotsky'nin teorisi sadece dil gelişimi üzerinde durmaz, aynı zamanda üst düzey zihinsel süreçleri de ele alır. Özellikle konuşma, hafıza, algılama ve dikkat konuları üzerinde durur. Vygostsky'nin teorik çalışmaları, çocuklarda bilişsel gelişim üzerinde yapılan çalışmaları, hafıza süreçleri, problem çözme ve dil ile düşünce arasındaki ilişki açısından etkilenmiştir. Vygostsky, zihinsel gelişim çerçevesinde özellikle konuşma ve yazı dilinin gelişimine katkı sağlamıştır. İnsan etkinliklerini zihinsel kapasiteyi geliştirme aracı olarak görmüştür. Araç anlayışına bir de "işaret" anlayışı eklemiştir. İşaretler sistemi konuşma dili, yazı dili ve sayı sistemlerini içermektedir. Vygostsky'e göre bu işaretler sisteminin tam olarak kazanılması bireysel gelişimin temelidir. Konuşma ve yazı dilinin kazanımı kültürel değişim ile paraleldir (Akyol, 2007).

İnsandaki tüm psikolojik işlemler dil, işaretler ve semboller gibi araçlarla yönlendirilir. Yetişkinler bu araçları ortak çalışmaları doğrultusunda (etkileşim ve iş birliği) çocuklara öğretirler. Çocuklar bu araçları içselleştirdikten ya da özümseyerek, zihinsel bir paradigmaya yerleştirdikten sonra kavramlar, çocukların daha gelişmiş

zihinsel fonksiyonları için ilerde kullanılmak adına işlevsellik yüklenir (Karpov ve Haywood, 1998).

Vygotsky'nin (1978) gelişme ile ilgili sosyo-kültürel teorisinin temel ilkeleri şunlardır:

- Gelişme kendi sosyal içeriğinden ayrılmaz.
- Öğrenme gelişmeye neden olur.
- Dil, zihin gelişiminde önemli rol oynar.

Vygotsky'nin düşünmeye yönelik görüşü bir çeşit diyalektçi yapılandırmacılıktır. Kişiler ve çevre arasında bir etkileşim söz konusudur. Uyum sağlama gelişim ve öğrenme de bir nevi dengeleri arada tutan bir mekanizmadır.

Sosyo-kültürel teori, öğrenmenin sosyal etkinliklerin doğal bir parçası olduğunu savunmaktadır. Bu teorinin sosyal etkileşimleri;

1. Öğrenci-öğrenci/öğrenci-öğretmen konuşmaları,
2. Öğretmenin model alınması,
3. Doğrudan ve dolaylı öğretim etkinliklerinden oluşmaktadır.

Bu teoriden yola çıkılarak oluşturulacak sınıflarda, öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalıştıkları doğal bir ortam oluşmakta, öğretmenler öğrencilere rehberlik etmektedir. Bu süreçte öğrenen ve öğreten arasında bir etkileşim oluşmakta bu da öğrenmenin desteklenmesini ve kalıcı olmasını sağlamaktadır.

Sosyal öğrenme bilişsel gelişmeyi yönlendirir. Sosyal ortamın iyi veya kötü düzenlenmiş olması, çocuğun bilişsel gelişimini hızlandırabilir veya yavaşlatabilir. Çocuklar öğrenmeye, çevrelerindeki kişilerden ve sosyal dünyadan başlarlar. Vygotsky'ye göre, çocuk zihnindeki kavramlar, fikirler, olgular, beceri ve tutumların kaynağı sosyal çevredir (Senemoğlu, 2005).

Vygotsky'nin psikolojik düşünceye olan temel katkılarından biri sosyal açıdan anlamlı etkinliklerin, insan bilinci üzerinde önemli bir etkisi olmasına yapmış olduğu

vurgudur (Tudge ve Winterhoff, 1993). Vygotsky kuramında insan düşüncesini yeni yöntemler ile açıklamaya çalışmıştır. Sosyo kültürel teorinin temel ilkeleri ise şunlardır;

İç gözlem tekniğini reddeder: İlkin bu tekniği davranışçılar reddetmişler ve sadece gözlenebilen davranışlarımızın üzerine yoğunlaşmışlardır. Vygotsky de kuramında iç gözlem ile ilgili olan davranışçıların eleştirilerine katılmıştır; ancak onlar kadar iç gözleme sert bir tavır takınmamıştır. Davranışlarımızın şimdiki çıktısı olan eylemlerimizin daha önceki eylemler ile açıklanamayacağını savunmuştur. Ayrıca davranışçıların, bilinci kuramlarında bertaraf etmelerine karşın bilincin sosyal çevre ile etkileşimine dikkat çekmiş ve bilinci açıklamak için iç gözlemcilerin yaptığı gibi hiç saymamak yerine bilinç konusunda çevre etkileşimi ile bir orta yol bulmak istemiştir.

Sosyo-kültürel ve tarihsel unsur: Kişiler arası etkileşimin, kültürel değerlerin, tarihsel ve kişisel faktörlerin insan gelişimi için kaçınılmaz unsurlar olduğuna vurgu yapmıştır. Çevredeki kişiler arası etkileşimler bireyin gelişim süreçlerini harekete geçirir ve zihinsel gelişimi destekler. Ancak etkileşim salt geleneksel anlamda tek kanallı bilgi aktarımı olduğunda bireyin gelişimi söz konusu olmayacaktır.

Kültürel ve tarihsel bütünlük, Vygotsky'nin kuramı tarihsel ve kültürel yönlerin bireyin gelişimi ve öğrenme yaşantıları üzerinde ayrı saflarda değerlendiremeyeceğini bütünlük içinde olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Örneğin, okul yalnızca bir kelime ya da fiziki yapı değil aynı zamanda öğrenme ve vatandaş olma niteliklerini geliştirme yolu arayan bir kurumdur (Schunk, 2011).

Sosyal yapılandırmacılara göre, bilme sürecinin temeli karşılıklı sosyal etkileşimlere dayanmaktadır. Bir bireyin dünyayla ilgili bilgileri, kişisel deneyimlerine bağlıdır ve başkalarıyla karşılıklı etkileşim (dil) sayesinde yön ve şekil kazanır (Glasersfeld, 1989). Bilgi, bireyin aktif katılımı ve sosyal çevresi ile elde edilebilir. Vygotsky'de Sosyal yapılandırmacılardan biridir.

Sosyo-kültürel teorinin bir uygulaması olan eğitimde sosyal çevre; öğrenci üzerinde anında etki yapamaz. Öğretmen, sosyal çevre yoluyla öğrencilere doğrudan etki yapma konusunda ister istemez aktif rol oynar. Sosyal çevre, eğitim ortamının doğrudan aracıdır, öğretmenin rolü ise bu aracı amaca ulaşmak için en iyi şekilde kllanmaktır.

Sosyo-kültürel bakış açısına göre öğrenme, öğrenme sürecine katılan bireyler arasındaki sosyal etkileşim yoluyla meydana geldiğinden sosyal bir etkileşim olarak görülebilir. Bilgi, doğası itibariyle sosyal alanda yaşar ve birikimli olarak arttığı için içeriğe bağlı bir dilin anlamları yoluyla öğrenme topluluğunun üyeleri ile paylaşılır. Bilginin yapılandırılması, birey üzerinde büyük etki yapan ve sosyal bakımdan etkileşimli ortamlarda daha etkin bir şekilde gerçekleşen süreçtir. Öğrenmede sosyal etkileşim önemli olsa da sonuçta bilgi ve beceriler bireysel düzeyde her bireyin giriş yeterliliklerinden başlayarak doğal bir biçimde meydana gelir (Tudge, 1993).

Bilgi hiç bir zaman pasif bir şekilde edinilemez. Çünkü yenilik, bireyin sahip olduğu mevcut bilişsel yapının içinde uyum sağlaması sonucunda ortaya çıkar. Esasında, birey beklenen sonuçlarla ilgili bir sıkıntı oluşturmadığı sürece bir deneyimi yeni olarak algılamaz. Yeni deneyimler sadece zıt bir durum oluştuğu zaman yeni bir yer edinir ve dengeyi tekrar sağlayacak olan yeni bir kavram yapısı oluşturulur. Bu süreçte, bilişsel gelişimi sağlayacak çelişkilerin en çok oluşmasını sağlayacak şeyin diğerleriyle karşılıklı uyumlu olduğunu vurgulamakta fayda vardır (Glasersfeld, 1998).

Bireysel ve kalıtsal faktörler: Vygotsky, çocuğun sosyalleşmesinin sosyal çevre ile birlikte fiziksel çevre içindeki davranışlarla da oluştuğunu vurgular. Ona göre insanın bilişsel işlevi, biyolojik yapılanma üzerine kuruludur (akt. Akçal, 1996).

Vygotsky zihinsel süreçleri ikiye ayırır; temel zihinsel fonksiyonlar (doğuştan gelen hafıza, istendik olmayan dikkat vb.) ve üst düzey zihinsel fonksiyonlar (daha sonra edinilen istendik dikkat, problem çözme vb.). Bunlar; becerilerin, davranışın, zihinsel araçların temel sonuçlarının içselleştirilmesini yönlendirmektedirler. Vygotsky'e göre zihinsel fonksiyonlar özellikli olarak gelişir ve kültürel doku, çevre tarafından oluşturulur. Okullar ise bu zihinsel fonksiyonların gelişimi için en yararlı sosyal ortamlardır (Vygotsky, 1978).

Bebeğin gelişiminin ilk günlerinden itibaren hareketleri, sosyal davranışlar çevresinde kendine özgü bir anlam taşır ve belli bir amaca dönük olarak gelişir ve geliştirilir, (örn, kayıt:1 acıktığında ağla, kayıt:2 çişin geldiğinde ağla, kayıt 3: gazın geldiğinde ağla…) bu ağlamalar aynı zamanda bakımı üstlenen kişiyi de öğrenmeden yana aktif kılar. Hangi ağlama tınısının çiş, gaz ya da acıkma olduğunu bebek bakıcısı

zamanla bebekle girdiği ilişki sonucunda öğrenir ve sürekli bir şekilde çocuğun bu tepkileri çevresi tarafından pekiştirilir. Nesnelerden çocuğa, çocuktan nesnelere ya da insanlardan çocuğa çocuktan insanlara doğru giden yol hep başka bir insandan geçer. İnsanın bu karmaşık yapısı, psikoloji ve sosyal psikoloji tarihi açısından önem arz eden değere sahiptir. Çünkü bu süreç sayesinde bireyin üst düzey zihinsel gelişimi (metacognition) sağlanabilmektedir. Özel eğitimde literatür tarandığında otizmli bireylerin % 85 inin zihinsel yetersizliğe sahip olarak dünyaya geldikleri görülür. Bu gerçek kalıtsal ya da nörobiyolojik süreçlerle henüz açıklanabilecek olgunluğa getirilememiş olmasına karşın, otizmli bireylerin sosyal yaşamlarında hep bir kısır döngü, yetersiz iletişim ağı hâkimdir. O yüzündendir ki otizmli bireyler için sosyal yaşam alanı ve grup eğitimi çok önemlidir. Vygotsky' nin (1978), kuramında geçen olası gelişim alanının (Zone of Proximal Development-ZPD) önemi özel eğitimde de karşımıza çıkar. Olası gelişim alanı, bireyin bilgili bir yetişkin veya daha büyük bir çocuktan yardım aldığında ulaştığı zihinsel potansiyel olarak tanımlamaktadır. Bu yardım etme süreci devam ederken birey, daha yetenekli bir akran veya bir yetişkin tarafından "dışarıdan yönlendirilen" biri durumundadır. "Dışarıdan yönlendirilme" kavramı daha yetenekli bir akran veya yetişkin tarafından sağlanan ipuçları ve desteği simgelemektedir. Birey bu yardım sayesinde, sonunda "kendi kendini yönlendirme" becerilerine ve zihinsel gelişime ulaşacağı bazı aşamaları geçebilmektedir. Vygotsky, olası gelişim alanının önemini vurgulamıştır çünkü bu alan bireyin o ana kadar kazandığı zihinsel fonksiyonların değil, sahip olduğu zihinsel potansiyelin ölçülmesine olanak sağlamaktadır. Özel eğitimin gerçekleri de bu olası gelişim alanı açısından değerlendirildiğinde; yetersizliği olan bireylerin bir şeyleri yapmak için hep yönlendirmeye ihtiyaçları olduklarını biliriz. Zamanla yönlendirmeler kendi özgün bilişsel fonksiyonlarını geliştirerek, onların öğretimsel amaçları bağımsız yapmalarını sağlayacaktır. Bu durum normal gelişim özelliklerine sahip çocuklar içinde geçerlidir.

Olası Gelişim Alan'ında (OGA), öğrenci ile çalışmak büyük miktarda rehberli katılım gerektirir (Rogoff,1986; Akt. Schunk, 2011). Ancak çocuklar kültürel bilgileri bu etkileşimlerden pasif olarak kazanmazlar ve öğrendikleri şeylerin, olayların otomatik ya da tam bir yansıması olması gerekmez. Bunun yerine, öğrenciler kendi anlamlarını sosyal etkileşimlere getirirler ve bu anlayışlar ile tecrübelerini birleştirerek anlamlar inşa ederler. Gestalt iç görü ile öğrenme yaklaşımında sıklıkla öğrenme ani olarak

oluşur (Wertsch, 1984; Akt. Schunk, 2011). İç görüsel öğrenmede problem küçük adımlarla sınama yanılma yoluyla değil de daha çok zihinsel deneme yanılma yapılarak ani ve tam bir çözüm bulunarak çözüme kavuşturulmaya çalışılır görüşüne karşı Vygotsky bilginin daha çok aşamalı olarak kazanıldığını savunur.

Çocuğun olası gelişim alanı, Şekil 3'te gösterilmektedir. Şekilde de görüldüğü gibi çocuğun kendi başına yapabildikleri problem çözme düzeyi ile yetişkin biriyle yapabildikleri problem çözme düzeyi farklılık göstermektedir.



Şekil 3

Olası Gelişim Alanı.

Kaynak: *Santrock (2011)'tan uyarlanmıştır.*

Vygotsky'ye göre çocuğun kendi başına yapabildikleri ile bir yetişkin desteği ile yapabildikleri arasında farklılık vardır. Çocuk gelişme ve öğrenmede belli bir potansiyele sahiptir ancak bu potansiyel bilinçli yapılan bir destekle daha üst düzeye çıkarılabilir. Çocuğun bir yetişkin yardımıyla kabul ettiği sorumluluklar, gelişim alanını üst sınıra taşırken, çocuğun tek başına görevleri yerine getirdiği durumda gelişim düzeyinin alt sınırında kalmaktadır.

Vgotsky'e göre yetişkinin, çocuğun bilgiyi içleştirmesine bilgiyi kazanmasına yardım edebilmesi için iki noktayı belirlemesi gerekir. Bunlardan birisi, çocuğun herhangi bir yetişkinin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemektedir. İkincisi ise, bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemektir. Bu ikisi arasındaki fark, çocuğun "gelişmeye açık alanı"dır.

Öğrenme faaliyeti, çocuğun bildiği ve henüz bilmediği öğrenme alanı içinde gerçekleşir. Vygotsky'ye göre öğretim çocuğun gelişmeye açık alanının en etkili şekilde kullanılmasını sağlamalıdır. Çocuğun bilişsel gelişiminde, doğrudan bire bir öğretim ve çocukların çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşimlerini sağlayan öğretim biçimleri önemli rol oynar.

Vygotsky'yi çağdaşlarından ayıran önemli bir özelliği de kuramını oluştururken özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ile çok ilgilenmesidir. Onların kalıtsal özelliklerinin sonucu olarak, yetersizliği olmayan yaşıtlarından daha farklı öğrenme yolu izlediklerine inanmıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için olası gelişim alanı çalışmasında daha iyi bilen bir yetişkin ya da akran rehberliğinde öğrenmelerin gerçekleşebileceğine vurgu yapmıştır. Özel eğitim de model olma, fiziksel yardım, sözel ipucu gibi yetişkin desteği ile kavram öğretimi ve beceri kazandırılması mümkün olabilmektedir. Uygulamalı Davranış Analizi (ABA- Applied Behavior Analysis) özel eğitimde (otistik öğrencilerde) kullanılan bir yöntemdir ve bireye beceriyi kazandırmak sabır, küçük adımlar ve yetişkin desteği ile mümkün kılınabilmektedir.

Batılı araştırmacı ve uygulamacılar arasında bu üç etkinin içinde en çok öğrenme üzerinde kişiler arası ilişkilerin etkisi dikkati çekmiştir. Vygotsky sosyal ortamın öğrenme için çok önemli olduğunu ve sosyal etkileşimin öğrenme tecrübelerini

değiştirdiğini düşünmüştür. Sosyal etkinlik bilinçteki değişikleri açıklamaya yardımcı olan, davranışla zihni birleştiren psikolojik bir teori oluşturur (Kozulin,1986; Wertsch,1985; Akt. Schunk, 2011).

2.3.1. Öğretim Çerçevesi

Öğretimsel çerçeve, Lev Vygotsky'ın sosyo-kültürel teorisi ve olası gelişim alanı (OGA) kavramlarından meydana gelmektedir. Olası gelişim alanı temel kavramlardan biridir, bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ve yetişkin rehberliği ya da daha yetenekli akranlar ile işbirliği içinde problem çözmeyle belirlenen muhtemel gelişim düzeyi arasındaki fark olarak tanımlanmıştır (Vygotsky,1978).

Vygotsky, öğretim çerçevesini "Öğrenenlerin öğrenme gelişimlerini destekleyerek bir üst basamağa ya da seviyeye çıkarmada öğretmenin ve öğretim sürecine katkısı bulunanların rolü" olarak tanımlamıştır. Öğretimde kullanılan öğretim çerçevelerinin geçici olması yani zamana uyum sağlayabilmesi bu metodun önemli yanlarından biridir. Öğrencinin yetenekleri gelişirken, öğretim çerçevesine yoğunlaşılır diğer uygulamalar aşamalı olarak geri çekilir. Sonuç itibariyle öğrenci verilen ödevleri bağımsız olarak yapabilme ve ana fikri anlayabilme becerisini geliştirir (Vygotsky,1978).

Vygotsky'ye göre çocuğun öğrenme yaşantılarının yapılandırılması oldukça önemlidir. Bunun sağlanabilmesi için ise: çocuğun dikkatinin çekilmesi, bir plan hazırlanması ya da model oluşturulması, bütün sürecin çocuğun gelişim düzeyine uygun hâle getirilmesi (olası gelişim alanının dikkate alınması) gerekmektedir (Siyez, 2007). Vygotsky, çocuğun keşif yapabilmesi için fırsatların sunulması gerekliliğine inanır. Vygotsky'ye göre sınıf içerisinde çocuk mutlaka desteklenmelidir. Öğretmenler soru sorarak, sunum yaparak ve açıklamalar yaparak çocukların keşfetmelerine yardımcı olmaktadır.

Öğretmenin amacı öğretim çerçeveleri oluşturarak, öğrencileri sorunları çözen ve bağımsız düşünen birey haline getirmektir. Öğretmen, çocuklarla sözel olarak veya farklı yollarla iletişim kurarak etkileşim sağlar. Öğrencilerin eski bilgileri ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olur. Sadece öğretmenler değil aynı

zamanda aile ve çocuğun çevresinde bulunan bireylerde bu süreçte etkin bir şekilde yer alabilirler. Öğretim çerçeveleri hazırlanırken kullanılan etkinlik ve ödevlerde dikkat edilecek hususlar bulunmaktadır. Bu hususlar:

- Ödevler, çocuğu motive etmeli,
- Ödevler çocuğa uygun olmalı ya da çocuğun yapabileceği şekilde basitleştirilmeli,
- Çocuğu yönlendirerek hedefe odaklanmasını sağlamalı,
- Çocuğun yaptıkları ile istenen sonuç arasındaki fark açıklanmalı,
- Hayal kırıklığı ve risk azaltılmalı,
- Uygulanan etkinliklerin ve ödevlerin hedefleri açıklanmalı ve model olunmalıdır (Bransford, Brown ve Cocking, 2000).

Öğretim çerçeveleri, modelleme, sembolleştirme, teşvik etme, ipuçları, kısmı çözüm, sesli düşünme ve doğrudan öğretim unsurlarından oluşur. Bir öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin rehberliğinde düzenlenen öğretim çerçevesinde öğretmen model olarak başlar daha sonra öğrencinin model olmasıyla süreç devam eder. Bu süreçte sembolleştirme, teşvik etme, ipuçları, soru sorma, sesli düşünme çalışmaları gerçekleştirilir (Hartman, 2002).

Vygotsky (1978), insanın öğrenme sürecini doğal bir sosyal çevrede gerçekleştiğini belirtir. Bu teoride, Vygotsky'nin Olası Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development-ZPD) olarak ifade etiği bir terim bulunmaktadır. Olası gelişim alanı, bir uzman ile bir aceminin ya da acemilerin birlikte çalışacakları, usta-çırak ilişkisinin oluştuğu, öğrenmenin gerçekleşmesini destekleyen bir süreçtir. Sosyokültürel teoriyi benimseyenlerin temel amacı çok bilgili ve tecrübeli olanlar ile az bilgili ve tecrübeli olanlar arasında sosyal etkileşim ağları oluşturarak karşılıklı öğrenmeyi gerçekleştirmektir.

Vygotsky'ye göre, psikolojik araştırmaların çoğu, belirli bir yaş çocuğunun o yaşın gelişim düzeyine göre standardizasyon yoluyla oluşturulmuş problemleri çözmeyi başarmasıyla ilgilenmektedir. Çocuğun zihinsel gelişim düzeyi ise o problemin çözümünün var/yok şeklinde tasnifiyle puanlanarak belirlenmektedir (günümüzde kullanılan standardize edilmiş zekâ testleri de böyledir). Çocuğun verilen problemi

yardım almaksızın kendi başına çözme yeteneği, belirli bir zaman dilimi (yaş aralığı) içerisindeki zihinsel gelişim düzeyinin belirleyicisi olarak kabul edilir. Ama bu metotla, ancak çocuğun gelişimi tüm yönleriyle tamamlandığında ölçüm yapılabilir ve bu ölçüm, çocuğun içinde bulunduğu tüm tabloyu göstermekten oldukça uzaktır (Erdener, 2009). Bu nedenle Vygotsky, çocukların zihinsel becerilerini ölçmek için standart ölçümlerden farklı bir yöntem geliştirmiştir. Vygotsky, aynı zekâ yaşına (Takvim yaşı, zekâ testi yapıldığında çocuğun içinde bulunduğu yaş dilimi olup; zekâ yaşı, zekâ testi sonuçlarına göre çocuğun tespit edilen zihinsel gelişim düzeyine göre saptanan yaştır. Vygotsky çocukların zekâ seviyesini değerlendirmede zekâ bölümü (ya da I Q) puanını değil, zekâ yaşını kriter almıştır. Vygotsky, sekiz yaşında olan iki çocuğa aynı problemi vermiş ve problemi çözerken aynı tarzda yönlendirici sorularla yardım etmiştir. Birinci çocuğun, aynı problemi yardımla oniki yaş düzeyinde; diğer çocuğun ise dokuz yaş düzeyinde çözdüğünü görmüştür. Yani çocuğun gerçek zihinsel yaşı ile yardımla eriştiği problem çözme düzeyi arasındaki eş olmama hâli, onun "olası gelişim alanının" göstergesidir. Bu nedenle "olası gelişim alanı" ilk çocuk için 4; ikinci çocuk için ise 1' dir. Vygotsky: *"Aynı zekâ yaşında olmalarına rağmen, bu iki çocuğun zihinsel gelişimlerinin aynı olduğu söylenebilir mi?"* Elbette söylenemez ve bu kavramın asıl önemi, çocuğun tek başına yapacağından daha fazlasını yardımla başarabileceğini göstermesidir. Standardize edilmiş geleneksel zekâ testlerinin geçmişteki becerileri ölçmesinin tersine olası gelişim alanı genişliğinin ölçülmesi, çocukta var olan bir potansiyeli ölçmekte ve aynı zamanda çocuğun gelişiminin gelecekteki gidişatına dair bir öngörü niteliği de taşımaktadır (Vygotsky, 1978).

Eğitim genellikle gelişimin önünde, organize bir şekilde, belli bir zamana ve müfredata bağlı işler; gelişim süreçlerinin içsel kurallarla bir araya getirilip hayata geçirilmesini beklemez. Örneğin; çocuk bazı aritmetik işlemlerini öğrendiği zaman, onda matematik kavramlarının gelişimi henüz yeni başlamıştır. Eğitim sistemi kendine özgü mantıksal bir sıra izlerken; çocuk, kendine has ve zihninde gizli kalmış belirli bir sistem içerisinde gelişme gösterir. Olası gelişim alanının genişliği, yardımla geliştirilen bir zihinsel potansiyeli işaret etmesi nedeniyle eğitimle daha iyi hâle geleceğinden, çocuğun yeni gelişim düzeylerine ulaşmasına öncülük eder. Bu nedenle eğitim geçmişe değil geleceğe dönük olmalıdır ve verilecek eğitimin eşiğinin, çocuğun gelişim seviyesinden her zaman yüksek tutulması gerekmektedir (Erdener, 2009).

Çocuğun bilişsel gelişiminin ilerlemesinde, diğer bir değişle olası gelişim alanının etkili olarak kullanılmasında öğretmen, diğer yetişkinler ve öğrenciler katkılarda bulunurlar. Bu nedenle okullar, öğretmenler, çocukları çalışmalarında aşırı derecede bağımsız bırakmamalıdır. Aşırı bağımsızlık, bilişsel gelişimi yavaşlatmaktadır. Gelişimin tam olarak sağlanabilmesi için, çocuğun sistematik olarak daha karmaşık durumlara yönlendirilmesi gerekmektedir. Çocuğun, giderek karmaşık hale gelen bu olayları, olguları tam olarak anlayabilmesi için ise yetişkinin ya da o alanda uzman olan herhangi bir kişinin yardımına ihtiyacı vardır. Kuşkusuz daha bilgili kişi, çocuk için bir bilişsel yapı hazırlar. Olası gelişim alanında, sosyal etkileşimler yoluyla kazanılan sosyal bilgi, bireysel bilgi haline gelir ve bireysel bilgi büyür, daha karmaşık hale gelir. Sonuç olarak gelişim belirli bir toplum içinde bireyin başarılı bir yetişkin olmasını sağlar (Senemoğlu, 2005).

Psikolojik gelişmede eğitim-öğretim, yani bireyin etrafındaki sosyal çevre ve ilişkiler son derece önemlidir. Çocukları, eğitim ile kapasitelerinin üzerine çıkarmak mümkündür. Birçok konuda, yetişkin biri tarafından yönlendirilen çocuk daha iyi performans gösterir. Olası gelişim alanında yetişkin gözetimi ve daha yetenekli arkadaşlar çocuğun becerisini yukarı çıkartırlar. Çocuk tek başına yapamayacağını, yetişkin veya arkadaş desteği ile başarabilir. Olası gelişim alanı, bilinenlerle bilinebilecekler arasındaki köprüdür. Öğrenme bu köprüde, bu alanda ve bu zaman diliminde olur. Diyaloğa dayalı öğretim (reciprocal teaching) de burada gerçekleşir (Açıkgöz, 2007).

2.4. Diyaloğa Dayalı Öğretim Modeli

Annemarie Palincsar ve Ann Brown, yeni bir okuduğunu anlama öğretimi yöntemi bulmak için öğrencilerle birebir çalıştılar (Block, Gambrell ve Pressley, 2002). Palincsar ve Brown, "Diyaloğa Dayalı Öğretim Modeli"ni yaptıkları araştırmalar sonucunda geliştirdiler. Modele bu ismin verilmesinin sebebi diyaloğun sadece öğretmen ve öğrencilerle gerçekleşmesi değil aynı zamanda öğrencilerinde kendi aralarında diyaloglarda (tahmin etme, metni anlama yönelik soru sorma, açıklamada bulunma, özetleme) bulunmasıdır (Cunningham ve diğerleri, 1995). Bu model,

geliştirildiği günden bugüne kadar araştırmacılar tarafından uyarlanarak öğretimin her kademesinde ve farklı derslerde kullanılmıştır.

Diyaloğa dayalı öğretim modeli (reciprocal teaching), okuduğunu anlamayı diyalog yoluyla geliştirmek için hazırlanmış öğretimsel bir modeldir. Palincsar ve Brown (1984) yedinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada anlama düzeyini arttırmak amacıyla özetleme, soru sorma, netleştirme ve tahmin etme stratejileri kullanılmıştır. Araştırma sonunda karşılıklı öğretim yönteminin strateji öğretimi üzerinde etkili olduğu tespit edilmistir. Öğrenciler uygulama sonrasında özetleme, soru sorma, netleştirme ve tahmin etme stratejilerini amaca uygun bir şekilde kullanmaya başlamışlardır (Oczkus, 2003).

Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin sınıf ortamında kullanılmasında öğretmen rol modeldir. Öğretmen, öğrencilerin daha fazla sorumluluk almasını sağlamak için vermiş olduğu desteği yavaş yavaş çeker. Daha sonra öğrenciler süreci yönetmeye başlar ve öğretmen rehber konumuna geçer (Brown ve Palincsar, 1989; Palincsar ve Brown, 1984). Diyaloğa dayalı öğretim modeli öğretmenin öğrencilerle ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde oldukları bir model olmasından dolayı Vygotsky'nin sosyal etkileşim kuramını temel almakla birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde ön bilgileri ile metin arasında ilişki kurması yönünden Piaget'in bilişsel gelişim kuramını benimsemektedir.

Diyaloğa dayalı öğretim modeli,

1. Okuma stratejilerini öğretme ve öğrenme,
2. Öğretmen ve öğrenci arasında diyalog kurulması öğretmenin stratejinin neden, ne zaman ve nasıl kullanıldığına dair oluşan sorunlarda rehberlik etmesi,
3. Öğrencilerin, öğretmenin rolünü kendilerine mal etmesi ve daha sonra öğrencilerin diğer öğrencilere model olması şeklinde tanımlanabilir.

Diyaloğa dayalı öğretim modelinin amacı, öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin ne zaman ve nasıl kullanılacağını öğretmektir. Öğrenciler bu stratejileri içselleştirildiğinde ve kendilerini okuduğunu anlama yönünden kontrol edebilecek hale

geldiklerinde, diyaloğa dayalı öğretim modeli gerçekleşmiş olur (Doolittle, Hicks, Nichols, Young, ve Nichols, 2006).

Hacker ve Tenent'e (2002) göre, diyaloğa dayalı öğretim modeli, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını sağlayan ve okuma sürecinde gelişimlerini kendi kendilerine takip ettikleri bir sistemdir. Diyaloğa dayalı öğretim modeli, etkileşim temelli bir yaklaşımdır.

Diyaloğa dayalı öğretim modeli, Vygotsky'nin sosyal etkileşim teorisini temel almaktadır. Diyaloğa dayalı öğretim modelinde en önemli uygulama olan diyalog, sosyal etkileşimin bir biçimidir. Öğrenciler sesli olarak düşündüklerinde ve düşüncelerini tartıştıklarında, kendi kendilerinin değerlendirmelerini yaparlar (Foster, Rotoloni, 2008).

Diyaloğa dayalı öğretim modelinde; öğretmenin rehberliğinde ve öğrencilerden oluşan küçük gruplara metin okuma çalışmaları yaptırılır. Öğretmen okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde model olur. Metinle ilgili bir tartışma başlatır. Bu diyaloğun başlamasıdır. Bu aşamadan sonra öğretmen tahmin etme ve soru sorma stratejilerini kullanarak öğrencileri aktif hâle getirir. Öğretmen, hem metni anlama çalışmaları yapar hem de stratejilerin öğretimini gerçekleştirir. Daha sonra açıklama (anlaşılır hale getirme) ve özetleme stratejileri de sürece katılır. Öğrenciler stratejileri kullanır hale geldiklerinde öğretmen yavaş yavaş öğretmenlik görev ve sorumluluklarını öğrencilerle paylaşır. Öğrencilerin diyalog aşamasını yönetmeye başlamasıyla, öğretmenin rolü liderlikten ziyade bir rehber olmaktır. Öğretmen model olur ve stratejileri açıklar. Usta çırak ilişkisi içerisinde uygulamalar devam edilir. Öğretmenin ustalık döneminin bittiği yerde öğrencilerin ustalık dönemi başlar (Palincsar ve Brown, 1984). Öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma geçiş diyaloğa dayalı öğretim modelinin temel unsurudur. Öğrenciler bu süreçte kendilerini tanıma ve kontrol etme fırsatı bulur (Doolittle, Hicks, Nichols, Young ve Nichols, 2006).

Vygotsky'nin Olası Gelişim Alanı (OGA), uygun metinlerin ve öğrencilerin başarısını destekleyecek olan temel etkinliklerin belirlenmesi ve seçimi için önemlidir (Vygotsky, 1978). Metinlerin, çok kolay veya çok zor olmaması gerekir. Aynı zamanda diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin uygulanması sürecinde gerekli destek verilmeli ve

dönüt sağlanmalıdır (Oczkus, 2003). Piaget'in şema teorisi de diyaloğa dayalı öğrenme ve öğretim süreci için önemlidir. Öğrenciler, önceki bilgilerini harekete geçirerek, kendi bilgileri ile metindeki bilgiler arasında bağlantı kurduklarında, elde edecekleri bilgiler sayesinde daha etkili ve etkin bir anlama sürecini gerçekleştirmiş olurlar. Buna ilave olarak, bireylerin kendi düşünme süreçlerinin farkında olmaları anlamına gelen üst bilişsel becerileri içeren bilgi işlem teorisi (Santrock, 2011), diyaloğa dayalı öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktır.

Diyaloğa dayalı öğretim modelinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için dersler, öğretim çerçevesine sahip olmalı, sesli düşünmeyi kolaylaştırmalıdır. Her bir strateji öğretmen tarafından öğretilmeli ve öğretmenler bir sonraki stratejiye geçmeden önce öğrencilerin her bir stratejiyi net bir şekilde anladıklarından emin olmalıdır. Uygulama sürecinde öğretmen model olur. Öğrenciler, uygulamaları kendileri yapmaya hazır olduklarında, öğretmen uyguladığı etkinlikleri aşamalı olarak azaltır ve öğrenciler liderlik rollerini tamamen kazanmış olurlar (Palincsar, Brown, 1984; 1986).

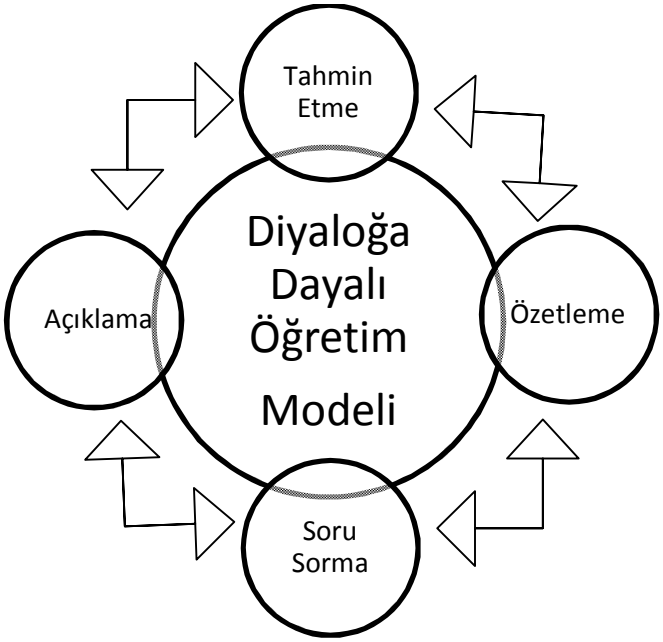
Clark ve Greaves (2005) araştırmalarında, diyaloğa dayalı öğretimin üç özelliğini ve yararlarını ifade etmişlerdir.

1. Öğretim çerçevesi; esnek, kolay uygulanabilir ve öğrencilere sadece basit yetenekler kazandırmak yerine onlara büyük düşünme becerisini verir. Diyaloğa dayalı öğretim çerçevesi ile öğrenciler analiz ve sentez düzeyinde bilgi sahibi olurlar.
2. Öğretim çerçevesi, metinlerin açıkça anlaşılmasını ve öğrenilmesini sağlar. Anlama stratejileri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri gelişir.
3. Öğretim çerçevesi öğretmenlere öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre bilgi verme serbestliği sağlar. Katı ve kesin bilgi vermek yoktur. Öğrencinin sürece aktif katılımı sağlanarak bilgiye ulaşma konusunda sorumluluk alması gerçekleşir.

Diyaloğa dayalı öğretim modelinde başlangıçta bilgi verici metinler kullanılmıştır. Daha sonraki dönemlerde hem bilgi verici hem de hikâye edici metinler kullanılmaktadır (Reutzel ve Cooter, 1999).

Bu model, dört strateji üzerinde yapılandırılmıştır.

"Diyaloğa Dayalı Öğretim Modeli" okuma stratejilerine önem veren ilk model olduğundan önemlidir. Palinscar ve Brown (1984), bu modeli oluşturan dört strateji üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Bu stratejiler genellikle model olma ve sesli düşünme teknikleriyle öğretilir. Öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak küçük ve büyük gruplar şeklinde çalışmalar yapılabilir. Diyaloğa dayalı öğretim modeli öğrencilere dört anlama stratejisinin kullanılmasını nasıl koordine edeceklerini öğretmek için kullanılır. Bu dört anlama stratejisi; tahmin etme, anlaşılır hale getirme (açıklama), soru üretme (soru sorma) ve özetlemedir. Küçük guruplar halinde çalışma yapılırken, öğrenciler birbirlerine metinden ne anladıklarını sorarlar, bu şekilde tartışma süreci başlar. Öğrencilerin tartışma süreci grupların performansına göre değişir. (Palincsar ve Brown, 1984; Palincsar ve Klenk, 1992; Rosenshine ve Meister, 1994).



Şekil 4

Diyaloğa Dayalı Öğretim Modeli

Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerine (tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme) yönelik temel bir öğretim çerçevesi belirlenir ve uygulanır (Palincsar, Brown, 1984; 1986).

Palincsar ve Brown (1984) bu dört stratejinin, iyi okurlar tarafından sürekli ve doğal olarak kullanıldığı için seçildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, bu stratejileri yetkin okurların okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında bütünleştirdikleri etkinlikler olarak göstermişlerdir. Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinde belli bir uygulama sırası yoktur. Metne ve okura göre uygulama sırası değişiklik gösterebilir.

Diyaloğa dayalı öğretim modelinde hem bilişsel hem de üst bilişsel süreçler yer almaktadır. Bu model, öğretmenlerin önceden belirlenen öğretim çerçevesinin uygulanması açısından bilişseldir. Bununla birlikte diyaloğa dayalı öğretim modeli aynı zamanda, öğrencilerin kendi sahip oldukları anlama (kavrama) performanslarını izleyebilmeleri ve süreç içerisinde özel bir stratejiyi uygulamanın uygun olup olmadığına karar vermeleri bakımından üst bilişsel becerileri içermektedir. Diyaloğa dayalı öğretimde öğrenciler kendi yeterlilik seviyelerine ulaştıklarında ve becerilerini bağımsız bir şekilde uygulamaya başladıklarında, öğretmenler kademeli olarak model olmayı ve rehberliği azaltarak uygulamalara son verir (Fiumara, 1995).

Diyaloğa dayalı öğretim modeli bütün sınıflar için kullanılabilir. Bu uygulamaların genellikle ders içi öğrenme öğretme süreci içerisinde bir etkinlik gibi uygulanması önerilmektedir (Foster, Rotoloni, 2008). Diyaloğa dayalı öğretim stratejileri öğretmenlerin öğrencileri motive ederek, onları sürece katarak ve öğretmenlerin liderliğinde küçük guruplara veya işbirliğine dayalı öğrenme gruplarına uygulandığında daha fazla yararlı olur. Öğrenme ortam ve atmosferinin rahat olması utangaç ve dikkatsiz öğrencilerin daha rahat bir şekilde konuşmalarını sağlar (Oczkus, 2003). Öğrencilere öğretim stratejilerini uygulayabilmeleri için eşit fırsatlar verilmelidir.

Palincsar, Brown ve David (1989) diyaloğa dayalı öğretim sürecini, öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşen bir diyalog olarak tarif ederler. Öğrencilerden birinin diğerine cevap verdiği durumlar şeklinde gerçekleşen etkileşim nedeniyle bu süreç diyaloğa dayalı öğretim olarak tanımlanır. Bu diyalog; tahmin etme, soru sorma,

açıklama (anlaşılır hale getirme) ve özetleme stratejilerinin kullanılması ile yapılandırılır.

Oczkus (2003), diyaloğa dayalı öğretim modelinin bazı amaçlarını aşağıdaki gibi tanımlar:

1. Okuduğunu anlamayı geliştirmek için dört strateji kullanılır (tahmin etme, soru sorma, açıklama, özetleme).
2. Okuma sırasında, model olma, rehber olma ve çaba gösterme davranışları ile dört strateji desteklenir.
3. Öğretmen, stratejiler kullanırken üst bilişsel düşünme becerilerini kazandırmak için öğrencilere rehberlik eder.
4. Diyaloğa dayalı öğretim stratejileri, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlar.
5. Öğretmen, okuduğunu anlamayı desteklemek ve geliştirmek için sosyal öğrenmeyi kullanır.
6. Çeşitli sınıf düzenlemeleri yapılarak öğretim desteklenir (bütün sınıf için uygulamalar, rehberlik eşliğinde okuma grupları).
7. Öğrenciler, okuma öğretimi ve okuduğunu anlama sürecinin bir parçası olur.

2.4.1. Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejileri

Sosyal yapısalcılığın, diyaloğa dayalı öğretim stratejileri temellerinden biri olarak, bilginin sosyal kökenine vurgu yapar ve öğrencilerin kültürel gelişimi görevini iki hususta üstlenir. Birincisi sosyal seviyede, ikincisi ise bireysel seviyededir.

Bilginin sosyal kökeni üç öncül düşünceden meydana gelmiştir (Vygotsky, 1978: 57).

1. Bilgi ve anlam sosyalleşmenin aktif basamağıdır.
2. Bilgi ve anlam sosyal basamaklar olup, toplumsal uzlaşım ve anlaşmanın yankısıdır.
3. Bilgi ve anlam toplumsal adaptasyonun ifadesi ve hedefe ulaşmanın elementleridir (Gergen, 1999).

Bu üç düşünce diyaloğa dayalı öğretim modelinin içinde yer almaktadır. Diyaloğa dayalı öğretim modeli aktif sosyalleşmeye dayanmakta olup, bilginin öğrencilerin birbirlerine danışarak değerlendirdikleri metinden anlam çıkarıldığı, hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğretmen etkileşiminin olduğu bir modeldir. Model, öğretmen-öğrenci etkileşimine ek olarak, düşünceye vurgu yapar ki bu bilgi edinmek için kullanışlıdır. Bu durumda, diyaloğa dayalı öğretim modeli temaslarda, anlamada ve harekette dilin rolüne vurgu yapar.

Bilişsel psikolojisinin, diyaloğa dayalı öğretim modelinin bilişsel anlamda kullanılabilirliğine dair geniş araştırmaları bulunmaktadır. Rosenshine ve Meister (1994), diyaloğa dayalı öğretim modeline odaklanan 16 nicel araştırma yapmışlar ve şu sonuçlara ulaşmışlardır:

1. Diyaloğa dayalı öğretim modeli, öğrencilerin, öğretmenler tarafından yapılan düzenlemelerle ilişkili metni anlama performanslarında artan düzeyde etkili olmuştur.

2. Diyaloğa dayalı öğretim modeli, öğrencilerin, standart testler ölçüsünde metni anlama performanslarında olumlu etki oluşturmuş. Diyaloğa dayalı öğretim modelinin daha büyük yaş grubu ve okuma stratejileri açısından yetersizlik gösteren öğrenciler için çok etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar diyaloğa dayalı öğretim modelinin yüksek öğrenimde de kullanılmasına dair araştırmalar açısından olumlu sonuçlar vermiştir.

Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin kullanımı, diyalog ve öğretmen rolünün öğrenciye mal edilmesiyle öğrencide üç temel özellik kazandırır. Bu özellikler okuma sırasında-metne yoğunlaşmada, metnin daha iyi anlaşılmasında ve sonuç çıkarımının kolaylaştırılmasında oluşturulan düzenli yaklaşımlardır.

Diyaloğa dayalı öğretim stratejileri tahmin etme, soru sorma, açıklama (anlaşılır hale getirme) ve özetlemedir.

2.4.1.1. Tahmin etme

Diyaloğa dayalı öğretim modelinde yer alan tahmin etme stratejisi, adından da anlaşılacağı gibi metinde neler olacağına ilişkin bir öngörüde bulunmaktır. Tahmin etme, bağ kurma ve çıkarımda bulunmayla yakından ilişkilidir. Okurun konuya yakınlığı, okuduğunu anlamasını doğrudan etkilemektedir. Okur metnin içeriği ile ilgili ne kadar çok şey bilirse metni anlaması da o kadar hızlı ve kolay olur. Tahmin etme aslında birçok çocuğun bildiği ve sık sık kullandığı bir yöntemdir. Bu strateji öğrencilere sahip oldukları bilgileri kullanma imkânı sağlar (Palincsar, 2003).

Tahmin etme sürecinde, okuyucunun önceki bilgisiyle, metinden edinilen yeni bilginin ve yazarın metindeki görüşüyle ilişkili olarak metnin yapısından hipotezler ortaya çıkarmaktır. Tahmin etme, mantık örgüsü içinde kabul edilen yahut reddedilen, kendinden oluşan hipotezlerin ortaya çıkmasını sağlar (Doolittle, Hicks, Nichols, Young ve Nichols, 2006).

Diyaloğa dayalı öğretim modeli, okuyucuların zihinlerinde oluşturdukları yapıları etkin hale getirmek için tahmin etme stratejisini kullanır. Okuyucuların bir konuya olan aşinalığı, anlama üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Okuyucunun okuduğu konu hakkında ne kadar çok bilgisi varsa, metindeki bilgileri o kadar kolay ve hızlı bir şekilde öğrenir. Öğretmenler, bir okuma çalışmasında okuduğunu anlama sürecini geliştirmek amacıyla, öğrencilerin metinle ilgili tahminlerde bulunmalarını sağlayarak metni okumadan önce metin hakkında öğrencilerin metnin içeriği hakkında düşünmeleri konusunda onlara yardımcı olurlar (Hashey, Conners, 2003; McNeill, 1992). Okuyucuların, metnin içeriği hakkında tahminde bulunabilmeleri için önceki deneyim ve bilgileri ile metin arasında ilişki kurmaları gerekir. Bu durum öğrencilerin kendileri ile metin arasında ve metin ile metin arasında bağlantılar kurmalarına imkân verir (Keene ve Zimmermann, 2007). Öğretmenler, okuma öncesinde ve sırasında öğrencilerin kendi fikirlerini açığa çıkarmaları için metnin konusu, teması ve metinde geçen kavramlar hakkında öğrencilerin tahminlerde bulunmasını sağlamak suretiyle, öğrencilerin bu bağlantıları kurmalarına yardımcı olurlar (McNeill, 1992). Öğretmenler, öğrencilerin okudukları metindeki resimlere göz atmaları konusunda onlara rehberlik ederek ve anahtar kelimeleri vurgulayarak, öğrencilere tahminde bulunmaları için yardım ederler (Hashey, Conners, 2003).

Tahmin etme, metnin daha iyi bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştıran etkili bir stratejidir. Öğrenciler metin hakkında tahminlerde bulundukları zaman, sahip oldukları bilgiler ile okuma sürecinde elde edecekleri bilgiler arasında bağlantı kurarlar. Eğer öğrencilerin zihnindeki yapılar uygun şekilde etkin hale getirilemezse öğrencilerin anlama becerileri yeterince gelişmeyecektir (McNeill, 1992). Tahmin etme stratejisi, öğrencilerin fikirlerine katkıda bulunarak farklı düşünme süreçlerinin oluşmasını ve gelişmesini sağlar. Tahmin etme, aynı zamanda öğrencilerin okuma sürecinde okuma için bir amaç oluşturmalarına yardım eder (Hashey, Conners, 2003; Oczuks, 2003).

Öğrencilere, tahminde bulunmanın yetkin okurların kullandığı önemli bir strateji olduğu da açıkça öğretilmelidir. Okuma öncesinde ve okuma sırasında durup öğrencilerden tahminde bulunmaları istenmeli ve öğrenciler, bildikleri bilgileri gözden geçirmeleri ve okuma metni ile ilişkilendirmeleri için motive edilmelidirler. Bu yolla üst düzey düşünme becerileri harekete geçirilmiş olacaktır (www.teachforamerica.org. Elementary Literacy: 124).

Diyolağa dayalı öğretim stratejilerinden biri olan tahmin etme, öğrencileri ezbercilikten uzaklaştırır. Metin hakkında öğrencinin yorum yapmasını sağlayan bu strateji ile öğrencinin konu hakkında ki düşüncelerini söylemesi sağlanır. Bu şekilde öğrencinin derse daha fazla katılımı ve derste aktif rol alması sağlanır.

Tahmin etme sürecinde, metnin ilk ve son cümleleri okundu, metnin başlığı söylenmiş, metnin görselleri paylaşılmış ve anahtar kelimelerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin tahminlerini söylemeleri veya yazmaları sağlanarak tahminlerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Tahminlerin doğruluğu ve gelişim durumu düzenli olarak izlenmiştir. Araştırma esnasında her metnin işlenişinde bu çalışmalar gerçekleştirilmiş bazı metinlerde görseller bazı metinlerde de metnin başlığı veya diğer unsurlar ön plana çıkarılmış ve öğrencilerin tahminlerde buulnmaları sağlanmıştır.

2.4.1.2. Soru sorma

"Bir şeyi öğrenmek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı" ifadeleriyle açıklanmaktadır (TDK, 1988).

Öğretmenlerin soru sorması öğrencilerin fikirlerini açığa çıkarması, düşünceyi harekete geçirmesi, merakın ortaya çıkarılması bakımından önemlidir. Soru sormak her türlü öğrenmenin başıdır. Kafasında herhangi bir konu hakkında soru oluşturan kişi, artık meselenin farkına varmış, onun çözüm yolunu aramaya başlamış demektir. Ona, rasyonel ve bilimsel yolla soruya cevap arama öğretilirse, o problemi güzel bir metotla çözebilecek demektir. Sorularla öğretim, Sokrat'la başlamış ve günümüze kadar önemini ve geçerliliğini korumuştur. Sokrat bu yöntemi kullanırken, cevapları ve bilgiyi doğrudan verme yerine öğrenciye sorular sormuş ve her bir sorunun cevabını yine sorularla vermiştir. Sorularla öğretimde Sokrat, öğrencinin düşünce ve kanaatlerini mantıklı ve tutarlı bir biçimde yeniden gözden geçirmelerini sağlayarak doğru bilgiye ulaşmalarını sağlamıştır. Bu yolla Sokrates hiç bir şey bilmeyen bir köleye sorular sorarak karmaşık bir problemi çözdürmüştür (Filiz, 2004). Dünyanın en eski öğretim yöntemi olan soru sorma ve cevap alma işi, düşünürlerin sistemlerini oluşturmaları ve hedeflerini gerçekleştirmelerine de dayanak teşkil etmiştir. Aristoteles'in de Liseum'da derslerini soru-cevap yöntemiyle işlediği, Eflatun'un konuşmalarında ve kitaplarında öğretisini yine aynı yolla aktardığını biliriz (Aşıcı, 1998).

Okuyucuların okumaya başlamadan önce metin ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmeleri yeterli değildir. Okuyucuların okumanın bütün aşamalarında metin ile önceden sahip oldukları kendi bilgileri arasında ilişki kurmaları sağlanmalıdır. Okuyucuların önceden bildikleri ile metin arasında ilişki kurduklarında anlamanın daha iyi olacağının farkına varmaları gerekir. Okuyucuların ön bilgileri, metni anlama sürecinde hem kullanışlı hem de yararlıdır.

Öğrenme öğretme sürecinde işe koşulan aktif yöntemlerden birisi de soru sormadır. Öğrencilere soru sormak, pek çok öğretim stratejileri içinde anahtar görevi görür (Gall, Dunning ve Weathersy, 1971). Soru sormak, öğrencilerin ne öğrendiklerine yönelik sorular oluşturmasıdır. Sorular ve cevapları doğrudan olarak harfi harfine metinden alınmış olabilir veya sorular daha analitik olup sorunun cevabı için öğrencilerin bildiklerini birbirleriyle paylaşmaları gerekebilir (Palincsar, 2003). Soru sormak ve cevaplamak bir iletişim sürecidir. Bilgi, konu ve fikirlerin belirlenmesine yardımcı olan bu strateji ayrıca ileride oluşacak düşüncelerin yeteri kadar önemsenmesini sağlar. Soru sorma stratejisi, temel bilgi ve fikirlerin genelleştirilmesinde ve daha sonra okuyucunun kendini test etmesinde de kullanılır.

Soru sorma, metnin daha derin anlaşılmasında bir açı sunarken aynı zamanda metnin anlam yapısını da korur (Doolittle, Hicks, Nichols, Young ve Nichols, 2006).

Palincsar ve Brown (1984), kimin iyi kimin zayıf okuyucu olduğunu anlamak için soru sorma sürecini kullanırlar. Öğretmenler ve öğrenciler sırayla birbirlerine bir okuma metnine ilişkin sorular sorarlar. Bu süreç, Palincsar ve Brown'un talep/istek metoduna dayanmaktadır. Öğretmenler soru sorma sürecinde metnin içeriğine göre öğrencilerine sorular sorarlar. Öğretmenler öğrencilerin önceki bilgileri ile metin arasındaki ilişkiyi daha da arttırmak maksadıyla onlara okumaları için konu hakkında ek bilgiler verirler ve içerik hakkında daha fazla açıklamada bulunurlar. Öğrenciler metnin içeriğine göre farklı tipte sorular sorabileceğinin farkına vardığında, diğer arkadaşlarına soru sorma fırsatı verilir. Öğrenciler kendi sorularını sorabildikleri ve cevaplayabildiklerinde son aşamayı gerçekleştirmiş olurlar.

Öğretmenlerin öğrencilerin ön bilgilerini etkin hale getirerek onları nasıl soru soracakları konusunda eğitmeleri önemlidir. Yeterli ön bilginin olmayışı anlamayı olumsuz etkileyebilmesine rağmen zihindeki yapılarında etkin hale getirilmediği durumlarda da anlamayı olumsuz etkileyen durumlar ortaya çıkabilir (McNeill, 1992).

Öğretmenlerin soruları etkili kullanmaları, öğrencilerin yeni bilgileri daha çabuk elde etmelerine ve konuyu anlama düzeylerine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu şekilde hem öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilere ulaşmaları hemde konuya karşı motivasyonlarının artması gerçekleşir. Öğrenciler birbirleriyle etkileşime girerek sorulan sorulara cevap vermek ve sorular sormak için istekli olurlar (Ralph, 1999).

Üst düzey zihinsel becerilerin gelişimi eğitim ortamlarında kullanılan soruların düzeyine bağlıdır. Olgusal bir soru, öğrencileri anımsamaya ve ezberlemeye yöneltirken üst zihinsel düşünme gerektiren bir soru, öğrencileri bilgilerini kullanmaya ve onlarla etkili bir biçimde düşünmeye yönlendirir (Doğanay ve Ünal, 2006).

Akyol (2001), öğretmenler, öğrenciler, yazarlar hem anlamak hem de anlatmak için soruları kullanırlar. Soruların eğitim ve öğretimde yoğun bir şekilde kullanılması onların önemi, niteliği, türü ve uygunluğu üzerinde çalışmamızı gerektirmektedir. Öğretim ortamında soruları aşağıda belirlenen amaçlar doğrultusunda kullanabiliriz:

- Konuya ilgi ve merakı arttırmak,
- Belirli bir kavram veya konuya dikkati çekmek,
- Öğrenciyi etkin hale getirmek,
- Öğrenciyi kendisine veya başkalarına soru sormaya teşvik etmek,
- Öğrenme güçlükleri tespit etmek,
- Çocukların düşüncelerini ifade etmelerine fırsat vermek,
- Tartışmalar yolu ile öğrenmeyi sağlamak,
- Öğrenciye dersi takip ettirme ve takibin ödüllendirileceğini vurgulamadır.

Selçuk (1994), eğitim ortamında "öğrencilerin tanınması ve öğretim niteliğinin geliştirilmesi bakımından soruların işlevinlerini" aşağıda gibi sıralamaktadır:

- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin açığa çıkartılması,
- Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek,
- Öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemek ve dikkati çekmek,
- Öğrencilerin değerlendirme gücünü geliştirme,
- Davranışlarla ilgili sebep-sonuç ilişkilerini kavratmak,
- Yaratıcılığı ve zihinsel gelişmeyi kolaylaştırmak,
- Hedeflere ulaşma derecesini ölçerek öğretimin eksik yanlarını bulmak.

Sönmez (1994), soruları dört grupta sınıflandırmıştır:

1. Hedefin düzeyine göre soru,
2. Açık ve kapalı uçlu soru,
3. Yöntemlere göre soru;

a) Önderlik edici sorular (açış sorusu),

b) Takip eden soru (tamamlayıcı soru, yan soru),

c) Plansız soru,

d) Yanıtı beklenmeyen soru,

4. Yöneltilme biçimine göre sorular;

a) Tüm gruba sorulan soru (genel soru),

b) Kişiye yöneltilen sorulardır.

Akyol (2001) soruları; amaçlarına, hazırlanış şekillerine ve cevap kaynaklarına göre sınıflamıştır. Amaçlarına göre sorular; kimlik, listeleme, fikir belirtme, değerlendirme, neden-sonuç, tanımlama, karakterize etme, örneklendirme, karşılaştırma, kıyaslama, ana fikir, özetleme, ödev uygulama ve sonucu tahmin etme şeklinde ayrılmaktadır. Hazırlanış şekillerine göre sorular; doğru-yanlış, klasik, çoktan seçmeli, doldurmalı ve eşleştirmeli olarak ele alınmaktadır. Cevap kaynaklarına göre sorular ise; cevabı metin içerisinde olan, cevabı metinler arasında olan ve cevabı metin dışında olan sorular olarak ele alınmaktadır.

Öğretmenin öğrencilere sorular sormasının faydası ve bu soruları sorarken izleyeceği yöntemler belli olmasına rağmen, araştırmalar öğretmenlerin sordukları soruların etkililiği hakkında pek de iyimser sonuçlar vermemektedir (Selçuk, 1994).

Oktar ve Bulduk'un (1999) yaptıkları araştırmaya göre, öğretmenler, konunun önemli yerlerine dikkati çekme, öğrencilerin soruları cevaplama sırasındaki eksiklerini giderme için anında açıklama yapma, yanlış davranışlarını düzeltme için uygun ipucu verme, değişik öğretim tekniklerini kullanma davranışlarını her zaman yerine getirdiklerini ve bu etkinliklerin yanında hedef davranışlara yönlendirici soru sorma, öğrencinin davranışını göstermesine fırsat verme, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama davranışlarını da yeterli düzeyde gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Fakat, öğrenciler öğretmenlerinin konunun önemli yerlerine dikkati çekme, bilimsel olarak doğru bilgi verme ve soyut kavramlar için somut örnekler verme davranışlarını yeterli görürken diğer davranışlarını yetersiz bulmuşlardır.

Kayman, (1997) "Ortaokullarda Türkçe Öğretiminde En Çok Kullanlan Öğretim Metotları ve Bu Metotların Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler (Ankara İlinde Bir İnceleme)" başlıklı araştırmasında, soru–cevap yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı başlıca sorunları şöyle sıralamaktadır:

- Kalabalık sınıflarda uygulanmasının güç olması,
- Sürenin yetersiz oluşu,
- Öğrencilerin konuya hazırlıksız olması sonucunda zaman kaybı oluşması,
- Tam ve doğru cevap verememekten dolayı öğrencilerin kendine güveninin azalması,
- Devamlı aynı öğrencilerin katılımı ve öğrencilerin sorulara cevap vermede isteksiz oluşudur.

Sınıf içi öğrenmelerde öğretmenin rolü, öğrencilerin deneyimlere dayalı önceki bilgileri ve derse giriş davranışlarıyla açığa çıkartılan ön bilgilerini kullanarak karşılaştıkları karmaşık ve yeni problemlere çözüm getirebilecekleri bir öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde rehberlik yapmaktır. Öğrencilerin zihinsel yapılarının oluşmasına rehberlik yapan ve anlama kabiliyetlerinin gelişmesine uygun öğrenme etkinliklerini düzenleyen öğretmen, öğrencinin dikkatini çekmek amacıyla bilgiyi kavramsal problemler ve sorular çerçevesinde organize etmelidir (Egelioğlu, 1989; Görgen, 1997; Yalçın, 1994).

2.4.1.3. Açıklama (Anlaşılır hale getirme)

İyi okuyucular okudukları metni anlamak için gayret gösterirken ve daha iyi anlamak için çareler bulmaya teşebbüs ederken zayıf okuyucuların bunu yapmadıkları tespit edilmiştir.

Açıklama, öğrencilere durup metnin anlaması zor bir kısmıyla ilgili düşünme fırsatı verir. Açıklama genellikle kelime düzeyinde gerçekleşir ama cümle veya paragraf ve hatta bütün bir metin düzeyinde de gerçekleştirilebilir ve bu şekilde gerçekleştirilirse daha yararlı olur. Açıklama öğrencilere kendi anlama yeterliliklerini gözlemleme olanağı sağlar. Okudukları metinde neyin kafa karıştırıcı olduğunu düşünmelerine fırsat tanır. Öğrenciler, açıklama stratejisi ile onları metindeki kelimeleri sadece doğru telaffuz etmeye yoğunlaşmaktan ayırır ve okudukları kelimelerin anlamlarını düşünmelerini sağlar. Bu teknik öğrencilere metni anlamalarını nelerin engellediğini bulma fırsatı tanır (Palincsar, 2003).

Anlama güçlükleri ile karşı karşıya kalan öğrenciler, okumanın amacının kelimeleri doğru söylemek olduğuna inanabilir. Özellikle daha genç ve daha alt sınıflarda olan öğrenciler, kelimelerin ve paragrafların anlamlandırılması gerektiğini bilmeyebilirler. Öğrenciler metinlerin anlaşılır hale getirilmesi için yeniden okuma yapmaları konusunda teşvik edilmelidir. Bu bağlamda öğrencilerin, mevcut bilgi ile metin içerisinde verilen bilgiler arasında uygun bağlantılar kurması sağlanmalı ve ön bilgileri harekete geçirilmelidir; ayrıca öğrenciler metin içerisinde verilmiş olan fikirleri daha da geliştirmek için referans materyallere ihtiyaç duyabilirler (Hashey, Conners, 2003) veya bilgilerin daha açık hale getirilmesi konusunda onlara yardımcı olabilecek birine bunları sormaları gerekebilir. Bu da öğrencilerin öğrenmeye aktif katıldıklarının işaretidir.

Açıklama; tespit etme, metindeki belirsizliği ya da aşina olunmayanın ortaya çıkarılmasıdır. Bu strateji, metnin içerisinde yer alan cümle veya paragraflarda daha önce görmediğimiz kelime ya da kelime gruplarını, açıkça belirtilmemiş düşünceleri bulmak için kullanılır. Açıklama, motivasyonu yükseltir ve öğrenciyi yeniden okumaya yöneltir; bunun yanında yardımcı kaynakların (sözlükler) kullanımına da yardımcı olur (Doolittle, Hicks, Nichols, Young ve Nichols, 2006).

2.4.1.4. Özetleme

Özetleme, önemli bir beceridir çünkü öğrenciler okudukları metinde gereksiz ve önemsiz bilgileri gerekli bilgilerden ayıklamaya ihtiyaç duyarlar. Özetlemenin yararları, öğrencilerin kendi okuma yaklaşımlarında aktif olmalarını ve onların kendi anlamalarını (okuduklarını kavramalarını) kendi kendilerine izlemelerini de kapsar. Özetleme yaparak öğrenciler aynı zamanda metni ne kadar iyi anlayabildiklerini ve öğrendikleri şeyi ne kadar güçlü (kalıcı) öğrenebildiklerini gösterebilirler. Buna ilave olarak, özetleme yapma aynı zamanda okuyuculara okudukları bilgileri daha kolay bir şekilde akıllarında tutmaya yardımcı olur (Pressley, 2002). Temel bilginin, fikrin ve konunun belirlenmesindeki aşama olan özetleme, metnin özünün anlaşılmasında temel bir bağ oluşturur.

Özetleme, bütün okuma sürecini bir araya getiren tekniktir. Etkili bir özetleyici olmak için öğrenciler metindeki önemli olan olayları çıkartmalı, kurgu ve karakterler

gibi metindeki ana öğeleri bulmalı ve metnin ana fikrini anlamaya çalışmalıdırlar. Özetleme, öğrencilerin metnin geneli hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olur (Oczkus, 2003). "Diyaloğa Dayalı Öğretim Modeli"nin ilk zamanlarında öğrencilere paragraf paragraf özet yaptırmak onlara bütün metni özetlettirmekten daha yararlıdır ve özetleme stratejisinin daha iyi kavranmasına yardımcı olur (Palincsar, 2003). Bu aşamada görsel öğelerden yararlanmak özellikle daha küçük yaş gruplarında daha etkilidir.

Özet yazma, metne, metnin türüne, anlatım özelliklerine göre farklılık gösterdiğinden sanıldığı kadar kolay değildir. Söz gelişi öykü, roman, oyun gibi kurmaca metinlerin veya anı, deneme, sohbet, gezi, fıkra gibi öğretici metinlerin kolaylıkla özetlenmesine karşın; yoğunlaştırılmış bilgi metinleri olan ansiklopedi maddelerinin ya da makale, tebliğ gibi bilimsel yazıların özetini çıkarmak zordur (Gündüz ve Şimşek, 2011). Bu bakımdan özetleme yaparken öğrencilerin ve öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalar aşağıda belirtilmiştir (Melton, 2002; Akt. Belet, 2005).

Öğrenciler;

- Metni özetleme amacına uygun olarak okumalıdır.
- Metni kendi düşüncelerine göre yazmalıdır.
- Metindeki ana fikri bulmalıdır.
- Ayrıntıları sınıflandırmalıdır.
- Bilgileri bir bütün olarak birleştirerek yazmalıdır.
- Özetlemenin bir sıralama değil, metnin bir minyatürü olduğunu unutmamalıdır.
- Özeti tekrar okumalı ve gözden geçirmelidir.

Öğretmenler;

- Öğrencilerin birbirlerinin özetlerini okumalarını sağlamalıdır.
- Öğrencilerin okudukları metne ilişkin özetlerinde kendi ifadelerini kullanmalarını sağlamalıdır.

- Bir metnin özeti okunmadan öğrencinin materyali okuması, özetlemesi ve yazarla karşılaştırmasını sağlamalıdır.
- Metnin ana fikri vurgulanmalı, tüm ayrıntıların hatırlamasına ihtiyaç olmadığının anlaşılmasını sağlamalıdır.
- Öğrencilerin çeşitli özetleri inceleyerek kendi özetlerini gözden geçirmelerine olanak sağlamalıdır.

Türkçe derslerinde yapılan metin çalışmalarında okunan metnin kalıcılığını sağlamak ve anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla en sık başvurulan stratejilerden biri özetlemedir. Çünkü yazılı bir materyalin özetlenmesi etkili bir öğrenme yoludur. Farklı öğrenme stratejileri üzerinde yapılan çalışmaları gözden geçiren Pressley ve arkadaşları (1989), özetlemenin kavramaya yardım ettiğini gösteren birçok kanıt bulmuşlardır (Akt; Senemoğlu, 2005).

Çıkrıkçı (2008), beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada her iki sınıfa ait öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanmada yeterli olmadıklarını tespit etmiştir.

Tok ve Beyazıt (2007) ise üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamada özetleme ve not alma stratejilerinin kalıcılığa etkisini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında bu stratejilerin öğrencilerin okuduklarını anlamada ve hatırlamada etkili olduklarını belirlemiştir.

Yukarıda bahsi geçen stratejiler tek başlarına diyaloğa dayalı öğretimin hedeflerini gerçekleştirmede yeterli değildir. Diyalog, burada anahtar bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır. Diyalog, metnin okuma ve anlama safhasında meydana gelen tartışmalara, sorulara, cevaplara ve dönütlere kaynaklık eden materyaldir (Palinscar ve Brown, 1986). Diyaloğa dayalı öğretim modelinde, öğretmenin ilk görevi metni anlama stratejilerini kullanma nedenlerini ve ne zaman kullanacaklarını öğrencilere açıklamak olmalıdır. Öğretmen metinden bir bölüm seçip, öğrencilerle birlikte sessizce okur. Genellikle, diyaloğa dayalı öğretim küçük pasajları okumakla başlar (örneğin birinci ya da ikinci paragraf) ve daha uzun pasajlarla ilerler (bir bölümün tamamı ya da tüm metin). Bölüm okunduktan sonra, öğretmen, öğrencilerin cevap verebileceği, sorular sorar ve böylece diyaloğa dayalı öğretim başlamış olur. Öğretmen metnin özetleme

bölümüne geçmeden önce birkaç soru sorabilir. Özetleme sürecinde, öğretmen metindeki zor pasajları, kelimeleri ya da cümleleri açıklar. Son olarak, metne dayalı ipuçlarını kullanarak metnin diğer bölümünü tahmin eder. Öğretmen, soru sorma, özetleme ve açıklama ve tahmin bölümleriyle ilerledikçe öğrenci-tartışmaya katılmaya cesaretlendirildiği taktirde-pasif kalmaz. Özellikle, öğrencinin katılımı; a) diğer bir öğrencinin özeti üzerine ayrıntı inceleme ya da yorumlama, b) başka sorular teklif etme, c) diğerlerinin tahminleri hakkında yorum yapma, d) kavrayamadıkları materyalle ilgili açıklama talep etme ve e) yanlış anlaşılmaların çözülmesi bahsinde yardım etmeyi içerir (Rosenshine ve Meister, 1994: 480).

Diyalog şeklinde soru sorma, özetleme, açıklama ve tahminde bulunma evresi öğretmenin yönlendirdiği süreçler olduğu halde bu durum öğrencinin etkin rol almasıyla değişebilir. Öğretmen aşamalı olarak süreç üzerindeki kontrolünü çekerek, öğrencilerin kendi arasından tartışma liderleri belirleyip, öğrencilere sorumluluk yükler. Öğretmen gözlemci ve kolaylaştırıcı rolünü alırken, moderatör öğrenci daha sonra diyaloğa dayalı öğretim stratejileri ile süreci başlatır. Bu noktada diyalog süreci, bir öğrencinin sorduğu soru ve diğerlerinin cevap verip ve yorum yaptığı, diğer bir öğrencinin özetleme yaptığı ve diğerlerinin basitleştirip dikkatle incelediği, bir öğrencinin zor bölümleri belirleyip diğerlerinin açıklayıp, konuyla ilgili kaynakları elde etmesiyle ve bir öğrencinin de metin hakkında tahminde bulunup, diğerlerinin bunu süzüp, alternatif hipotezler üretmesiyle gelişir. Diyaloğun bu denli kullanımı, metni anlama stratejileriyle birlikte, diyaloğa dayalı öğretim modelinin belirlenen öncül hedeflerine tatminde bulunması ve öğrencilerin metni anlama stratejilerini öğrenmesi, stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağını bilmek ve stratejilerin uygulanmasında kendi kendini düzenleyen kişiler haline gelmelerini sağlar (Rosenshine ve Meister, 1994).

Diyaloğa dayalı öğretim modeli ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda; Palincsar ve Brown (1984) öne çıkan ilk isimlerdir. Onlar bu modelin öğretildiği ve diyaloğa dayalı öğretim programı içinde yer alan öğrencilerin nispeten kısa bir süre içerisinde okuduğunu anlama konusunda önemli kazanımlar elde etiklerini araştırmalarında ifade etmişlerdir. Okuduğunu anlama sürecinin değerlendirmesinde yüzde otuz oranında performansa sahip öğrenciler, diyaloğa dayalı öğretim modeli kullanılarak yapılan eğitim faaliyetinden sadece 15-20 gün sonra % 70-80 oranında başarı performanslarında artış göstermişlerdir (Palincsar ve Brown, 1984). Bir yıl sonra

da öğrenciler gösterdikleri başarı performansını korumuşlardır. Yine aynı araştırmacıların okuma yeterliği bakımından sınıf arkadaşlarının gerisinde kalan yedinci sınıf öğrencileri ile yürüttükleri araştırmada; öğrencilere etkileşimsel oyunlar oynatmışlar ve verilen metin üzerinde onları karşılıklı konuşturmuşlardır. Öğrenciler metnin ana fikri hakkında tahminlerde bulunmuşlar. Eksik metinlerin nasıl sonuçlanacağı hakkında fikirler yürütmüşlerdir. Öğrenciler başlangıçta üst zihinsel düşünme, düşünceyi kontrol etme konularında zorlansalar da çalışma sonucunda örneğin ana fikrini bulmadaki %11 olan ön test sonuçları, son testte %50'ye çıkmıştır.

Oczkus (2003), diyaloğa dayalı öğretim modeli ile ilgili yaptığı araştırmasında, öğrencilerin okuma seviyelerinin sadece haftada iki veya üç kez yapılan 18-20 dakikalık diyaloğa dayalı öğretim stratejileri ile yapılan dersten sonra yükseldiğini saptamıştır.

Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel-NRP), ortaklaşa yani işbirliğine dayanan ve birden fazla stratejinin kullanıldığı eğitim ortamlarının faydalı olacağını savunur ve "Diyaloğa Dayalı Öğretim Modeli"ni öğrencilerin öğrenim ortamına aktif olarak katılımlarından dolayı etkili bir yöntem olarak önerir (Oczkus, 2003). Araştırmalarda, akranları ile yaptıkları tartışmalar öğrencilere bilişsel ve sosyal olarak gelişim imkânı sağlamıştır. Sosyal etkileşimin öğrencilerin metni anlamlandırmalarına katkı sağladığı, farkındalık oluşturduğu ve üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Almasi, 2002).

Johnson-Glenberg (2000) tarafından yapılan araştırmada, diyaloğa dayalı öğretim modeli kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimindeki etkisine bakılmıştır. Araştırmaya 3 farklı okuldan 4 ve 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. 10 haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan 22'siyle diyaloğa dayalı öğretim modeli çalışılmış, 23 öğrenci ile görselleştirme-sözelleştirme etkinliği çalışılmış ve 14 öğrenciye de kontrol grubu olarak geleneksel öğretim uygulanmıştır. Öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Stratejilerle çalışılan her iki grupta da öğrencilerin son test puanlarında anlamlı bir artış olmuştur. Deney gruplarında kelime anlamını bulma, soru sorma, analitik soruları yanıtlama gibi stratejileri kazanmada anlamlı bir sonuç çıkmıştır.

"Diyaloğa Dayalı Öğretim Modeli" ile ilgili yapılan başka araştırmalar da olumlu sonuçlar göstermiştir (Mosenthal, Schwartz ve MacIsaac, 1992). "Diyaloğa Dayalı Öğretim Modeli"nin etkililiği üzerine yaptıkları araştırmada, "Diyaloğa Dayalı Öğretim Modeli" ile eğitim gören ilköğretim çocuklarının anlama ve okuma becerilerinin geliştiğini gözlemlemişlerdir (Palinscar ve Brown, 1984).

Diyaloğa dayalı öğretim modeliyle, öğrenci, öğrenme sürecinin aktif öğesi olur. Öğrencilere yeni öğrendikleri ile öncekileri karşılaştırma fırsatı verilmiş olur. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme kapasiteleri arttırılır. Öğrenilenlerin kalıcı olması için bilgilerin kullanılması gerekir. Buda ancak etkileşim ve diyalog ile mümkün olur. Öğrencinin öğrenim sürecinde aktif rol alması, öğrenilen bilgiyi güdüler. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri yeni formlara dönüştürebilir. Öğrencilerin öğrenme sürecinin doğrudan içinde bulunması öğrenci motivasyonuna önemli katkılar sağlar.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın; modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, elde edilen verilerin analizi için kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır ve araştırma sürecinde kullanılan öğretim materyalleri ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştımada; 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin öğrencilerin okumaya karşı tutumlarına, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmelere etkisi araştırılmıştır.

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ve görüşme yönteminin kullanıldığı karma yöntem olarak tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir.

Nicel sonuçları destekleme, teyit etme, açıklama ve yeniden yorumlamak amacıyla nitel verileri kullanmaya karma yöntem denir.

Deney ve kontrol gruplu ön test- son test modelinde seçilen bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2010).

Kontrollü ön ve son test modelde araştırma, belirli amaçlar için daha önce şekillenmiş olan gruplar üzerinde yapılmaktadır. Bu modelde, daha önce oluşturulmuş gruplar aynen alınır; ancak rastlantısal olarak bu gruplardan biri deney, öteki kontrol

grubu olarak atanır. Daha sonra gruplarda deney başlamadan önce ve deney bittikten sonra ölçmeler yapılır (Kaptan, 1998).

Araştırmanın sonucunda öğretmen ve öğrencilerin öğrenme öğretme süreci ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Görüşme, insanların bir konu hakkında neyi ve neden düşündüklerini anlamak için onlarla sözlü iletişime girmektir. Görüşme daha çok, önceden belirlenmiş ve bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı etkileşimli bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Görüşmenin asıl amacı, iletişim kurulan bireyin araştırılan konu hakkında duygu, düşünce ve inançlarının neler olduğunu ortaya çıkarmaktır (Çepni, 2007).

Araştırmanın deseni Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Deseni

Gruplar	**Ön-Test**	**Uygulama**	**Son-Test**
Deney Grubu	Okuduğunu Anlama Testi (Ön-Test) Okuma Tutum Ölçeği (Ön-Test) Akıcı Okuma Ölçeği (Ön-Test)	Diyaloğa dayalı öğretim stratejileri destekli Türkçe dersi programına uygun uygulamalar	Okuduğunu Anlama Testi (Son-Test) Okuma Tutum Ölçeği (Son-Test) Akıcı Okuma Ölçeği (Son-Test) Öğretmen ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri
Kontrol Grubu	Okuduğunu Anlama Testi (Ön-Test) Okuma Tutum Ölçeği (Ön-Test) Akıcı Okuma Ölçeği (Ön-Test)	Türkçe dersi öğretim programına uygun uygulamalar	Okuduğunu Anlama Testi (Son-Test) Okuma Tutum Ölçeği (Son-Test) Akıcı Okuma Ölçeği (Son-Test)

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmaya, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Keçiören ilçesi Ufuktepe İlköğretim Okulu'na devam eden 4-E ve 4-F sınıflarındaki öğrenciler katılmıştır. Araştırmada 4-E ve 4-F sınıfı eksiksiz olarak atanmıştır. 4-E sınıfı deney grubu, 4-F sınıfı kontrol grubu olmuştur.

Deney ve kontrol gruplarına ilişkin bilgiler, sınıf öğretmenleri tarafından hazırlanan öğrenci ve velilere ait bilgilerin bulunduğu dosyalar incelenerek elde edilmiştir.

3.2.1. Deney Grubu

Ufuktepe İlköğretim Okulu 4-E sınıfı 40 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden dördünün velisi memur diğer öğrencilerin velileri ise serbest meslek, inşaat işçisi, boyacı, mobilyacı, işçi vb. mesleklerle uğraşmaktadır. Hemen hemen bütün öğrencilerin annesi ev hanımıdır. Anne ve babalar arasında eğitim düzeyi en yüksek olanlar lise mezunudur. Okuma yazma bilmeyen anneler de bulunmaktadır. Genelde öğrenciler 2-3 kardeştir. Çoğunlukla velilerin evleri kira olup doğal gaz ile ısınmaktadırlar. Genel olarak öğrencilerin velileri kırsal kesimden göç ile gelen ailelerden oluşmaktadır. Ailelerin gelir düzeyleri genelde orta ve ortanın altındadır. Öğrenciler çoğunlukla kendilerine ait bir odaya sahip değildir. Genel olarak veliler çocuklarına derslerinde yardımcı olamadıklarını belirtmektedirler. Çoğu zaman öğrencilerin okul sonrası zaman geçirecekleri sosyal bir alan bulunmamaktadır.

3.2.2. Kontrol Grubu

Ufuktepe İlköğretim Okulu kontrol grubu 4-F sınıfı 40 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden beşinin velisi memur diğer öğrencilerin ise velileri aşçı, işçi, inşaat işçisi, marangoz vb. mesleklerle uğraşmaktadır. Öğrencilerden birinin annesi polis, diğer öğrencilerin anneleri ise ev hanımıdır. Ailelerin eğitim düzeyi genelde en fazla lise öğrenimi ile sınırlıdır. Genel olarak 2-3 çocuklu ailelerden meydana gelmektedir.

Velilerden çoğunun evi kira olup kombi ile ısınmaktadır. Öğrencilerin çoğunlukla kendilerine ait bir odaları yoktur. Genel olarak veliler çocuklarına derslerinde yardımcı olamadıklarını belirtmektedirler. Çoğu zaman öğrencilerin okul sonrası zaman geçirecekleri sosyal bir alan bulunmamaktadır.

Sonuç olarak deney grubu ve kontrol grubu yukarıdaki açıklamalarda da belirtildiği gibi birbirine yakın ailelerden (gelir düzeyi, kardeş sayısı, yetişme tarzları, yaşam koşulları, eğitim seviyesi, yaşam standartları vb.) oluşmaktadır. Sınıfların öğrenci sayıları eşittir. Her iki sınıfta da okuma yazma bilmeyen öğrenci bulunmamaktadır. Sınıflarda bireysel eğitime ihtiyacı olan öğrenci veya kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Sınıfların fiziki olanakları (projeksiyon, ısınması, kitaplığı, vb.) birbirine eşittir. Her iki sınıfta da dört yıl boyunca öğretmen değişikliği olmamıştır ve öğretmenler kadroludur. Her iki sınıfın öğretmeni bayandır. Öğretmenler sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri ortaklaşa yapmakta ve çalışma kâğıtlarını birlikte hazırlamaktadır.

Sınıflarda uygulanan sınavların sonuçları incelendiğinde; 10 öğrencinin algılama düzeyinin iyi, 20 öğrencinin algılama düzeyinin orta ve geriye kalan 10 öğrencinin ise birkaç tekrar sonucunda konuyu kavradığı görülmüştür.

3.3.Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiş, okumaya yönelik tutum ve akıcı okumayı değerlendirme ölçekleri ise uyarlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin araştırmacı tarafından uygulama yapılan okullarda öğretmen ve öğrencilere bilgi verilmiştir. Ders saatleri dışında, okul idaresi, öğretmenler ve öğrenciler ile görüşülmüş ve yapılacak araştırmanın süresi ve aşamaları hakkında bilgi verilmiştir. Bilgilendirme çalışması iki hafta sürmüş ve sonunda uygulama gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Okuduğunu anlama başarı testi, 4 ve 5. sınıflar Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar, MEB'in yapmış olduğu seviye belirleme, parasız yatılılık ve bursluluk

sınavları ile uluslararası yapılan sınavlarda çıkan sorular dikkate alınarak hazırlanmıştır (Ek-1).

Okuduğunu anlama başarı testi 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Testin amacı dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmektir.

Okuduğunu anlama başarı testi için okuduğunu anlama kazanımlarını en iyi biçimde ölçeceği düşünülen çoktan seçmeli madde tipi tercih edilmiştir. Sınıf düzeyi dikkate alınarak seçenek sayısı dört ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmacı tarafından 90 adet çoktan seçmeli test maddesi havuzu oluşturulmuştur. 90 adet çoktan seçmeli test maddesi, tez danışmanının, iki eğitim uzmanın, beş sınıf öğretmeninin ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerinden faydalanılarak dil, psikometrik ve bilimsel denetimden geçirilmiştir. Görüşler alınırken çoktan seçmeli test maddelerinin; dördüncü sınıf düzeyine uygun olup olmadığı, dil ve anlatım yönünden sorun olup olmadığı, bilimsel doğruluk ve ölçme kurallarına uygun olup olmadığı yönlerinden incelenilmesi istenmiştir. Elde edilen bilgiler sayesinde çoktan seçmeli test maddelerinin düzeltilmesi, eklenmesi veya çıkarılması sağlanmıştır. Elde edilen öneriler ve eleştiriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeler yapılırken aşağıdaki noktalara dikkat edilmiştir.

Ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliliği denetim altında tutulmaya çalışılmıştır. Son düzeltmeler yapıldıktan sonra 51 adet çoktan seçmeli test maddesi, ön deneme yapılmak üzere seçilmiştir.

Testin ön uygulaması Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Keçiören ve Sincan) yer alan üç devlet okulunda okuyan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sürecinde farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip olan okullar belirlenmiştir. Bu uygulamaya okullarda eğitim gören dördüncü sınıf öğrencileri katılmıştır.

Okuduğunu anlama başarı testinde yer alan 51 madde 275 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan sonra test ve madde analizi yapılmıştır. Okuduğunu anlama başarı testi sonucu elde edilen verilere madde analizi uygulanmıştır. Madde analizi sonucu okuduğunu anlama başarı testinde yer alan 51 maddenin güçlük derecesi

ve ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Ölçme aracının güvenirliği için başarıyı ölçmesi için ve çoktan seçmeli olması nedeniyle KR20 güvenirlik katsayısı kullanılmıştır.

Ek-13'te okuduğunu anlama başarı testinin madde analizi yer almaktadır. Analizde 51 soruluk okuduğunu anlama başarısı testi psikometrik açıdan incelenmiştir. Ek-13'te doğru cevap yüzdesi, güçlük ve ayırt edicilik indeksleri araştırılmıştır.

Toplam 51 soru olarak hazırlanan çoktan seçmeli test 275 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, 275 öğrencinin testlere vermiş olduğu toplam doğru cevap sayıları büyükten küçüğe doğru sıralanıp, üst ve alt %27'lik gruplar oluşturulmuş ve bu gruplar için her bir test maddesinin madde güçlük indeksi ve ayırt edicilik indeksi incelenmiştir.

Chase (1999), güçlük değerleri 0.20 ile 0.85 arasında olan maddelerin psikometrik açıdan iyi olarak değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Bayrakçeken (2008) ve Tekin (1991) ortalama güçlük değerinin 0.50 olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Nunnally ve Berstein (1994); Chase (1999), ayırt edicilik indeksinin 0.30 ve daha fazla olan maddeleri psikometrik açıdan iyi olarak ifade etmişlerdir. Kryspin ve Feldhusen (1974), ayırt edicilik indeksinin 0.40 ve üstü olan maddelerin çok iyi, 0.20 ile 0.40 arasındaki maddelerin iyi, 0.0 ile 0.20 arasındaki maddelerin zayıf, 0.0'dan az olan maddelerin atılması veya gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalardan sonra 51 sorudan oluşan okuduğunu anlama başarı testindeki soru sayısı 25'e inmiştir. Bu soruların dil ve anlatımları bir Türkçe öğretmeni tarafından yeniden kontrol edilerek düzeltilmiştir. 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli testin cevap anahtarında 6 tane "A", 7 tane "B", 6 tane "C" ve 6 tane de "D" seçeneği olacak şekilde düzenleme yapılmıştır. Soruların güçlük değerleri 0,30-0,62 arasında değişmektedir.

KR_{20} güvenirlik katsayısı bir defa uygulanan bir ölçme aracının iç tutarlık ölçüsünü veren bir güvenirlik katsayısıdır. KR_{20} güvenirlik katsayısı aynı özelliği ölçmek için yazılan maddeler arasındaki benzerliğin veya paralelliğin bir derecesini

ifade eder. Araştırmanın ön uygulamasında kullanılan başarı testinin KR_{20} güvenirlik katsayısı .99 çok yüksek bir değer göstermiştir.

Kehoe ve Jerard (1995), 10-15 dolayında maddeden oluşan çoktan seçmeli testler için 0.50 kadar düşük bir KR_{20} güvenirlik katsayısının yeterli olacağı ve 50 maddenin üzerindeki testler için ise KR_{20} değerinin en az 0.80 olması gerektiğini belirtmektedir. Yazar ayrıca, bir öğrenci hakkındaki önemli kararların KR_{20} güvenirlik katsayısı 0.80'in altında olan tek bir teste dayandırılarak verilmemesi gerektiğini ifade etmiştir.

3.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Okumaya yönelik tutum ölçeği Michael C. McKenna ve Dennis J. Kear tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 20 maddeden; akademik okuma ve eğlenerek (rekreasyonel) okuma şeklinde iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte dörtlü likert modeli kullanılmıştır. "Çok Mutlu", "Biraz Mutlu", "Biraz Üzgün", "Çok Üzgün" olarak ifade edilmiştir (Ek-2).

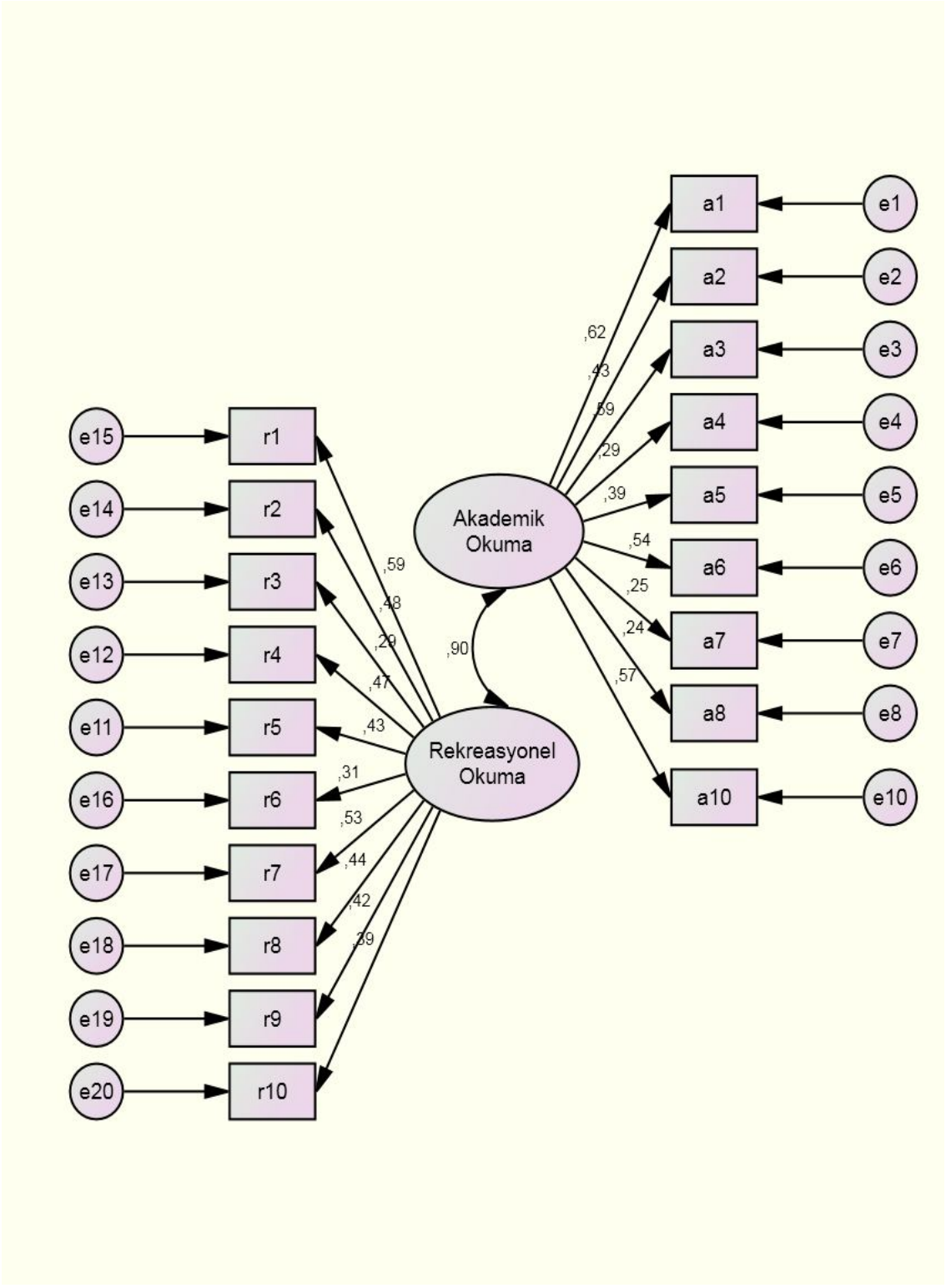
Likert ölçekte yer alan ifadeler çocukların ilgisini çekmek için çizgi film karakteri "Garfield"in resmi kullanılarak hazırlanmıştır. Ölçek, dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçeğin kullanılması için gerekli izin alınmıştır (Ek-11).

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Uyarlama Süreci: Ölçeğin uyarlanması için önce dilsel eşdeğerlik çalışmaları tamamlanmış ardından geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Dilsel Eşdeğerlik Çalışmaları: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmasında ilk olarak İngilizceden Türkçeye çevirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçek, İngilizceyi iyi bilen Türk Dili ve Edebiyat Bölümü mezunu bir öğretmen, Sınıf Öğretmenliği Bölümünden bir öğretim üyesi ve iki İngilizce öğretmeni tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bir İngilizce öğretmeni tarafından yeniden İngilizceye çevrilmesi istenmiştir. Ölçek, aynı zamanda bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Ölçeğin anlaşılır olması için uygulama yapılan sınıflardaki öğretmenlerin ve iki Türkçe öğretmeninin görüşleri alınarak dil ve anlatım yönünden düzeltmeler yapılmıştır.

Yapı Geçerliliği: Bu süreçte ölçekte bulunan ifadeler yeniden gözden geçirilmiştir. Çeviri çalışması tamamlanan ölçek Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Keçiören ve Sincan) yer alan üç devlet okulunda okuyan 320 öğrenciye uygulanmıştır.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde araştırmacının amacı, çok net olarak belirlenmiş bir modelin elde edilen veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını test etmektir (Şimşek, 2007). AMOS 18 istatistik programıyla yapılan DFA sonuçları Şekil 5'te görülmektedir.



Şekil 5

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Faktör Analizi

Şekil 5'de Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin faktörleri ile o faktör madde arasındaki ilişkileri görülmektedir. Faktörler ile maddeler arasında hesaplanan ilişki katsayılarının .24 ile .62 arasında değiştiği görülmektedir. Madde faktör yükü .20'nin altında değer alan bir madde (m9) ölçekten çıkarılmıştır. DFA sonucunda Ki-kare uyum indeksinin (χ^2=340,435, p=.000, df=151, χ^2/df =2.26) olduğu görülmektedir. Diğer uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.063, RMR=.021, GFI=.90 olarak bulunmuştur. Yapılan DFA sonucunda ki-kare uyum indeksi değerinin serbestlik derecesine oranının (χ^2/df =2.26) olduğu görülmektedir. Bu değerin 3'ten küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca RMSEA ve RMR gibi iyilik uyum indekslerinin .05'den küçük olması modelin çok iyi uyum verdiğinin göstergeleri olarak kabul edilmekte; GFI'nın 90 ve üstünde değer alması modelin uyum gücünün yeterli olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007; Bayram, 2010). Sonuç olarak iki faktör ve 19 maddeden oluşan, iyi derecede yapı geçerliğine sahip bir ölçeğe ulaşılmıştır.

Güvenirlik: Okuma Motivasyonu Ölçeğinin güvenirlik çalışmalarının bir boyutu olarak incelenen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Alt Boyutlarına İlişkin İç Tutarlılık Sonuçları

Faktörler	**Madde sayısı**	**Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı(α)**
Akademik Okuma	9	.69
Rekreasyonel (Eğlenerek) Okuma	10	.65
Toplam	19	.80

Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0.80 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları da incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonunda, alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları akademik okuma için α=.69; rekreasyonel (eğlenerek) okuma için α=.68 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Akıcı Okumayı Değerlendirme Ölçeği

Akıcı okumayı değerlendirme ölçeği Gay Su Pinnell ve Irene C. Fountas (1996) tarafından geliştirilmiştir (Ek-3). Öğrencilerin tüm kelimeleri doğru okudukları varsayımı ile ölçek altı boyuttan oluşmuştur. İlk beş boyut akıcı okumanın temel bileşenlerinden oluşmuştur. Bunlar, hız, anlam üniteleri halinde okuma, tonlama, duraksama ve vurgudur. Altıncı boyut ise bütünleştirme boyutudur. Bütünleştirme boyutu ilk beş boyutun hepsini kapsamaktadır. Her bir boyutun altında dörtlü likertten oluşan ifadeler yer almıştır.

Tablo 3

Okuma Hızı

1	2	3	4
Okuma sırasında uygun bir hız söz konusu değildir.	Okuma sırasında uygun hız çok azdır.	Okuma sırasında uygun hız biraz vardır.	Okuma uygun hızdadır.

Tablo 4

Anlam Üniteleri Halinde Okuma

1	2	3	4
Okuma sırasında uygun anlam üniteleri halinde okuma hiç yoktur.	Okuma sırasında uygun anlam üniteleri halinde okuma çok az vardır.	Okuma sırasında uygun anlam üniteleri halinde okuma biraz vardır.	Metin uygun anlam üniteleri halinde okunmuştur.

Tablo 5

Tonlama (Ses tonunun yükselip alçalması, incelip kalınlaşması, hızlanıp yavaşlaması)

1	2	3	4
Metnin anlamını yansıtmak için ses tonunda hiç çeşitlendirme yoktur.	Metnin anlamını yansıtmak için ses tonunda çok az çeşitlendirme vardır.	Metnin anlamını yansıtmak için ses tonunda biraz çeşitlendirme vardır.	Metnin anlamını yansıtmak için ses tonunda çeşitlendirme vardır.

Tablo 6

Duraksama

1	2	3	4
Metnin anlamını ve noktalamalarını yansıtmak için hiç duraksama yoktur.	Metnin anlamını ve noktalamalarını yansıtmak için çok az duraksama vardır.	Metnin anlamını ve noktalama işaretlerini yansıtmak için biraz duraksama vardır.	Metnin anlamını ve noktalama işaretlerini yansıtmak için okuma sırasında duraksamalar vardır.

Tablo7

Vurgu

1	2	3	4
Metnin anlamını yansıtmak için uygun kelimeler üzerinde hiç vurgu yoktur.	Metnin anlamını yansıtmak için uygun kelimeler üzerinde çok az vurgu vardır.	Metnin anlamını yansıtmak için uygun kelimeler üzerinde biraz vurgu vardır.	Metnin anlamını yansıtmak için okuma sırasında uygun kelimeler üzerinde vurgu vardır.

Tablo 8

Bütünleştirme

1	2	3	4
Okumanın hiçbir kısmı akıcı değildir.	Okumanın çok az bir kısmı akıcıdır.	Okumanın birazı akıcıdır.	Okumanın tamamı akıcıdır.

Akıcı okumayı değerlendirme ölçeği; öğretmenler tarafından öğrencilerin akıcı okuma süreçlerini takip etmek için kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılması için gerekli olan izin, Irene C. Fountas ve Gay Su Pinnell'den elektronik posta yolu ile alınmıştır (Ek-11).

Akıcı Okumayı Değerlendirme Ölçeğini Uyarlama Süreci: Ölçeğin uyarlanması için önce dilsel eşdeğerlik çalışmaları tamamlanmış ardından geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Dilsel Eşdeğerlik Çalışmaları: Akıcı Okumayı Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmasında ilk olarak İngilizceden Türkçeye çevirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçek, İngilizceyi iyi bilen Türk Dili ve Edebiyat Bölümü mezunu bir öğretmen, Sınıf Öğretmenliği Bölümünden bir öğretim üyesi ve iki İngilizce öğretmeni tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bir İngilizce öğretmeni tarafından yeniden İngilizceye çevrilmesi istenmiştir. Ölçek, aynı zamanda bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Ölçeğin anlaşılır olması için uygulama yapılan sınıflardaki öğretmenlerin ve iki Türkçe öğretmeninin görüşleri alınarak dil ve anlatım yönünden düzeltmeler yapılmıştır.

Güvenirlik: Bu süreçte ölçekte bulunan ifadeler yeniden gözden geçirilmiştir. Çeviri çalışması tamamlanan ölçek Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Keçiören ve Sincan) yer alan üç devlet okulunda okuyan 320 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçekte yer alan boyutların betimsel analizi Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Akıcı Okumayı Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Betimsel Analizi

Boyutlar	N	$\overline{X}$	S
Hız	320	3.12	.77
Anlama Üniteleri Halinde Okuma	320	3.08	.82
Tonlama	320	3.07	.81
Duraksama	320	3.07	.81
Vurgu	320	3.06	.84
Bütünleştirme	320	3.06	.86

Betimsel analiz tablosuna göre, her bir boyut için ortalama 3'ün üzerinde çıkmıştır. Bu durumda "Akıcı Okumayı Değerlendirme Ölçeği"nde, uygulamanın yapıldığı grupta, her bir boyut için ortalamanın üzerinde bir değer elde edildiği söylenebilir.

Ölçekte yer alan boyutlar arasındaki korelasyon Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Okumayı Değerlendirme Ölçeği'nin Boyutları Arasındaki Korelasyon

Boyutlar	Hız	Anlam Üniteleri Halinde Okuma	Tonlama	Duraksama	Vurgu
Anlama Üniteleri Halinde Okuma	.80				
Tonlama	.75	.75			
Duraksama	.76	.75	.80		
Vurgu	.77	.76	.77	.85	
Bütünleştirme	.74	.77	.80	.84	.87

Tablo 10'da görüldüğü gibi, boyutların arasında aynı yönde ve yüksek bir korelasyon bulunmaktadır. En yüksek korelasyonun bütünleştirme ve vurgu boyutları arasında olduğu görülmektedir. "Akıcı Okumayı Değerlendirme Ölçeği"nde en etkili boyutun vurgu olduğu söylenebilir.

Akıcı okumayı değerlendirme ölçeğinin (Hız, Üniteler Halinde Okuma, Tonlama, Duraksama, Vurgu, Bütünleştirme) ön uygulaması 3 okulda 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 10 farklı grupta gerçekleştirilmiştir.

Akıcı Okumayı Değerlendirme Ölçeği güvenirlik katsayısı Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Akıcı Okumayı Değerlendirme Ölçeği Güvenirlik Katsayısı

Gruplar	**N**	**Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı(α)**
1	36	.95
2	39	.95
3	36	.96
4	32	.96
5	32	.94
6	30	.94
7	29	.97
8	32	.93
9	32	.96
10	22	.96
TOPLAM	**320**	**.95**

Ölçeğin güvenirlik katsayısı .95 gibi yüksek bir değer bulunmuştur.

3.3.4. Öğretmen ve Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri

Öğretmen ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlere "Diyaloğa dayalı öğretim stratejileri ve yapılan diğer uygulamalar hakkında

düşünceleriniz nelerdir? Bu uygulamalar öğrencilerinize neler kazandırmıştır? Öğrencilere ise "Diyaloğa dayalı öğretim stratejileri ve uygulamalar hakkında düşünceleriniz nelerdir? Bu uygulamalar size neler kazandırmıştır?" soruları sorulmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin cevapları yazılı olarak alınmıştır. Öğrenci görüşleri Ek-9'da bulunmaktadır.

3.4.Verilerin Analizi

Bu araştırmada ölçeklerin geçerlilik ve güvenirliklerinin sağlanması için toplanan verilerin çözümlenmesinde aşağıda yer alan istatistiksel çözümlemeler kullanılmıştır:

1. Çoktan seçmeli okuduğunu anlama aaşarı testinin güvenirlik hesaplamalarında KR-20 tekniği uygulanmıştır.
2. Okumaya yönelik tutum ölçeğinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.
3. Akıcı okumayı değerlendirme ölçeğinin güvenirliği faktör analizi yapılmıştır.
4. Kontrol ve deney grubuna yapılan uygulamalar sonucu elde edilen verilen analizinde, t-testi ve tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.
5. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri, betimsel analiz yapılarak değerlendirilmiştir.

Deneme çalışması için ölçeklerin geliştirilmesi ve deneysel çalışma aşamalarında, ölçeklerin kodlanmasında ve istatistiksel çözümlemelerinde AMOS 18, SPSS paket programları ve Excel programı kullanılmıştır.

3.5. Araştırmada Kullanılan Öğretim Materyalleri

3.5.1. Metinler

Metin, belirli bir iletişim bağlamında, bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen anlamlı bir yapıdır. Metin çok farklı düzeylerde dille iletişimde bulunmak amacıyla cümlelerden oluşan, cümlelerle oluşturulan anlatma ve anlaşma

aracıdır. Metnin oluşumunda sesten paragrafa dil birimleri kullanılır. Metin, bir eseri oluşturan yapı özelliklerinin bütünüdür.

Araştırmada kullanılan metinler 4 ve 5. Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Metinlerin seçildiği kitaplar Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Türkiye genelinde okutulmak üzere onaylanmıştır (Ek-10).

Uygulama sürecinde işlenecek olan metinlerin seçimi temalara uygun yapılmış ve uzman görüşleri alınmıştır.

3.5.2. Kitap Ayracı

Kitap ayracı, kitapta okunacak sayfanın yerini belirlemek için kullanılan bir materyaldir.

Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin, öğrencilerin aklında kalması için bir kitap ayracı tasarımı gerçekleştirilmiştir. Kitap ayracının her iki tarafında tahmin etme, soru sorma, açıklama (anlaşılır hale getirme) ve özetleme stratejilerinin açıklamaları bulunmaktadır (Ek-6). Kitap ayracı deney grubu öğrencilerine dağıtılmış ve kullanımı ile ilgili açıklama yapılmıştır.

3.5.3. Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejileri Rol Kartları

Kartlar, stratejilerin akılda kalması için hazırlanmıştır. Hazırlanan kartların üzerinde tahmin etme, soru sorma, açıklama (anlaşılır hale getirme) ve özetleme stratejilerinin açıklamaları bulunmaktadır. Kartlar deney grubu öğrencilerine dağıtılmış ve kullanımıyla ilgili açıklama yapılmıştır (Ek-5).

3.5.4. Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejileri Tartışma Kâğıtları

Diyaloğa dayalı öğretim stratejileri tartışma kâğıtları öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etmelerini ve paylaşmalarını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır (Ek-4).

Öğrenciler, okudukları metinle ilgili düşüncelerini stratejilerle ilişkilendirerek tartışma kâğıtlarına yazıp paylaşmışlardır.

3.5.5. Oku-Düşün-Paylaş Etkinliği Kitabı

Millî Eğitim Bakanlığı ile Hayal Ortakları Derneği arasında 10 Ocak 2008 tarihinde "Oku Düşün Paylaş" başlıklı bir protokol imzalanmıştır.

Protokol, "İlköğretim okullarında yarının liderleri olacak öğrencilerin okuyan, araştıran, yaratıcı düşünen, düşündüğünü anlamlı ve anlaşılır şekilde ifade eden, algılama gücü yüksek, sentez kabiliyeti olan kültürlü, millî ve manevi değerlere sahip, yüksek karakterli bireyler yetiştirmeyi" amaçlamaktadır. "Oku, Düşün, Paylaş" etkinliğinde kullanılmak üzere özel olarak tasarlanmış bir kitap hazırlanmıştır.

"Oku Düşün Paylaş" etkinliği kitabı "Hayal Kurma" teması ile başlamaktadır. Kitabın içerisinde sırasıyla "Sevgi-Saygı", "Ekip Çalışması", "Hedeflerimiz", "Hatalardan Ders Alma", "Sorumluluk", "İç Disiplin", "Sözünü Tutma", "Pozitif Düşünce", "Kararlılık", "Zihinsel Manileri Aşmak", "Önyargı", "Tecrübe", "Tutku-Başarı", "Öfke-Sabır", "Bencillik-Kibir", "Korku ve Cesaret", "Kişisel Gelişim" gibi konulara yönelik cümle ve metinler yer almaktadır.

Kitapta yer alan cümle ve metinler öğrencilerin düzeylerine göre seçilerek işlenmiştir. "Oku, Düşün, Paylaş" etkinliğinde öğrenciler düşüncelerini yazarak birbirleriyle paylaşmışlardır. Araştırmanın devam ettiği 12 hafta boyunca haftada bir saat bu etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinlik serbest okuma saatlerinde gerçekleştirilmiştir (Ek-7).

3.6. Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrenme-öğretme süreci, Türkçe ders kitabında yer alan temalara göre düzenlemiştir. Bu süreçte kullanılan metinler temalara göre seçilmiştir. Sınıf öğretmeni ve öğrencilere diyaloğa dayalı öğretim stratejileri hakkında bilgi verilmiş ve 4 hafta uygulama araştırmacı ile birlikte yapılmıştır. Daha sonra uygulama öğretmenin rehberliğinde devam etmiştir. Bu süreçte stratejilerin uygulanmasına ilişkin bir öğretim

planı (Ek-4) hazırlanmıştır. Bu plan, öğretmen kılavuz kitabında yer alan planı desteklemektedir.

Uygulamanın yapıldığı eğitim öğretim döneminde mevcut ders kitabında yenilikler ve gelişmeler, güzel sanatlar, değerlerimiz ve güzel ülkem Türkiye temaları bulunmaktadır. Bu temalara yönelik metin bulma sürecinde 4 ve 5. sınıf Türkçe Ders Kitapları taranmış ve metinler tespit edilmiştir.

Yenilik ve gelişmeler teması için;

- Edison ampulü buluyor,
- Elektronik posta,
- Bekledim gece oldu,
- Hayatımızın ışıyan yanı, metinleri seçilmiştir.

Güzel sanatlar teması için;

- Ebrucu,
- Taşın içindeki heykel,
- Resim yapmaya âşık bir ressam,
- Sanat eğitimi, metinleri seçilmiştir.

Değerlerimiz teması için,

- Fatih'ten hikâyeler,
- Yunus Emre ve Türkçe,
- İstiklal Marşı'nın kabulü,
- Karagöz ile Hacivat, metinleri seçilmiştir.

Güzel ülkem Türkiye teması için,

- Müze kent Safranbolu,
- Truva atı,
- Her derde deva,
- Erzurum halkının hâlleri, metinleri seçilmiştir.

Metin seçme aşamasında sınıf öğretmeni ile görüşülmüş ve metinler seçilmiştir.

Metinlerin işleniş sürecinde, bilgisayar ve projeksiyon makinesinden faydalanılmıştır. Aynı sistem hem deney grubu hem de kontrol grubu sınıflarında yer almaktadır.

Metinler taranarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamında bulunan metinler projeksiyon makinesi vasıtasıyla yansıtılmıştır. Yansılar, diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinden biri olan tahmin etme stratejisinin öğretiminde etkili bir şekilde kullanılmıştır. Metnin görselleri, başlığı, ilk cümlesi ve son cümlesi gibi unsurlar öğrenciler ile paylaşılmış ve metnin içeriğini tahmin etmeleri istenmiştir.

Soru sorma stratejisi, metni okumadan önce tahmin etme sürecinde sorulan sorularla başlamıştır. Metnin okunması sırasında da sorular sorulmuş ve metnin okunmasından sonrada sorular sorulmaya devam edilmiştir.

Açıklama stratejisinin uygulanması metnin okunması ile başlamıştır. Metnin okunması sırasında öğrenciler anlamını bilmedikleri kelime veya kelime gruplarını tespit etmişlerdir. Daha sonra bu kelimeler tahtaya yazılmış, ilk önce öğrencilere kelime veya kelime gruplarının anlamlarını metnin içeriğinden bulmaları istenmiş daha sonra sözlükten faydalanmaları sağlanmıştır ve kelime veya kelime gruplarının anlamları bulunmuştur.

Özetleme, en son kullandığımız stratejidir. Uygulamanın başlangıcında öğrenciler bu stratejiyi kullanırken biraz zorlandılar. Öğrencilerle özetleme stratejisinin kullanımına ilişkin örnekler paylaşıldı. Öğrencilerde özetleme stratejisinin kullanımına yönelik olumlu gelişmeler meydana geldi.

Sonuç olarak; uygulama ilk dört hafta araştırmacı, öğretmen ve öğrenciler ile birlikte yapılmıştır. Daha sonra sınıf öğretmeni ve öğrenciler arasında devam etmiş ve son altı haftada ise öğrencilerin öğretmenlik rolüne geçmeleri ile son bulmuştur (Ek-8). Bu süreçte öğretmen sadece rehberlik ederek ve bilişim teknolojileri konusunda yardımda bulunarak sürece katkı sağlamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi çalışmasında öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarının gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Deney öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benzer düzeyde tutum puanlarına sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılması öngörülmüştür. İlişkisiz t-testinin; bağımlı değişkene ait ölçümlerin dağılımı her iki grupta normal dağılması, ortalama puanların karşılaştırılacağı örneklemlerin ilişkisiz olması ve bağımlı değişkene ait puanların eşit aralıklı düzeyde olması gibi istatistiksel varsayımları karşılanmıştır. Deney öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest tutum puanlarının deney ve kontrol grubunda olmalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz t-testi ile bakılmış ve analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Öntest Tutum Puanlarının Bulundukları Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz t-Testi İle Karşılaştırılması

Grup	N	$\overline{X}$	S_x	sd	t	p
Deney	40	62,45	7,466	78	-2,015	0.047
Kontrol	40	65,88	7,733			

Analiz sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi tutum puanlarının bulundukları gruba göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [t(78) = -2.015, p< 0.05]. Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puan ortalamaları $\overline{X}$ = 65.88 iken deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi tutum puan ortalamaları $\overline{X}$ = 62.45'dir. Buna göre deney öncesi tutum puanları açısından her iki grubun benzer düzeyde olmadıkları görülmüştür. Kontrol gurubunun deney grubuna oranla okuma tutum puanı daha yüksektir.

Bazen denekler şans yoluyla seçilmiş olsa da öntest puanları arasında farklılık olabilir. Hatta yarı deneysel desenler kullanıldığı zaman öntest ortalamları farklı olabilir. Ön test ortalamalarındaki farklılığı düzeltmede ANCOVA kullanılabilir. Bu istatitiksel teknikle, ortalama değişme puanlarına ilk puanlardaki farklılıktan ziyade deneysel işlemin etkisi olduğu yorumu gerçekleştirilebilir (Borg and Gall, 1989).

Ön test- son test kontrol gruplu deneysel desenlerde, araştırmacı deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanmışsa, ön test puanlarının ortak değişken olarak kontrol edildiğinde tek faktörlü ANCOVA'yı kullanabilir (Büyüköztürk, 2010). Deney öncesi öğrencilerin tutum puanlarının bulundukları gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermesi nedeniyle, uygulanan yöntemin etkisini ortaya koymak ve ön test puanlar arası farklılığı kontrol etmek için araştırma sorusuna yanıt bulmak için en uygun istatistiksel yöntemin tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) olduğu düşünülmüştür.

Tek faktörlü kovaryans analizi yapılmadan önce, analizin istatistiksel varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. İki gruptaki öğrencilerin tutum puanlarının normal dağılım gösterdiği, ortak değişken (deney öncesi tutum puanları) ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu ve iki grup için belirlenen regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin deney öncesi tutum puanlarına göre düzeltilmiş deney sonrası tutum puanları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Deney Sonrası Tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	40	66,5750	67,29
Kontrol	40	68,9000	68,42

Öğrencilerin deney sonrası tutum puan ortalamaları deney grubundaki öğrencilerin $\overline{X}$ = 66.58, kontrol grubundaki öğrencilerin ise $\overline{X}$ = 68.90'dir. Öğrencilerin deney öncesi tutum puanları kontrol edildiğinde öğrencilerin deney sonrası tutum puanlarında değişmeler olduğu gözlenmiştir. Deney sonrası düzeltilmiş ortalama tutum puanları deney grubu için $\overline{X}$ = 67.29, kontrol grubu için ise $\overline{X}$ = 68.42'dir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin düzeltilmiş deney sonrası tutum puanlarının bir birine yakın olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş deney sonrası tutum puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını belirlemek için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Deney Öncesi Tutum Puanlarına Göre Düzeltilmiş Deney Sonrası Tutum Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Tutum Öntest	489,23	1	489.23	12.51	0.01
Grup	24.70	1	24.70	0.631	0.439
Hata	3012,14	77	319.12		
Toplam	3609.49	79			

Analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi tutum puanları kontrol edildiğinde, tutum puanlarının bulundukları gruplara göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur, $F(1,77) = 0.631$, $p>0.05$. Bir diğer ifadeyle uygulanan stratejilerin öğrencilerin tutum puanları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için öncelikle deney öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerileri açısından benzer düzeyde olup olmadıklarını; ilişkisiz t-testinin istatistiksel varsayımları karşılandığı için ilişkisiz t-testi ile bakılmış analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Öntest Akıcı Okuma Becerilerinin Bulundukları Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz t-Testi ile Karşılaştırılması

Grup	***N***	$\overline{X}$	S_x	***sd***	***t***	***P***
Deney	40	16,08	4,36	78	-5,77	0.000
Kontrol	40	21,23	3,58			

Analiz sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi akıcı okuma becerileri bulundukları gruba göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır $t(78) = -5.77$, $p < 0.05$. Kontrol grubundaki öğrencilerin akıcı okuma puan ortalamaları $\overline{X} = 21.23$ iken deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi akıcı okuma beceri ortalamaları $\overline{X} = 16.08$'dir. Buna göre deney öncesi akıcı okuma puanları açısından her iki grubun benzer olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin deney öncesi farklı düzeyde akıcı okuma beceri düzeylerine sahip olmaları nedeniyle deney öncesi akıcı okuma becerileri kontrol edilerek tek faktörlü kovaryans analizinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Analiz yapılmadan önce, ikinci alt problemde olduğu gibi analizin istatistiksel varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Analizin varsayımları karşılanarak elde edilen analiz sonuçları Tablo 16 ve Tablo 17'de veriliştir.

Öğrencilerin deney öncesi akıcı okuma becerilerine göre düzeltilmiş deney sonrası akıcı okuma beceri puanları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Deney Sonrası Akıcı Okuma Beceri Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	40	19.25	21.02
Kontrol	40	19.75	17.98

Öğrencilerin deney sonrası akıcı okuma beceri puan ortalamaları, deney grubunda $\overline{X}$ = 19.25, kontrol grubunda ise $\overline{X}$ = 19.75'dir. Öğrencilerin deney öncesi akıcı okuma beceri puanları kontrol edildiğinde öğrencilerin deney sonrası akıcı okuma puan ortalamalarında değişmeler olmuştur. Deney sonrası düzeltilmiş akıcı okuma puanları deney grubu için $\overline{X}$ = 21.02, kontrol grubu için ise $\overline{X}$ =17.98'dir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin düzeltilmiş deney sonrası akıcı okuma puanlarının bir birinden farklı olduğu deney grubunun kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş deney sonrası akıcı okuma puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını belirlemek için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Deney Öncesi Akıcı Okuma Puanlarına Göre Düzeltilmiş Deney Sonrası Akıcı Okuma Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Akıcı okuma öntest	588.45	1	588.45	58.05	0.00
Grup	129.77	1	129.77	12.80	0.001
Hata	780.55	77	10.14		
Toplam	1374.0	79			

Analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi akıcı okuma beceri puanları kontrol edildiğinde, deney sonrası akıcı okuma puanlarının bulundukları gruplara göre anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $F(1,77) = 12.80$, $p<0.05$. Uygulanan diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuduğunu anlama becerilerinin deney ve kontrol gruba göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmeden önce deney öncesi grupların okuduğunu anlama becerileri açısından benzer düzeyde olup olmadığına ilişkisiz t-testi ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18 ve Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Öntest Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bulundukları Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz t-Testi İle Karşılaştırılması

Grup	N	$\overline{X}$	S_x	sd	t	p
Deney	40	12.35	3,75	78	0.215	0.830
Kontrol	40	12.15	4,53			

Tablo 18'de görüldüğü üzere, deney öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri bulundukları gruba göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır $t(78) =0.215$, $p> 0.05$. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest okuduğu anlama beceri puan ortalamaları $\overline{X}= 12.15$ iken deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi okuduğunu anlama beceri puan ortalamaları $\overline{X}= 12.35$'dir. Buradan, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğu anlama becerileri açısından benzer düzeyde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19

Öğrencilerin Sontest Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bulundukları Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz t-Testi İle Karşılaştırılması

Grup	N	$\overline{X}$	S_x	sd	t	p
Deney	40	19.20	4.21	78	5.82	0.00
Kontrol	40	13.55	4.46			

Tablo 19'da görüldüğü üzere, deney sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri bulundukları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır t(78) =0.215, p> 0.05. Kontrol grubundaki öğrencilerin deney sonrası okuduğu anlama becerileri puan ortalamaları $\overline{X}$= 13.55 iken deney grubundaki öğrencilerin deney sonrası okuduğunu anlama becerileri puan ortalamaları $\overline{X}$= 19.21'dir. Buradan, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğu anlama becerilerinin bulundukları gruba yani deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve uygulanan diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi çalışmasında öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Öğretmenin Görüşleri

1. Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını metin içindeki kullanımdan yola çıkarak tahmin ettiler.

2. Eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelerin daha iyi kavradılar. Kelimeleri eş ve zıt anlamları ile ifade etmeye çalıştılar.

3. Bir kelimenin çağrıştırdığı kelime ve kelime gruplarını bulmaya başladılar.

4. Algılama ve anlama kapasiteleri arttı.

5. Okuma hızları ve okuma düzeyleri yükseldi. Daha seri ve daha akıcı okudular. Sorgulayarak okumaya başladılar. Okurken yaptıkları kelime hataları ve heceleme gibi okuma hızını ve akıcılığını azaltan etmenler ortadan kalktı.

6. Görsel öğelerin metin içerisinde hangi bölümü anlatmaya çalıştığını kavramaya başladılar.

7. Tahmin etme, sorgulama, düşünme ve parçada istenilen ana fikri ortaya koyma becerileri gelişti.

8. Soru sorma ve muhakeme yetenekleri belirgin bir şekilde arttı.

9. Topluluk önünde konuşma ve kendini ifade edebilme, kendine güven, telaffuz, Türkçe ifadeleri doğru ve yerinde kullanma becerileri gelişti.

10. Hikâye haritasını (zaman, yer, ana kahraman, yardımcı kahramanlar, ana fikir, olay vb.) daha kolay oluşturmaya başladılar.

11. Uygulamada kullanılan metinler çocukların dikkatini daha çok çekti.

12. Yazı yazarken, Türkçeyi doğru ve yerinde kullanma, noktalama işaretlerine dikkat etme vb. yetenekleri gelişti.

13. Okumaya olan ilgileri, istekleri arttı. Severek tadına vararak zevk alarak okumaya başladılar.

14. Okudukları her metni sorgulamaya ve araştırmaya başladılar.

15. Türkçenin tadına vararak öğrenmenin hazzını yaşadılar.

16. Öğrenciler çok mutlu oldular. Bu derse girerken hep istekli oldular. Etkinlikleri heyecanla beklediler. Düşünürken sorguladılar. Mutlu olurken öğrendiler. Öğrenirken gelişip yenilendiler.

17. Özellikle grup çalışmaları kişilik gelişmelerinde etkili oldu.

18. Her hafta öğrencilerin etkinlikteki rolünün değişmesi bir sonraki etkinliğe hazırlanarak gelmelerini sağladı ve sorumluluk duyguları gelişti.

Öğrencilerin Görüşleri

1. Okumamamın geliştiğini gördüm (35 Öğrenci).

2. Kendimi geliştirdim (20 Öğrenci).

3. Hikâyeleri tanımayı ve içinde neler olduğunu öğrendim (18 Öğrenci).

4. Cümle kurma becerimi geliştirdim (28 Öğrenci).

5. Soru sormayı öğrendim (37 Öğrenci).

6. Yeni kelimeleri ve anlamlarını keşfettim (24 Öğrenci).

7. Özetlemenin nasıl yapılacağını fark ettim (32 Öğrenci).

8. Atasözlerini öğrendim (16 Öğrenci).

9. Okuma sevgisini kazandım (18 Öğrenci).

10. Hızlı okumayı öğrendim (9 Öğrenci).

11. Kitap okumanın faydalarını öğrendim (15 Öğrenci).

12. Daha iyi konuşmayı öğrendim (13 Öğrenci).

13. Ünlü kişilerin hayatını öğrendim (5 Öğrenci).

14. Okumanın zevkine vardım (19 Öğrenci).

15. Okumanın, dilimizi geliştirdiğini gördüm (12 Öğrenci).

16. Tahmin etmeyi öğrendim (30 Öğrenci).

17. Koro halinde okumayı öğrendim (21 Öğrenci).

18. Kendime güvenmeyi öğrendim (8 Öğrenci).

19. Okuduğum metinleri daha çok anlamayı öğrendim (33 Öğrenci).

20. Hayata başka açılardan bakmayı öğrendim (4 Öğrenci).

21. Türkçemizin geliştiğini fark ettim (7 Öğrenci).

22. Bu çalışmalar sonucunda derslerde daha başarılı olabileceğimi öğrendim (17 Öğrenci).

23. Ayrımcılık yapmamayı ve insanları sevmeyi öğrendim (12 Öğrenci).

24. Oku, düşün, paylaş etkinliğinden çok şey öğrendim ve etkinlikten zevk aldım (11 Öğrenci).

25. Öğrendiğim yeni kelimeleri cümlelerde ve soru sormada kullanmayı öğrendim (34 Öğrenci).

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinde yer alan ifadelerden yola çıkarak diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin ve araştırmacı tarafından öğrenme-öğretme ortamı için hazırlanan öğretim materyallerinin öğretmen ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı söylenebilir.

Uygulama sürecinde öğrencilerin akademik bilgilerinde gelişmeler olduğu kadar kendilerine güvenme, sorumluluk sahibi olma, hayata farklı açılardan bakma gibi kişisel özelliklerinde de olumlu yönde gelişmeler olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin tahmin etme, soru sorma, açıklama (anlaşılır hâle getirme) ve özetleme stratejilerini özümsedikleri, bu stratejilerini öğrenilmesinden dolayı Türkçe derslerinin daha etkili ve verimli geçtiği söylenebilir.

Öğrencilerin uygulama sürecinde kendilerini daha iyi ifade etmeye başladıkları, uygulamanın sadece okuma becerisinin gelişimine değil, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı söylenebilir.

Uygulamalar aynı zamanda öğrencilerde işbirliği yapma bilincini oluşturmuştur. Bazı etkinlikler grup halinde gerçekleştirilmiştir. Bu da sınıf içinde öğrencilerin birbirlerine olan yaklaşımlarının sevgi ve saygı odaklı olmasına katkı sağlamıştır.

Sonuç olarak; diyaloğa dayalı öğretim stratejileri ve uygulamalarının öğrencilerin okuma becerisinin ve kişisel özelliklerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığı, Türkçe derslerinin daha etkili verimli geçmesini sağladığı söylenebilir. Sınıf öğretmeninin sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin de olumlu yönde olması yapılan uygulamaların öğrencilerin zihinsel ve kişisel gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgu ve yorumlarına göre ortaya çıkan sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

1. Araştırmada diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisinin olup olmadığı; öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarının gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öntest; deney ve kontrol grubu puanlarına bakıldığında tutum puanı ortalamaları aynı olmamakla birlikte (kontrol grubu ortalaması daha yüksek) her iki grubun tutum puanları açısından benzerlik göstermediği saptanmıştır.

Araştırma sonucunda tutum puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmaması şu şekilde değerlendirilebilir: Öğrencilerin uygulama öncesinde okumaya yönelik bir tutuma sahip olmaları, uygulamanın 12 hafta gibi kısa bir zaman diliminde uygulanması (tüm eğitim, öğretim sürecini kapsamaması), tutumların yapısı gereği süreğen bir özellik göstermesi ve değişiminin kolay olmamasıdır. Tutum, sosyo-psikolojik bir kavram olduğundan toplumsal norm ve kurallardan etkilenme durumu bireysel deneyimlere göre daha etkindir. Yani uygulama sürecinde eğitimsel bir araştırma yapılması öğrencilerin uygulanan stratejiler doğrultusunda bireysel bir performans göstermesi, sınıf içi uygulamalarda sosyal etkilenirlik ve beğenilirlik gibi kaygıların olmaması tutum puanlarını anlamlı derecede farklılaştırmamıştır.

Kağıtçıbaşı'nın (1999) dediği gibi tutumlar, ortamsal engelleri aşıp her durumda aynı davranışa yol açabilir. Tutum ile davranış ilişkisini etkileyen faktörler şunlardır:

- Zaman faktörü: Tutum ile davranışı ölçme arasında geçen zamanın uzun veya kısa oluşu.
- Tutumun güç derecesi: Tutumu meydana getiren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerin toplamının gücü.
- Tutumun ulaşılabilirliği: Tutuma ilişkin bir bilginin zihne gelme çabukluğu.
- Farkındalık: Kişinin kendi tutumunun ve davranışlarının ne ölçüde farkında olduğudur. Araştırmamızın sonuçları açısından değerlendirdiğimizde tutumun bu yapısı tutum üzerindeki görünmeyen etkenlerin, tutum değişimi konusunda büyük etkiye sahip olduğunu gösterir. Öğrencilerin yaşlarının küçük olması, kendi farkındalıkları konusunda yeterli olgunlukta olmamaları, yukarıdaki bahsettiğimiz gibi uygulama sürecinin kısa olması ya da gerçekten öğrencilerin okuma tutumları konusunda kararlı bir üçlü bileşenden (biliş, duyuş ve davranış) oluşan tutuma sahip olmamaları araştırma sonucunu etkilemiştir.

2. Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığının saptanması için; uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma puanları belirlenmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin akıcı okuma beceri puanları bulundukları gruba göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir; kontrol grubunun akıcı okuma beceri puanları deney grubu puanlarına göre daha yüksektir. Yani iki grup akıcı okuma beceri puanları bakımından farklılık göstermiştir.

Laberge ve Samuels'in (1974) de dediği gibi akıcılık okuma aktivitesinin temel göstergesi ve çoğu zaman metin anlamada yaşanılan güçlüklerin ana sebebidir (Stahl, 2004). Akıcı okuma çalışmalarının amaçları:

a) öğrencilerin bağımsız okuma alışkanlığını edinebilmeleri,

b) okuma hızının ve okumada doğruluğun dakikada okunan doğru kelime sayısı bağlamında ölçülebilmesidir.

Araştırmalar, öğrencinin akıcı okuma becerisinin gelişmesinin, öğrencinin metni anlamasına büyük katkı sağladığını göstermektedir (Dudley ve Mather, 2005). Yapılan araştırma sonuçlarına göre, okuduğunu anlama becerisinin sağlanması akıcı okuma becerisinden geçmektedir. Diyaloğa dayalı öğretimin akıcı okuma becerisini arttırdığını, akıcı okuma, diyaloğa dayalı öğretim ve okuduğunu anlama becerileri arasında bir ilişkinin olduğunu söyleyebiliriz.

3. Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin araştırılması için öncelikle uygulama öncesi öğrencilerin okuduğunu anlama beceri puanları belirlenmiştir. Okuduğunu anlama beceri puanları açısından bulundukları gruba göre puanlar anlamlı bir şekilde farklılaşmamış olup deney grubu puanları kontrol grubu puanlarına göre biraz daha yüksek olarak saptanmıştır; ancak puanlar arası fark anlamlı değildir. Okuduğunu anlama beceri puanları açısından öğrencilerin benzer düzeyde oldukları söylenebilir. Araştırma sonuçları, diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini göstermiştir.

Tahmin etme, soru sorma, açıklama (anlaşılır hâle getirme) ve özetleme stratejileri okuduğunu anlamaya hizmet eden okuma stratejileri olup öğrencinin metne daha çok odaklanmasını sağlamakta ve metin hakkında sentez düzeyinde bilgi sahibi olmasına imkân vermektedir.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi; diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi çalışmasında öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşleridir. Sınıf öğretmeninin görüşü şöyle olmuştur: öncelikli olarak uygulamada kullanılan metinler öğrencilerin dikkatini çok çekmiştir. Metinlerin anlaşılmasında görsel materyaller etkili olmuştur. Resimlerin metnin içeriği hakkında bize bilgi verdiğini öğrendiler ve hangi bölümü anlatmaya çalıştığını kavramaya başladılar. Metin içinde geçen bilmedikleri kelimeler hakkında hemen öğretmene başvurmaktan ziyade kelimenin metin içinde kullanıldıkları yere göre anlamlarını tahmin etmeye başladılar. Bu da öğrencinin öğrenmede yapılandırmacı

yaklaşım temelli aktif katılımı sağlayarak kendi sorumluluğunu alma öz yeterliliğini desteklemiştir. Yine öğretmenimizin görüşleri olarak; öğrencilerin bilgiyi analiz, sentez ve değerlendirme sürecinde özetleme yapmak, soru sormak gibi stratejileri kullanımı akademik çıktılar boyutunda değerlendirildiğinde aktif öğrenci katılımlı bir yapıyı oluşturmuştur. Ayrıca bu uygulamanın sosyal kişisel gelişim açısından öğrencilere kazanım sağladığı da gözlenmiştir. Grup önünde konuşmak, kendi cümleleri ile metnin özünü ifade etmek ve sorup sorgulamak gibi faaliyetler içinde olmak öğrencilerinin özgüven gelişimine destek sağlamıştır. Ön ergenlik dönemi içinde bulunan öğrenci grubunun sağlıklı kişilik gelişimi açısından bu akademik çalışmanın, sosyal çıktıları olarak Türkçeyi doğru kullanma, kendini iyi ifade etme, özgüven sahibi olma ve yeterlilik inancını kazanma olduğunu ifade edebiliriz.

5.2.Tartışma

Bu araştırmada diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin, öğrencilerin okuma tutum ve becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve becerilerin, gruplara ve ölçümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda 12 hafta uygulama yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası tutum puanlarında gruplara göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı; ancak deney ve kontrol grubu puanlarının uygulama öncesine göre birbirine daha yakın düzeyde olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, uygulanan diyaloğa dayalı öğretim stratejileri öğrencilerin tutum puanları üzerinde etkili olmamıştır. Öğrenci ve öğretmenler okuma tutumunun olumlu yönde değiştiğini ifade etmiş olsalar da, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmamıştır.

Tavşancıl (2005), otuz yaşına kadar tutumlarda değişim olduğunu ve gittikçe değişmez bir hâl aldığını ifade etmektedir. Ergenlikte gelişen tutumlar, 20'li yaşlardan sonra gittikçe katılaşır ve tutucu olurlar. Kemikleşmeye başlayan tutumlarımız üzerinde en önemli etki aile faktörünündür. Zamanla bunu okul, arkadaş çevresi ve kitle iletişim araçları alacaktır. Ancak araştırmamızda da görüldüğü gibi kullanılan stratejilerin tutum

puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bunun nedeni olarak tutum üzerinde istendik değişimin sağlanabilmesi için nitel ve boylamsal çalışmalara ağırlık verilmesi gerekir. Buna benzer bir sonuçta Şahinli (2008), "Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi" adlı araştırmasında deney ve kontrol gruplarının lehine yönelik tutum puanlarında bir farklılaşmanın olmadığını saptamıştır.

Kaya (2006), ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi adlı araştırmasında, deney ve kontrol grubu arasında Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Kaya, çalışma sonucunda deney ve kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamasını kısa sürede çok fazla strateji kullanılması ve araştırma için ayrılan sürenin öğrenci tutumlarını olumlu yönde geliştirmede yetersiz olabileceği şeklinde açıklamıştır.

Başaran ve Akyol (2009), "Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi" başlıklı araştırmalarında, Türkçe derslerinde gösterilen akademik başarının, hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlere karşı geliştirilen tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamışlardır.

Gunning (2002), okuma sürecine etki eden etmenlerin çeşitlilik gösterdiğini araştırmalarında belirtmiş ve bu etmenleri şu şekilde gruplandırmıştır: bilişsel, dilbilimsel, psikolojik, sosyal, duygusal, fiziksel, ekonomik ve eğitim ile ilgili faktörler. Okuyucunun konuyla ilgili ön bilgisi (hazır bulunuşluk), ilgisi, güdüsü, amacı, okuduğunu anlama düzeyi ve okumaya yönelik tutumu okuma sürecini etkilemektedir. Deney ve kontrol grubu arasında okumaya yönelik tutumda anlamlı bir fark olmamasını bilişsel, dilbilimsel, psikolojik, sosyal, duygusal, fiziksel, ekonomik ve eğitim faktörlerinin etkisinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tutum konusunda yapılacak olan araştırmalarda, bireylerin herhangi bir tutum konusuna karşı gösterecekleri tepkinin bilinmesi, taktik ve stratejilerin ona göre saptanmasına yardımcı olabilir. Tutum değişikliği ve onun sonucu olarak istenilen tepkinin de sağlanması mümkün olabilir (İnceoğlu, 2000). Diğer yandan tutumlar

değişken veya kemikleşmiş bir yapıya da sahip olabilirler. Tutumlar çevreden ve şartlardan etkilenebilirler. Tutumlar dolaylı yollarla ölçülüp gözlenebilen bir değişken olduğundan davranışı tutum tarafından kesin kestirebilir ya da davranış neticesinde tutumlar kesinlikle etkilenebilir denilmesi de pek doğru olmayacaktır.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan diyaloğa dayalı öğretim ile akıcı okuma arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatür incelemesi yapıldığında öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için en çok kullanılan okuma stratejisinin tekrarlı okuma olduğu görülmüştür.

Yapılan pek çok araştırmada (Ayar, 2007; Kostewicz, 2008; LaRocco, 2008; Mitchell, 2009; Akt. Baydık ve Kudret 2012) tekrarlı okumanın okuma akıcılığını desteklediği belirlenmiştir. Tekrarlı okumanın öğretimde hem bağımsız hem de yardımlı şekli kullanılmaktadır. Öğrenci aynı metni evde ya da okulda bağımsız olarak tekrarlı okuyabileceği gibi bu etkinlik için bir akrandan ya da yetişkinden yardım da alabilmektedir (Rasinski, 2004). Öğrencinin akran ya da kendisinden okuma konusunda daha iyi olan yetişkinden destek alması diyaloğa dayalı öğretim modeli içinde olası gelişim alanı ile ilişkilendirilebilir. Yapılan araştırmalarda da yetişkin rehberliğinde ya da desteği ile öğrencinin akıcı okuma performansı yükselmiştir. Baydık ve Kudret (2012) tarafından yapılan araştırmada, sadece öğretmenlerin desteği ile öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişemeyeceği, öğrencinin akranla ya da aile üyelerinden biriyle okuma çalışmaları yapmalarını belirtmişlerdir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulların sınıf mevcutları dikkate alındığında (22 ile 54 arasında değişmektedir) öğretmenlerin okuma çalışmaları için kendileri dışında akran ya da diğer yetişkinlerin yardımını alması kaçınılmazdır.

Reutzel (2008), akıcı okuyan bir öğrencinin aynı zamanda okuduğunu anlayan da olduğunu, bu nedenle akıcı okumayla birlikte anlamanın da değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Akt. Baydık ve Kudret, 2012). Araştırma bulgumuza göre, diyaloğa dayalı öğretimin okuduğunu anlama becerisini arttırdığı saptanmış ve bu diğer araştırma bulguları ile desteklenmiştir. Bu yüzden diyaloğa dayalı öğretim modelinin öğrencinin akıcı okuma ve okuduğun anlama becerisini geliştirdiği söylenebilir. Bunu literatür bağlamında desteklersek; zayıf okuyucular için akıcı okuyamama, büyük bir problemdir. Böyle okuyucular, metni çözümleme ile uğraştıklarından, metnin vermek

istediği gerçek anlamı yakalayamamaktadırlar. Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve kelime ayırt etme yeteneği yatmaktadır. Zayıf okuyucuların ise bu yetenekleri hayli yavaştır. Okuma sürelerinin büyük bir kısmını kelime tanıma ve ayırt etmeye harcadıklarından, metni anlama yeteneklerini geliştirememektedirler (Rasinski, 2004; Torgesen, 2000; Vaughn ve Thompson, 2004). Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında ilişkinin benzerinin diyaloğa dayalı öğretim ve akıcı okuma arasında da olduğu söylenebilir.

Öğrenciler okuduklarını anlama becerisine ana okul döneminden itibaren kazanmaya başlayabilirler. Pressley'nin (2002) araştırmasına göre, diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin öğrencilere kazandırılması ile açıklama, sorgulama, tahmin etme ve özetlendirme gibi okuduğunu anlamayı geliştirecek stratejilerin okulun ilk yıllarından itibaren verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Literatürde, araştırma bulgularımızı destekler araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

Rosenshine ve Meister (1994) tarafından yapılan bir araştırmada diyaloğa dayalı öğretim modeli, yöntem ve sonuçları açısından incelenerek okuduğunu anlamayı geliştirmeye etkileri sınanmıştır. Bu amaçla 16 araştırma incelenmiştir. Araştırma sonuçları diyaloğa dayalı öğretim modelinin okuduğunu anlamayı geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Halberstam (2008), tarafından yapılan araştırmanın amacı, etkileşimli öğretim modelinin 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla iki eğitim-öğretim yılında uygulama yapılmıştır. İlk yıl öğretmenler, öğrencilere geleneksel öğretim yöntemlerini kullanarak okuduğunu anlama öğretimi uygulamışlardır. İkinci yıl aynı öğrenciler, okuma yeterlikleri göz önünde bulundurularak iki okuma grubuna ayrılmış ve öğrencilerle etkileşimli öğretim modeline göre okuduğunu anlama öğretimi yapılmıştır. Araştırma tek gruplu öntest ve sontest modeline göre yapılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki gelişim, Iowa Temel Beceriler Test Aracı kullanılarak iki yıl üst üste ölçülmüştür. Buna göre her iki yıl da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişim olduğu görülmekle birlikte diyaloğa dayalı öğretim modelinin uygulandığı

gruplarda okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimin anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Diehl (2005), tarafından okuduğunu anlamada zorlanan altı kişiden oluşan 4. sınıf öğrencilerinin katıldığı araştırmada, diyaloğa dayalı öğretim modelinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmada, modelde yer alan tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme stratejileri 20 oturum şeklinde uygulanmıştır. Araştırmaya stratejilerin doğrudan öğretimiyle başlanmış, öğretim sürecinde öğretmen desteğini kademeli olarak azaltmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde strateji kullanımı sırasındaki etkileşimlerin ses kayıtları alınmış, bunlar yazıya dökülüp deşifre edilmiştir. Araştırma sonuçları doğrudan strateji öğretiminin öğrencilerin bir metni anlama becerilerini anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermiştir.

Lederer (2000), diyaloğa dayalı öğretim modelinin sosyal bilgiler dersinde, öğrenme güçlüğü bulunan 4,5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları ise diyaloğa dayalı öğretim modelinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının geliştiğini göstermiştir.

Araştırmada ve araştırmayı destekleyen araştırmalarda sonuç olarak karşımıza; diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin ya da diyaloğa dayalı öğretim metodunun uygulandığı gruplarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Özellikle soru sorma, açıklama yapma, özetleme ve tahminde bulunma stratejilerinin kullanımı öğrencinin okuduğu metni anlaması, bilgiyi yorumlaması ve yeni bilgiler üretmesi ve kullanması yönünde katkılar sağlar. Öğrencinin bu bilişsel stratejileri kullanması zihnin jimnastik yapmasına sebep olur. Zihnin bu sürece dâhil edilmesi ve beynin daha fazla işlevsel hale gelmesi metnin zihinde anlamlandırılmasını olumlu yönde etkiler ve geliştirir. Bu stratejilerin kullanılması okuduğunu anlama performansını arttırır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

1. Bu araştırmanın en önemli sonucu, öğrencilerin akademik başarılarının sağlanması konusunda sınıf içinde yapılabilecek bir öğretimsel düzenlemenin öğrencinin katılımını arttırması ve öğrenciye derse ilişkin zenginleştirilmiş bir ortam sunmasıdır. Diyaloğa dayalı öğretim stratejileri ile ilgili metinler ve metinlere destek sağlayan kitap ayracı gibi materyallerin varlığı dersi zenginleştirmiştir. Hedefe ulaşma konusunda zaman kazandırmıştır. Buna göre öğretmenler sınıf içi etkileşimi uygulamalara yer vermelidir.
2. Okumaya yönelik olumlu tutum ve becerilerin kazandırılması için öğretmenler yapacakları çeşitli etkinliklerle öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini ve meraklarını geliştirmeli; öğrencileri okuma konusunda yaptıkları çalışmaları arkadaşları ve aileleriyle paylaşmaya yönlendirmeliler. Okumanın sadece okul içinde yapılan bir faaliyet olmadığı öğretilmelidir.
3. Diyaloğa dayalı öğretim öğrenci katılımını zorunlu kılan ve öğrenme konusunda insiyatifi ele alan öğrenci profili sunduğundan öğretmenlerin bu stratejiyi sınıf içinde moderatör öğrenci yetiştirmek için kullanması gereken alternatif bir öğretim yöntemi olarak değerlendirmesi gerekir. Bunun için eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmen adaylarının bu konularda donanımlı olmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
4. Araştırmalara göre, öğretmenlerin rehberliğinde öğrenciler düşünme becerilerini geliştirerek okudukları metinden daha fazla ve değişik anlamlar çıkartabilirler ve derinlemesine düşünebilirler. Öğrenciler diyaloğa dayalı öğretim stratejilerini kolaylıkla öğrenebilirler fakat stratejik düşünmeyi kendi başlarına öğrenemezler, bu noktada öğretmenler modelleme tekniğini kullanarak bunu öğrencilere göstermelidir (Block vd., 2002). Sınıf içinde önce öğretmen model olmalı sonra öğrencinin beceriyi kazanması sağlanmalıdır.

5. Okuduğunu anlama, akıcı okuma, okumaya yönelik olumlu tutum kazandırma ve diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin temelde aynı hedefe hizmet ettikleri unutulmamalı ve anaokullarından başlayarak okuma becerileri öğrencilere kazandırılmalıdır.

6. Eğitim yöneticileri, okullarda okuma eğitiminin daha etkili verimli gerçekleşmesi için uygun ortam ve zamanı ayarlamalıdır.

7. Eğitim yönetcileri hem öğretmenlere hem de öğrencilere okuma eğitimi konusunda rol model olmalıdır. Bu amaçla aile, öğretmen ve öğrenci eğitimleri düzenlemelidir.

8. Akıcı okuma ile diğer okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak araştırmalar gerçekleştirilebilir.

9. Araştırmacılar tarafından öğretmenlere yönelik hazırlanacak olan okuma eğitimi programından sonra öğrenci performanslarının değişip değişmeyeceğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

10. Okuduğunu anlama, akıcı okuma ve diyaloğa dayalı öğretim modeli temel alınarak boylamsal çalışmalar yapılabilir.

11. Okuma başarısı ya da başarısızlığı konusunda öğrencilere yönelik olarak öz değerlendirme araştırmaları gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ü. K. (2000). *Etkili Öğrenme Ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Açıkgöz, Ü. K. (2007). *Aktif Öğrenme*. Biliş Yayıncılık. İzmir.

Adams, M.J. (1980). *Failures to Comprehend and Levels of Processing in Reading*.In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), Theoretical İssuesing Reading Comprehension. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Akçal, A. (1996). Lev Semyonoviç Vygotsky: Yaşamı Ve Yapıtlarının Kısa Bir Tanıtımı. *Türk Psikoloji Bülteni*, 2 (4): 66–69.

Akçamete, G. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 22(2), 735-754.

Akçamete, G. (1990). Okuma Akıcılığı Ve Anlama. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 813-845.

Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi, *Eğitim Yönetimi*, 26, 169–177.

Akyol, H. (2003). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2007). Vygostky, Piaget Ve Yapılandırmacı Okuma Eğitimi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,* Eskişehir.

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

Allen, S. (2003). An Analitic Comparison of Three Models of Reading Strategy Instruction. Internal Review of Applied Linguistics İn Language Teaching (IRAL).*Proquest Education Journals*, 41-(4), 319.

Allington, R.L. (1983). *Fluency: The Neglected Reading Goal.* The Reading Teacher, 36, 556-561.

Allington, R.L. (2001). *What Really Matters For Struggling Readers*: Designing Research-Based Programs. New York: Addison-Wesley Educational Publishers, Inc.

Almasi, J. (2002). *Research-Based Comprehension Practices That Create Higher*-Level Discussions.In Block, C., Gambrell, L. and Pressley, M. (Eds.). Improving Comprehension İnstruction: Rethinking, Researching, Theory, And Classroom Practice (Pp. 229-242). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Alpay, M. (1991). *Kütüphane: Dünü Yarına Bağlayan Köprü*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği, 76-78-120.

Anderson L.W. (1988). Attitudes And Their Measurement. In Keeves, J.P. (Ed.), *Educational Research, Methodology And Measurement*: An İnternational Handbook. New York, Pergamon Pres.

Anderson, B. (1980). *The Missing İngredient: Fluent Oral Reading.* The Elementary School Journal, 81, 173-177.

Anderson, W., Wallace, M.S. and Warner, J.T (1985) Goverment Spending and Taxation:What Causes What?, *Southern Economic Journal*, 52 (1)

Applegate, A. J., Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits And Attitudes of Preservice Teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.

Archer, A.L., Gleason, M.M., and Vachon, V.L. (2003). The Reading Teacher. *Decoding and Fluency,* 60(1), 48-57.

Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Armbruster, B., Lehr, F. and Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read.* Washington, DC: National Institute for Literacy.

Aşıcı, M. (1998). *Türkçe Ders Kitaplarında, Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada Kullanılması.* Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bidirileri. Konya.

Aunola K., Leppanen U., Niemi P., And Nurmi E. (2008). *Letter Knowledge Predicts Grade 4 Reading Fluency and Reading Comprehension*. Learning And Instruction C.18, 548-564.

Aytaç, G. (2003). Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, Niğde.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacon, F. (2010) *Denemeler*, (Çev. Akşit Göktürk), İstanbul: Kazım Taşkent Klasik Yapıtlar

Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (Çev. B. Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Banyard, P. Ve Hayes, N. (1994). *Psychology: Theory And Application*. London: Chapman & Hall.

Baron, R. A. , and Byrne, D. (2002). *Social Psychology* (Tenth Edition). USA: Pearson Education Inc.

Başaran, M., ve Akyol H. (2009). Okuduğunu Anlama Ve Metne Karsı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici Veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.

Baumgartner, T., Lipowski, M. B. and Christy, R. (2003). Increasing Reading Achievement of Primary and Middle School Student Through Differentiated İnstruction. Retrieved on 17, January, 2012, from http://www.eric.ed.gov

Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı Ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, Vol. 162.

Baydık, B. Ve Kudret, B. Z. (2012). Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Etkilerine Ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22.

Baykızı, M. (2005). *Hızlı Okuma Teknikleri*. İstanbul: Kar Yayınları.

Bayrakçeken, S. (2008). Test Geliştirme. E. Karip (Editör). *Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. AMOS Uygulamaları. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Baysal, A. C. (1981). *Sosyal Ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

Beck, R. C. (2004). *Motivation Theories and Principles* (Fifth Edition). New Jearsey: Pearson Prentice Hall.

Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Blaha, B. A., and Bennet, J. M. (1993). *Yeni Okuma Teknikleri* (Çev. Ş. Doğan) . İstanbul: Rota Yayınları.

Blevins, W. (2000). Building fluency: Lessons and Strategies for Reading Success. New York.

Block, C., Gambrell, L., and Pressley, M. (Eds.). (2002). *Improving Comprehension İnstruction: Rethinking, Researching, Theory and Classroom Practice*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Block, C.C, Rodgers, L.L., and Johnson, R.B. (2004). *Comprehension Processinstruction: Creating Reading Success İn Grades K-3*. New York: The Guilford Press.

Bloom, Benjamin,S. (1995). *İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme* (Çev. Dr. A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Borg, W.R. and Gall, M.D. (1989). *Measurement of Change*. Educational Research New York: Pitman Pub.

Boulware, Gooden, R., Carreker, S., Tornhill, A. and Joshi, M. (2007). Instruction Of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocobulary Achievement of Third Grade Students. *The Reading Teacher,* 61 (1), 70-77.

Bransford, J. D., A. L. Brown, and Cocking, R.R., eds. (2000). *How People Learn*. Washington, D.C., National Academy Press.

Brooks, E. N. (1996). *Attitudes Toward Reading İn The Adult Learner Population*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi, Kean College Of New Jersey. (Eric Number: 393 068)

Brown T. L., and Roos-Gilbert, L. (1995). Automaticity and Word Perception: Evidence From Stroop and Stroop Dilution Effects. Journal Of *Experimental Psychology, Learning, Memory* & *Cognition*, 21, P:1395-1412.

Brown, A. L., & Campione, J. (1981). Inducing Flexible Thinking: A Problem in Access. In M. Friedman, J. Das and N. O'Connor (Eds.), *Intelligence and Learning*, NY: Plenum Press.

Brown, A., and Palincsar, A. (1989). Guided, *Cooperative Learning and İndividual Knowledge Acquisition*. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and İnstruction: Essays İn Honor of Robert Glaser* (Pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Büyükalan, S. F. (2003). Çoklu Zekâ Kuramı. *Eğitim ve Denetim Dergisi*.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri Analizi El Kitabı*. (4. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Calkins, L.M. (2001). *The Art of Teaching Reading*. New York: Longman.

Carnie, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J. and Tarver, S. G. (2004). *Direct İnstruction Reading*. New Jersey: The Lehigh Press.

Carnie, D.W., Silbert, J., Kame'nui, E.J., Tarver, S.G. and Jungjohann, K. (2006). *Teaching Struggling and At-Risk Readers*. Upper Saddle River, New Jersey.

Carpenter, P. and Just. M.A (1989). *The Role of Working Memory in Language Comprehension*. In: Simon, H. A.; Klahr D.; Kotovsky, K. (1989): Complex İnformation Processing: The Impact of Herbert A. Simon, Carnegıe Mellon Symposıa On Cognıtıon, (Ed.): Simon, H. A.; Klahr D. ; Kotovsky, K.. USA: Routledge.

Champley J. L. (2005). *An Analysis of Reading Materials and Strategies Used by Older Adult*. Unpublished Doctoral Dissertation, Wichita State University, Kansas.

Chapman, E.N. (1999). *Tutum En Değerli Varlığımız*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Chard, D. J., Vaugh, S., and Tyler, B. J. (2002). A Synthesis of Research on Effective İnterventions for Building Reading Fluency With Elementary Students with Learning

Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.

Chase, C.I. (1999). *Contemporary Assessment for Educators*. New York: Longman

Clark, K. and Graves, M. (2005). Scaffolding Students. Comprehension of Text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570-580.

Clay, M. M. and Imlach, R. H. (1971). Juncture, Pitch and Stress as Reading Behavior Variables. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *10.*

Cole, C.L. (2004). *A Comparison of The Effects of Two Rates of Listening While Reading on Oral Reading Fluency and Reading Comprehension*. Education and Treatment of Children, 27(2), 114-129.

Collins, M. D., and Cheek, E. H. (1999). *Assessing and Guiding Reading İnstruction*. New York: The Mcgrawhill Companies, Inc.

Cooper, J. D. (1997). *Literacy: Helping Children Construct Meaning*. (Third Edition). Boston: Houghton Mifflin.

Cooter, R. B. and Flynt, E. S. (1996). Teaching Reading in the Content Areas. New Jersey: Prentice-Hall Inc. A Simon & Schuster Company.

Cunningham, P., Moore, S., Cunningham, J., and Moore, D. (1995). *Reading and Writing in Elementary Classrooms: Strategies and Observations* (Third Edition). White Plains, NY: Longman Publishers USA.

Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden İnsan İnsana.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (3.Baskı.) Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çıkrıkçı, S. S. (2008). İlköğretim Öğrencilerinde Özetleme Becerisinin Gelişimi. *Dil Dergisi, 141*, 19-35.

Daly III, E.J. Chafouleas, S. and Skinner, C.H. (2005). *Interventions for Reading Problems: Designing and Evaluating Effective Strategies*. New York: The Guilford Press.

Danielson, K. E. and Jan, L. (1994). *Integrating Reading and Writing Through Children's Literature*. Massachusetts: Allyn And Bacon.

Dean, S. J. and Trent, J. A. (2002). *Improving Attitudes Toward Reading*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi, Saint Xavier University And Skylight Professional Development Field-Based Program. (Eric Number: 471 784)

Dearing, E., Katleen M., Heather W. and Holly K. (2004, November). The Promotive Effects of Family Educational İnvolment for Low- İncome Children Literacy. *Jornal of School Psychology*.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi.* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaası.

Diehl, H. L. (2005). *The Effects of The Reciprocal Teaching Framework on Strategy Acquisition of Fourth-Grade Struggling Readers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. West Virginia Üniversitesi, West Virginia.

Doğan, B. (2002). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol. 15.

Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. İçerik Türlerine Dayalı Öğretim.* Şimşek, A. (Editör). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dole, J. (2003). *Professional Development in Reading Comprehension İnstruction*.

Doolittle, E. P., Hicks, D., Nichols, D.E., Young, C.A., and Nichols, W.E. (2006). Reciprocal Teaching for Reading Comprehension in Higher Education: A Strategy for Fostering The Deeper Understanding of Texts. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 106-118.

Dowrick, P.W., Kim-Rupnow, W.S., and Power, T.J. (2006). Video Feedforward for Reading. *The Journal of Special Education*, 39(4), 194-207.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi Ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Dudley, M.A. and Mather, N. (2005). *Getting Up To Speed on Reading Fluency*. University of Arizona.

Egelioğlu, V. (1989). *Okuduğunu Anlama Düzeyinin Ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi.* Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Ankara.

Egmon, B. (2008).*The Effect of Fluency on Reading Comprehonsion, in Partial Fullfilment of the Requirements*. For the Degree Doctor of Education, A Dissartation Presented To the Faculty of the College of Education Uiversity of Houston.
Eiser, J. R. and Van Der Pligt, J. (1988). *Attitudes and Decisions*. (Ed.) Peter Herriot. New York: New Essential Psychology.

Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce Ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* Kış 2009, 7(1), 85-103.

Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Ernest R. (1995). *Psikolojiye Giriş. (*Çev. K. Atalay ve Diğerleri). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Feldman, S. R. (1997). *Essentials of Understanding Psychology*. New York: Von Hoffmann Press Inc.

Ferrara, S. L. N. (2005). *Reading Fluency and Self-efficacy: A case study*. International Journal of Disability, Development and Education, 52, 215-231 SL.

Filiz, S.B. (2004). *Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı Düzeyleri/Teknikleri/Uygulama Alanları.* Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Fiumara, G. (1995). *The Metaphoric Process: Connections Between Language and Life.* Retrieved May 4, http://books.google.com/books.

Flemming, L. (1996). *Reading for Success*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Flynt, E.S., and Cooter, R.B. (1996). *Teaching Reading in Content Areas.* Simon and Schuster Company, New Jersey, USA.

Foster, E., Rotoloni, B. (2008). *Reciprocal Teaching*. Retrieved May 4, 2008, from (http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Reciprocal_Teaching.)

Fountas, I.C., and Pinnell, G.S. (2006). *Teaching for Comprehending and Fluency: Thinking, Talking and Writing About Reading*. K-8. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gall, M.D., Dunning, B., and Weathersby, R. (1971). *Higher Cognitive Questioning Teachers Handbook*. Beverly Hills, California: Macmillan Educational.

Garriott, M. and Jones, L. (2005). Closing the Fluency Gap in The Middle Grades. Principal, 85(1), 67-68.

Genç. V. (2001). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Boğaziçi Press.

Gergen, K. (1999). *An İntroduction To Social Construction*. Boston: Sage.

Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P., and Baker, S. (2001). *Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities*: A Review of Research. Review of Education Research, 71, p:1-33.

Glasersfeld, V. (1989). *Wissen, Sprache Und Wirklichkeit, Arbeiten Zum Radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig/Wiesbaden.

Glasersfeld, V. (1998). *Konstruktion Der Wirklihkeit Und Des Begriffs Der Objektivitat*. In: Foerster, Glasersfeld, Hejl, Schmidt, Watzlawick: Einführung İn Den Konsrtruktivismus, Müchen, S. 45.

Göçer, A. (2000). İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe Ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Görgen, İ. (1997). *Özetleme Ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Ankara.

Grabe, W., and Stoller, F. L. (2002). *Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher Teaching English As A Second or Foreign Language* (Ed. M.Celce-Murcia). Heinle and Heinle, 187-203.

Greenwood, C.R., Tapia, Y., Abbott, M., and Walton, C. (2003). A Building-Based Case Study of Evidence-Based Literacy Practices: Implementation, Reading Behavior and Growth in Reading Fluency. K-4. *The Journal of Special Education*, 37(2), 95-110.

Gunning, T. G. (2002). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. Boston: Allyn And Bacon.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı Yazma Eğitimi.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2000). *Okuma Yazma Öğretimi Ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gür H. ve Seyhan, G. (2006). İlköğretim 7.Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi, *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, C.8, S.1, Balıkesir.

Güzel Ö., R. (2001). *Okuma Becerisi. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme (Türkçe)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hacker, D. J. and Tenent, A. (2002). Implementing Reciprocal Teaching in the Classroom: Overcoming Obstacles and Making Modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 699-718.

Halberstam, M. (2008). *Reciprocal Teaching: The Effects on Reading Comprehension of Third Grade Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Northcentral Üniversitesi, Arizona.

Harris, T.L. and Hodges, R.E. (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing.* Newark, DE: International Reading Association.

Harrison, C. (2004). *Understanding Reading Development*. Hoff- Ginsberg, E.(1997). Language Development. Pacific Grove, CA: Brooks/Colepublishing Company.

Hartman, H. (2002). Scaffolding and Cooperative Learning. *Human Learning and Instruction* (pp. 23-69). New York : City College of City University of New York .

Hasbrouck, J. and Tindal, G.A. (2006). Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool For Reading Teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.

Hashey, J., Conners, D. (2003). Learn from Our Journey: Reciprocal Teaching Action Research. *The Reading Teacher*, 57, 224-232.

Hicks, C.P.(2009). A Lesson on Reading Fluency Learned from The Tortoise and The Hare. *International Reading Association, The Reading Teacher 63 (4).*

Hielman, Arthur W., Blair Timothy R. and Rupley William H. (2002). *Principles and Practices of Teaching Reading*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Hildreth, G. T. (1960). *Teaching Reading*. Hold Rainhard and Winston, New York, 69-70. Http://Books.Heinemann.Com/Comprehending/Pdfs/Scaleforassessingfluency.Pdf (2010).

İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı İletişim*. Ankara: İmaj Yayıncılık.

İskender, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Tarih Dersine İlişkin Tutumları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15 (2) 631-638.

Jenkins, J. R.; Fuchs, L. S.; Van De Broek, P.; Espin,C., and Deno, S. L. (2003). *Accuracy and Fluency in List And Context Reading of Skilled and RD Groups: Absolute and Relative Performance Levels.* Learning Disabilities Research and Practice, 18, 237-245.

Johnson,G., M. (2000). Training Reading Comprehension in Adequate Decoders/ Poor Comprehenders: Verbal Versus Visual Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 772-782.

Jonassen, D. H. (2001). "Objectivism Versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm?" Editör: ELY, D. ve T. Plomp, *Classic Writings on Instructional Technology-Volume 2,* Libraries Unlimited

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve İnsanlar.* İstanbul: Beta Yayınevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni İnsan ve İnsanlar*.(Onuncu Basım), İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Tekışık A.Ş. Veb Ofset Tesisleri Ankara.

Karabay, A., ve Kayıran, K. B. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3.

Karadağ, M. (2003). *Kuram Yöntem Bağlamında Yazılı Sözlü Anlatım*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*.(Yirmi Birinci Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karpov, Y.V. and *Haywood,* H.C. *(1998)* 'Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation', American Psychologist 53.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, F. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kayman, F. (1997). *Ortaokullarda Türkçe Öğretiminde En Çok Kullanılan Öğretim Metotları ve Bu Metotların Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler (Ankara İlinde Bir İnceleme)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Ankara.

Keene, E. And Zimmerman, O. (2007). *Mosaic of Thought: The Power of Comprehension Strategies*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Kehoe, Jerard (1995). Basic Item Analysis for Multiple-choice Tests. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 4(10).

Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kimmel, M., and Segel, E. (1983). *For Reading Out Loud: A Guide To Sharing Books with Children*. Dela Corte Press, 12.

Kintsch, W. (1986). Learning from Text. *Cognition and Instruction*, 3 (2), 87-100.

Kovacıoğlu, Ş.N. (2006). *İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Krech, D. and Crutchfield, R.S. (1980). *Sosyal Psikoloji*. (Çev. E. Güngör). İstanbul: Ötüken Yayını.

Kryspin, W. J. and Feldhusen, J. F. (1974). *Analyzing Verbal Classroom İnteraction*. Minneapolis, MN: Burgess.

Kuhn, M.R. and Stahl, S.A. (2002). *Fluency: A Review Developmental and Remedial Practices*. Ann Arbor: University of Michigan, Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

Kupetz, B. N. and E. J. Green.(1997). " Sharing Books with İnfacts and Toodlers: Facing the Challenges". *Young Children Journal.* V.52, No.2.

Laberge, D. and Samuels, S. J. (1974). Toward A Theory of Automatic İnformation Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

Lederer, J. (2000). Reciprocal Teaching of Social Studies in İnclusive Elementary Classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91-107.

Lerner, J. (1997). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. New York: Houghton Mifflin.

Macizo, P. and Bajo, M. T. (2009): Schema Activation in Translation and Reading: A Paradoxical Effect, *Psicologica: International Journal of Methodology and Experimental Psychology, v.30 n1, Journal Articles; Reports – Research.*

Mandell, C. J. and Gold. V. (1984). *Teaching Handicapped Students*. Minnesota: West Publishing Co.

Manguel, A. (2007). *Okumanın Tarihi.* (Çev. F. Elioğlu). İstabul: Yapı Kredi Yayınları.

Martin, S.H. and Martin, M.A. (2001). Using Literature Response Activities To Build Strategic Reading for Students with Reading Difficulties. *Reading İmproverment*. 38, 85-93.

Matthewson, G. C. (1994). *Model of Attitude İnfluence Upon Reading and Learning To Read. In R. B. Ruddell Et Al. Theoretical Models And Process of Reading*. Pp: 841- 845. Newark, DE. IRA.

May, P. and Malitzky, V. (1998). Erfassung Der Rechtschreibkompetenz İn Der Sekunderstufe Mit Der Hamburger Schreibprobe. İn: E., W Kowafozky (Edd) Für Erfolgreiche Beratungarbeit Mit Schülern, *Eltern Und Leheren, Kissing*: WEKA Verlag.

Mckenna, M.C., Kear, D.J. and Ellsworth, R.A. (1995). Children's Attitudes Toward Reading. *Reading Research Quarterly* 30, 934- 945

Mclaughlin, M. (2003). *Guided Comprehension in The Primary Grades*. Newark, DE: International Reading Association.

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

MEB. (2003). *PIRLS 2001-Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi.* EARGED. Ankara.

MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.

MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)* Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. Ankara.

Milburn, M. A. (1998). *Sosyal Psikolojik Açıdan Kamuoyu Ve Siyaset.* (Çev. A. Dönmez ve V. Duyan). Ankara: İmge Kitabevi Yayını.

Minskoff, E. (2005). *Teaching Reading to Struggling Learners*. Baltimore: Paul H.Brookes Publishing Company.

Morgan, C. T. (2006). *Psikolojiye Giriş*. (17. Baskı), (Yayın Sorumlusu: Sirel Karakas), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Morgan, C.T. (1984). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. H. Arıcı ve Ark). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.

Moscal, M.K. and Blachowicz, C. (2006). *Partnering for Fluency*. New York: The Guilford Press.

Mosenthal, J., Schwartz, R. and MacIsaac, D. (1992). Comprehension Instruction and Teacher Training: More Than Mentioning. *Journal of Reading*, 36(3), 198-207.

Mullis, I.V.S Et. Al. (2006). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.

Myers, P. (2005). The Princess Storyteller, Clara Clarifier, Quincy Questioner and The Wizard: Reciprocal Teaching Adapted for Kindergarten Students. *Reading Teacher,* 59(4), 314-324.

Nathan, R.G. and Stanovich, K.E. (1991). The Causes and Consequences of Differences in Reading Fluency. *Theory Into Practice*, 300 (3),176-184.

National Reading Panel. (2000). *Connectors Research Support*. Retrieved on May 11, 2008, http://209.85.215.104/search

Nes, S.L. (2003). Using Paired Reading to Enhance The Fluency Skills of Less-Skilled Readers. *Reading Improvement,* 40(4), 179-192.

Nicholsan, T. and Tan, A. (1999). Proficient Word İdentification for Comprehension. In Thompson, G.B. and Nicholsan T.(eds).Learning to read Beyond.

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 32 (1-2).

Nunnally, J.C. and Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory* (3th Edition). New York: Mc Graw-Hill.

Oczkus, L. (2003). *Reciprocal Teaching at Work: Strategies for İmproving Reading Comprehension.* Newark, DE: International Reading Association.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*. 9 (2), 431-465.

OECD, (2009). *Top of The Class: High Performers in Science in PISA 2006*. Paris: OECD

Oğuzkan, F. (1991). *Okuma Öğretimi: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

Oktar, İ. ve Bulduk, S. (1999). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (142).

Omari, H.A. and Weshah, H. A. (2010). Using The Reciprocal Teaching Method by Teachers at Jordanian Schools. *European Journal of Social Sciences*, 15 (1).

Osborn,J., Lehr,F. and Hibort ,E.H.(2003). *A Focus on Fluency*. HI:Pasific Resources for Education and Learning.

Oskamp, S. and Schultz, P.W. (2004). Attitudes and Opinions. Thirth edition, New Jersey Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Öz, F. (2003). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2001). Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları. *Türk Dili Dergisi*, 1 (589), 9-14.

Özçelik, A.D. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretimi: Genel Öğretim Yöntemi*. Ankara: ÖSYM Yayını.

Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı? Neler Okumalı?* İstanbul: Varlık Yayınları.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler.* (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özgüven, İ. E. (2007). *Psikoloijk Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.

Palincsar, A. and Brown, A. (1986). Interactive Teaching to Promote Independent Learning from The Text. *The Reading Teacher*, 39(S), 771-777.

Palincsar, A. S. and Brown, A. L. (1984). *Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*. Cognition and Instruction, 1 (2), 117-175.

Palincsar, A. S., David, Y. and Brown, A. L. (1989). *Reciprocal Teaching: A Manual Prepared To Assist with Staff Development For Educators İnterested in Reciprocal Teaching*. Unpublished Manual. Ann Arbor, Ml: University Of Michigan.

Palincsar, A.S. (2003). *Collaborative Approaches To Comprehension İnstruction*. In Sweet, A.P. and Snow, C.E. (Eds.), Rethinking Reading Comprehension New York: Guilford Press.

Palincsar, A.S. and Klenk, L. (1992). "Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts," *Journal of Learning Disabilities,* Vol. 25(4), pp. 211-225.

Pardo, L. (2004). "What Every Teacher Needs to Know About Comprehension", *The Reading Teacher*, C.58, Ss.272.

Parker, A. and Paradis, E. (1986). Attitude Development Toward Reading in Grades One Through Six. *Journal of Educational Research*, 79, 313-315.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. Oxford University Press, New York.

Pinnell, G. S. and Fountas, I. C. (1996). *Guided Reading: Good First Teaching for All Children,* Heinemann; 1 edition.

Pressley, M. (2002). *Reading İnstruction That Works: The Case for Balanced Teaching.*(2nd Ed.), New York: The Guilford Press.

Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S. and Mc. Goldrick, J. A. (1989). " Strategies That İmprove Children's Memory and Comprehension of Text", *The Elementary School Journal*, 90 (3), 3-9.

Ralph, Edwin G. (1999). Oral Questioning Skills of Novice Teachers: …Any Questions? *Journal of Instructional Psycology*, V.26, Issue. 4, P. 286

Rasinski, T. V. and Hoffman, J. V. (2003). Oral Reading in The School Reading Curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38, 510-522

Rasinski, T.V. (1989). Fluency For Everyone: İncorporating Fluency İnstruction in The Classroom. *The Reading Teacher*, 42, 690-693.

Rasinski, T.V. (2004). Creating Fluent Readers. *Educational Leadership*, 61, 46-5.

Reutzel, D. R. and Cooter, R. B. (1999). *Balanced Reading Strategies and Practices: Assesing and Assisting Readers with Special Needs*. Upper Saddle River, NJ: Merril Prentice Hall.

Reutzel, D., Jones, C.D., Fawson, P.C. and Smith, J.A. (2008). Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works!. *The Reading Teacher*, 62(3)

Richek, M. A. (1989). *Increasing the Achievement of Your Remedial Reading Students*. Paso Robles, CA: Bureau Of Education and Research.

Richek, Margaret Ann vd. (2002). *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies*, Boston.

Rorty, A. O. (1997). The Ethics of Reading: A Traveler. S Guide. Educational Theory, 47(1), 85-89. As Cited in Commeyras, M. (2002). Provocative Questions That Animate My Thinking About Teaching. *Language Arts*, 80, 129-133

Rose, D., Gray, B. and Cowey, W. (2000). Scaffolding Reading and Writing for Indigenous Children in School. In P. Wignell (Ed.), *Double Power: English Literacy and Indigenous Education.* Melbourne: National Language and Literacy Institute of Australia.

Rosenshine, B. and Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of The Research. *Review of Educational Research*, 64, 479–530.

Ruddell, R. B. (2000). *Becoming An Efective Literacy Teacher. Teaching Children to Read and Write: Becoming An Effective Literacy Teacher*. London: Allyn and Bacon.

Saban, A. (2003). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara

Sainsbury, M. and Schagen, I. (2004). Attitudes Towards Reading at Ages Nine and Eleven. *Journal of Research in Reading*, 27, 4.

Salinger, T. (2003). Helping Older Struggling Readers. *Preventing School Failure*, 47,79–85.

Samuels, S. J. (1979). The Method of Repeated Reading. *The Reading Teacher*, 32.

Samuels, S.J. (Eds.). (2002). *What Research Has to Say About Reading İnstruction*, (Pp. 166-183). Newark, DE: International Reading Association.

Samuels, S.J. and Kamil, M.L. (1984). Models of the Reading Process. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil. and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*, New York, NY: Longman, Inc.

Santrock, J. W. (2011). *Cognitive and Language Development*. Educational Psychology (5th Ed.), New York, NY: Mcgraw-Hill.

Schoot, M., Vasbinder, L., Horsley, T. M. and Lieshout, E. (2008), "The Role of Two Reading Strategies in Text Comprehension: An Eye Fixation Study in Primary School Children", *Journal of Research in Reading* , c.3.

Schunk, D. (2011). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6th Edition), Newyork: Pearson.

Selçuk, Z. (1994). Öğrencilerin Tanınması ve Öğretim Niteliğinin Geliştirilmesi Bakımından Soru Sormanın Önemi. *Bilgi Çağında Eğitim*, (11), 23-30.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim*. *Kuramdan Uygulamaya.* (12.Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.

Shaw, M. A. and Wright, J. M. (1967). *Scales for The Measurement of Attitudes*. USA: Mcdraw-Hill Book Company.

Silah, M. (2000). *Sosyal Psikoloji* (D*avranış Bilimi*). Ankara: Gazi Kitabevi Yayını.

Siyez, D. (2007). *Vygotsky ve Sosyo Kültürel Teori.*

Smith, H.P. and Dechant, E.V. (1961). Psychology in Teaching Reading. Englewood Cliffs, N.J. Printive-Hall Inc.

Smith, M. and Wilhelm, J.D. (2004). The İmportance of Competence in the Literate Lives of Youngman. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46, 454-461.

Smith, W. and Wilhelm, J. (2002). *Reading Don't Fix No Chevys: Literacy in The Lives of Young Men*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Snyder, L. and Caccamise, D. (2005). Theory and Pedagogical Aspectl fo Text Comprehension. *Topics in Language Disorders*, 25, 15-16.

Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sperling, R.A. and Head, D.M. (2002). Reading Attitudes and Literacy Skills in Prekindergarten and Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal*, 29, 233-236.

Stahl, S. A. (2004). What Do We Know About Fluency? Findings of The National Reading Panel. In P. C. Mccardle and V. Chhabra (Eds.), *The Voice of Evidence in Reading Research*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Staiger, R. C. (1973). *The Teaching of The Reading*.UNESCO-Paris.

Stanovich, Keith E. (1991). Discrepancy Definitions of Reading Disability: Has Intelligence Led Us Astray? *Reading Research Quarterly*, 26 (1).

Supancic, S. A. (1995). *A Descriptive Study of the Use of Reading Strategies in İllinois Vocational Classrooms*. Southern Illinois University, Department Of Plant, Soil And Agriculture Systems, Illinois.

Şahinli, A. (2008). *Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

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

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Tankersley, K. (2005). *Literacy Strategies for Grades 4-12: Reinforcing The Threads of Reading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tannenbaum, R.K., Torgesen, J.K. and Wagne R.K. (2006). *Relationships Between Word Knowledgeand Reading Comprehension in Third-Grade Children, Department Of Psychology and Florida Center for Reading Research*, Florida State University.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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

TDK. (1988*). Türkçe Sözlük Soru Maddesi*. Ankara: TDK.

TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Tekin, H. (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü ve Yazılı Anlatım Becerisini Gelistirme Yönünden Okullarımızda Türkçe Öğretimi*. Ankara: Gül Yayın Evi.

Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Telman, N. (1998). *Etkin Öğrenme Yöntemleri,* (2.Basım). İstanbul : Epsilon Yayıncılık

Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*.(1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Temple, C., Ogle, D., Crawford, A. and Freppon, P. (2005). *All Children Read: Teaching For Literacy in Today's Diverse Classrooms*. New York, Pearson Education, Printed United States Of America.

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*.(2. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Therrien, W.J. (2004). Fluency and Comprehension Gains As A Result of Repeated Reading: A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.

Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkileri. *Eurasian Journal Of Educational Research, 28*, 113-122.

Tompkins, G. E. (2002). *Language Arts: Content and Teaching Strategies*. (Fifth Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Topping, K. J., (2006). *Building Reading Fluency: Cognitive, Behavioral, and Socioemotional Factors and The Role of Peer-Mediated Learning*. In Samuels, S.J. and Farstrup, A.E. (Eds). What Research Has to Say About Fluency İnstruction (Pp. 106-129). Newark, DE: International Reading Association.

Torgesen, J. K., and Hudson, R. F. (2000). *Reading Fluency: Critical Issues for Struggling Reader*. Florida Center for Reading Research, Florida State University.

Tudge, J. and Scrimsher, S. (2003). Lev S. Vygotsky on Education: A Cultural-Historical, Interpersonal, and İndividual Approach to Development. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A century of contributions* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tudge, J.R.H. and Winterhoff, P.A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura, *Human Development*, 36.

Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*. Ankara: Soydan Matbaacılık.

Ünal, C. (1981). *Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma*. Eğitim Psikolojisi Dizisi-1. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Vacca, R. and Jo Anne, L. V. (2006). *Reading and Learning to Read.* Boston.
Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Kouzekânani, K., Bryant, D.P., Dickson, S., and

Blozis, S.A. (2004). Reading İnstruction Grouping for Students with Reading Difficulties. *Remedial and Special Education* 24(5), 301.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walczyk, J.J. and Griffith-Ross, D.A. (2007). How İmportant İs Reading Skill Fluency for Comprehension? *The Reading Teacher*, 60(6), 560–569.

Walley, C. (1993). An İnvitation to Reading Fluency. *The Reading Teacher*, 46 (6), 526-527.

Wang, Y. (2000). Children's Attitudes Toward Reading and Their Literacy Development. *Journal of Instructional Psychology*, [Online]. Available: (http://www.Fmdarticles.Com/P/Articles/Mi_Mo FCG/İs_2_27/Ai_63365166/Print)

Welsch, R.G. (2006). Twenty Ways to Increase Oral Reading Fluency. *Intervention in School and Clinic*, 41 (3), 180-183.

Wertsch, J. V. and Toma, C. (1995). *Discourse and Learning in A Classroom: A Socio-Cultural Approach*. In: P.L. Steffe And J. Gale (Eds), Constructivism in Education (P. 159-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wigfield, A. and Guthrie, J.T (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to The Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

Wilson, M. (1988). Internal Construct Validity and Reliability of A Quality of School Life Instrument Across Nationality and School Level. *Educational and Psychological Measurement* 48.

Wittrock, M. C. (1981). Reading Comprehension. (Eds. F. J. Pirozzolo And M. C. Wittrock). *Neuropsychological and Cognitive Processes of Reading* New York: Academic, (Pp. 229-259).

Wood, S. E., Wood, E. G., and Boyd, D. (2007). *The World of Psychology, Social and Applied Psychology*. Rolling Meadows: IL: Riverside.

Worthy, J., and Broaddus, K. (2002). Fluency Beyond The Primary Grades: From Group Performance To Silent, İndependent Reading. *The Reading Teacher*, 55(4), 334-343.

www.Bote.Gazi.Edu.Tr/Boteabd/Ofd394/Dokumanlar/Kuramlar.Ppt

www.Teachforamerica.Org. Elementary Literacy/ 20.05.2012 İnternet Adresine Giriş

Yalçın, A. (2002), *Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalçın, S. (1994). *Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişisine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Ankara.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yüksel, A. H. (1994). *Bireyler Arası İletişime Giriş.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.

EKLER

Ek-1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Adınız: Soyadınız: Sınıf:

Yönerge: Bu test, sizin okuduğunuzu anlama düzeyinizi ölçmek için hazırlanmıştır. Testte 25 soru vardır. Her bir soru ve seçeneği dikkatle okuduktan sonra, doğru cevap olabileceğini düşündüğünüz seçeneği yuvarlak (O) içerisine alınız. Başarılar dilerim.

Mehmet KARASU

ATATÜRK'ÜN SANAT SEVGİSİ

Atatürk'ün "Efendiler, hepiniz milletvekili olabilirsiniz. Bakan olabilirsiniz, hatta cumhurbaşkanı olabilirsiniz. Fakat sanatçı olamazsınız. Hayatlarını büyük bir sanata adayan bu çocukları sevelim..." sözü sanata verdiği önemi belirtir. O, gerçek bir sanatseverdi. Güzel sanatların her dalına ilgi duyardı. Heykellerinin yapılmasına, yalnızca heykel sanatının gelişebilmesi için izin vermişti. Güzel sanatlarda kazanılacak her başarının Türk ulusunun, diğer uluslarca tanınmasını kolaylaştıracağını söylüyordu. Çünkü sanat insanların bir arada, barış içinde yaşamalarını sağlayabilecek ortak bir dildi.

(1. soruyu metne göre cevaplandırınız.)

1. Yukarıdaki metni özetleyen cümle aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A) Herkes milletvekili olabilir ama sanatçı olamaz.
B) Sanat insanların bir arada, barış içinde yaşamalarını sağlayabilecek ortak bir dildir.
C) Hayatlarını büyük bir sanata adayan bu çocukları sevmeliyiz.
D) Heykellerinin yapılmasına, yalnızca heykel sanatının gelişebilmesi için izin vermişti.

EN ÖNEMLİ BULUŞ

Şu yazarlar olmasa, içinde bulunduğumuz dünyayı tanır mıydık? Bu çekilmez yaşantımızı sever miydik? Bir anlam bir güzellik bulur muyduk? İnsanoğlunun en önemli buluşu nedir, diye fazla düşünmeyin: Kitaptır, kitap! Uygarlık, insanlık, kitapla başlar ama kitapla bitmez, gelişir. Her yeni kitap, bir yapının tuğlaları gibi birbirini tamamlar, bu yapıyı yüceltir. Kitap diye bir şey kalmazsa, uygarlık ve insanlıkta kalmaz bence. Kıyamet, o gün kopar işte. Kitapsız kalınca biter uygarlık.

Oktay AKBAL
(Belirli Günler ve Haftalar, 1993)

(2. soruyu metne göre cevaplandırınız.)

2. "Kitapsız kalınca biter uygarlık." cümlesinde vurgulanmak istenen düşünce nedir?

A) Kitapsız yaşamın zor olması.
B) Kitapların dünyayı bize tanıtması.
C) Yeni çıkan her kitabın değerli olması.
D) Uygarlığın, kitapların varlığına bağlı olması.

KAPADOKYA

Kapadokya, Nevşehir, Kayseri, Aksaray, Niğde illerini içine alan yörenin eski adıdır. Bu yöre, günümüz turizmi açısından oldukça önemlidir. Değişik doğal yapısından başka eski kiliseleri ve yeraltı kentleri ile ünlüdür. Ayrıca Selçuklular ve Osmanlılar dönemlerinde yapılan camileri, kervansarayları, kümbetleriyle de ilgi çekmektedir.

Yöredeki Hasan Dağı, Melendiz Dağı ve Erciyes Dağı sönmüş birer yanardağdır. Bu dağların, yanardağ durumundayken püskürttükleri lâvlar sonucu, çevrede kalın volkanik bir örtü oluşmuştur. Bu örtü; zamanla yağmurlar, sel suları, nehirler, rüzgârlar ve ısı değişmelerinin etkisiyle aşınmalara uğramıştır. Bunun sonucunda dar, derin vadiler, sivri tepecikler, sütun halinde sivri kayalar oluşmuştur. Bazı sivri kayaların tepelerinde sanki bir tablo varmış gibi bir kaya parçası bulunur. Yerli halk onlara peri bacaları adını takmıştır.

İnsanlar, kayaların kolay işlenir olmasından yararlanmışlardır. Bunları oyarak, evler, yeraltı kentleri, camiler, kiliseler, güvercinlikler yapmışlardır. Bu evler arasında iki üç katlı olanlar vardır.

Yerli ve yabancı gezginler Kapadokya'daki tarihi yerlere karşı büyük ilgi göstermekte, buraları ziyaret etmektedirler.

Şükrü ŞAHİN
Kumbara dergisi

(3, 4, 5 ve 6. soruları metne göre cevaplandırınız.)

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kişisel bir anlatım söz konusudur?

A) Değişik doğal yapısından başka eski kiliseleri ve yeraltı kentleri ile ünlüdür.
B) Kapadokya Türkiye'nin en güzel turistik bölgesidir.
C) Yöredeki Hasan dağı, Melendiz dağı ve Erciyes dağı sönmüş birer yanardağdır
D) Kapadokya, Nevşehir, Kayseri, Aksaray, Niğde illerini içine alan yörenin eski adıdır.

4. Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisi ***çıkarılamaz?***

A) Tarihi ve turistik yerleri korumanın önemi.
B) Kapadokya'nın coğrafi konumu.
C) Kapadokya'nın tarih ve turizm açısından önemi.
D) Peri bacalarının oluşumu.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde Kapadokya yöresindeki dağların ortak özelliği tanımlanmaktadır?

A) Çok yüksektirler.
B) Aynı şehirde yer alırlar.
C) Sönmüş yanardağlardır.
D) Üzerlerinde göller vardır.

6. Aşağıdaki cümlelerden hangisi yukarıdaki metinle ilişkili ***değildir?***

A) Kapadokya çok yağış alan bir yöredir.
B) Kapadokya yöresinde sönmüş yanardağlar mevcuttur.
C) Yörede yeraltı şehirleri vardır.
D) Kapadokya turistik bir yöredir.

ÇİFTÇİ VE KARTAL

Kartalın biri bir ağa tutulmuş. Oradan bir çiftçi geçiyormuş. Kartalın o güzelliğine, gözlerinin o bakışına dayanamamış, kurtarıp azat etmiş. Kartal da bilmiş kendine edilen iyiliği. Çiftçi gidip bir duvarın dibine oturmuş. Kartal bakmış ki duvar çürük, çöküverecek, hemen adamın üzerine doğru inip başından külahını kapıvermiş. Çiftçi hemen kalkıp arkasından gitmiş. Kartal, külahı yere atmış. Çiftçi külahını alıp gene geldiği yere dönmüş; bir de ne görsün? Duvar çökmemiş mi? Kalsaymış ölecekmiş. "Boşuna değilmiş. Gördüğü iyiliğe karşılık o kuşcağız beni kurtarmak istemiş!" demiş.

Aisopos (Ezop)
Çocuk Edebiyatımız
Çeviren: Nurullah ATAÇ

(7 ve 8. soruları metne göre cevaplandırınız.)

7. Yazar metni hangi amaca yönelik olarak yazmış olabilir?

A) Bilimsel bilgi vermek.
B) Okuyucuyu eğlendirmek.
C) Bir görüşü kanıtlamak.
D) Öğüt vermek.

8. Yukarıdaki metni özetleyen cümle aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A) Hayvanlar, yardımsever varlıklardır.
B) Çiftçilik zor bir meslektir.
C) Yapılan iyilikler karşılıksız kalmaz.
D) İnsanlara yardım etmek güzel bir davranıştır.

FOK

Denizde yaşayan canlılar arasında, insanın en çok yakınlık duyduğu yaratık muhakkak fok balığıdır. Deniz kıyısında yaşayan yaşlı bir adam bana, bazı fokların kıyıya çıktıklarını, bağlara girerek üzüm yediklerini söyledi. Çok eskiden, beyaz karınlı küçük fok balıklarına Akdeniz''de sık sık rastlanırdı. Karadeniz'den, Atlas Okyanusuna kadar olan bölgede bol miktarda fok yaşardı. 17. asırda foklar merhametsizce öldürüldüler. Buna rağmen, Akdeniz'de arada sırada fok balığı görülmektedir. Korsikalı veya Kuzey Afrikalı bazı balıkçılar, bazen foklara rastladıklarını söylüyorlar.

Sessiz Dünya (Düzenlenmiştir.)

(9 ve 10. soruları metne göre cevaplandırınız.)

9. Metne göre cümlelerin hangisinde kişisel bir anlatım söz konusudur?

A) Korsikalı veya Kuzey Afrikalı bazı balıkçılar, bazen foklara rastladıklarını söylüyorlar.
B) Çok eskiden, beyaz karınlı küçük fok balıklarına Akdeniz''de sık sık rastlanırdı.
C) Karadeniz'den, Atlas Okyanusuna kadar olan bölgede bol miktarda fok yaşardı.
D) Denizde yaşayan canlılar arasında, insanın en çok yakınlık duyduğu yaratık muhakkak fok balığıdır.

10. Aşağıdaki ifadelerden hangisi hayal ürünüdür?

A) Fok balıkları, insanların en çok yakınlık duyduğu deniz canlısıdır.
B) Fok balıkları karaya çıkınca üzüm yerler.
C) Fok balıkları insanlar tarafından öldürülmektedir.
D) Fok balıklarının nesli tükenmek üzeredir

DOLU

Daha küçüktüm. Okula gitmiyordum. Bir gün evimizin önünde oynarken hava birdenbire bozdu. Annem, beni içeriye aldı. Bir süre sonra birkaç şimşek çaktı. Biraz sonrada yağmur hafiften yağmaya başladı. Daha sonra yağmur sıklaştı ve doluya çevirdi. Ceviz büyüklüğünde dolular yağmaya başladı. Bizim evde de panik yarattı bu durum. Annem, babam, ben ve küçük kardeşim pencereleri kapatmaya çalışıyorduk. O anda dolu sıklaştı, camlar da kırılmaya başladı. Böyle büyük ve şiddetli doluyu ilk gördüğümden olacak ki çok korktum, dehşete kapıldım. Pencereleri bırakıp bir divanın altına girdim.

Mehmet ESEN
Güzel Konuşma ve Yazma Kılavuzu

(11, 12 ve 13. soruları metne göre cevaplandırınız.)

11. Aşağıdakilerden hangisi metnin kahramanının özelliklerinden biridir?

A) İlk defa dolu görmüştür.
B) 6 yaşındadır.
C) Tek çocuktur.
D) Parkta oyun oynamayı sever.

12. Bu metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı ***yoktur?***

A) Çocuk kaç kardeştir?
B) Çocuk ne hissetmiştir?
C) Çocuğun cinsiyeti nedir?
D) Olay geçtiğinde yazarın yanında kimler vardır?

13. Aşağıdaki cümlelerden hangisi yukarıdaki metinle ilişkili ***değildir?***

A) Dolu çevreye zarar vermektedir.
B) Dolunun sebebi hava kirliliğidir.
C) Olay gerçekleşmeden önceki hava değişimlerini anlatmaktadır.
D) Olay gerçekleştiğinde çok korkmuşlardır.

KURTULUŞA GİDEN YOL

"Durmuş'un babası Çanakkale'de şehit olmuştu. Ağabeyleri de Kurtuluş Savaşı'na gitmişlerdi. Köyde kadınlar, yaşlılar ve çocuklar kalmıştı. Bir gün köye bir atlı geldi. Ne kadar demir döküntüsü varsa toplamalarını istedi. Durmuş'un annesi Gelinbacı toplanan demirleri kağnıya yükledi. Durmuş'u kağnının başına kardeşini de arkasına oturttu.

- Çocuklar, çabuk gidin! Gece bile olsa gidin, dedi.

Akşama doğru Durmuş'la kardeşi Ankara'ya girdiler. Hükümet binasının önüne geldiler. Bir görevli onları çalışan demircilerin yanına götürdü. Sekiz, on demirci ocağın başında toplanan demirleri süngü yapıyorlardı.

Durmuş yaptığı işin, çektiği eziyetin neye yaradığını anlamış, sevinci bir kat daha artmıştı.

(14. soruyu metne göre cevaplandırınız.)

14. Köye gelen atlı, demirleri neden topluyordu?

A) Demirlerden süngü yapıyordu.
B) Demirlerin çevreyi kirletmemesi engelliyordu.
C) Demirleri satıp para kazanıyordu.
D) Demirleri bina yapımında kullanıyordu.

AHŞAP EV

Üç katlı beton bina, yanında uzanan görkemli; ancak harabeye dönmek üzere olan ahşap eve hem hayranlık duyuyor hem de onun için üzülüyordu, içinden hep böyle güzel bir yapı olmayı kurardı; ama onun insanlarca bu kadar hor kullanılıp sonra da terk edilmesine acımaktan da kendini alamazdı.

Üç katlı bina: "Sizin hâlâ çok güzel olduğunuzu görebiliyorum. Oysa ben daracık ve upuzun görünümümle ne kadar gülüncüm. Üstelik basit yeşil **mozaik**lerle de süslemeye çalışmışlar beni. Doğrusu şu bakımsız halinizle bile yanınıza yakışmadığımı biliyorum.

Melek GÜNGÖR
Penguen Tigi'nin Özlemi
Kısaltılarak Düzenlenmiştir.

(15, 16, 17, 18 ve 19. soruları metne göre cevaplandırınız.)

15. Aşağıdakilerden hangisi metinde hayal ürünü olan bir cümledir?

A) Ahşap ev harabeye dönmek üzereymiş.
B) Beton bina 3 katlıymış.
C) Ahşap ev oldukça gösterişliymiş.
D) Beton bina, ahşap eve hayranlık duymaktaymış.

16. Metinde hangi duygunun yaşandığını ***söyleyemeyiz?***

A) Beğenme B) Acıma
C) Kıskançlık D) Üzülme

17. Metinde geçen "Mozaik" sözcüğünün anlamı nedir?

A) Renkli perdeler B) Renkli taşlar
C) Renkli çiçekler D) Renkli direkler

18. Beton binanın üzülmesine sebep olan olay nedir?

A) Ahşap evin görkemli olması.
B) Kendisinin betondan yapılması.
C) Dış yüzünün yeşil mozaiklerle kaplı olması.
D) Ahşap evin insanlarca hor kullanılması.

19. Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A) Eskiden yapılan evlerin sanat değeri taşıdığı.
B) Yapılan binaların mozaiklerle süslendiği.
C) İnsanların evleri çok hor kullandığı.
D) Eski evlere hayranlık duyulması gerektiği.

İLK YARDIM

Beklenmedik bir kaza veya ani bir hastalık her an yanı başımızda. Bu durumlara karşı hazırlıklı olmalıyız. Böyle bir durumda sağlık personeli gelinceye kadar, olay yerinde elimizdeki imkânlarla, ilaçsız olarak yapılan uygulamaya "ilk yardım" diyoruz.

İlk yardımda amaç, hastanın ya da yaralının durumunun kötüleşmesini önlemek, iyileşmesini kolaylaştırmaktır.

Kızılay İle Güvenli Yaşamı Öğreniyorum

(20. soruyu metne göre cevaplandırınız.)

20. Aşağıdakilerden hangisi "ilkyardım" metninde kullanılabilecek en uygun görseldir?

A)



B)



C)



D.



UÇURTMA

...Başını gökyüzüne çevirdi. Masmavi idi. Kendi eliyle yapacağı uçurtma işte orada yükselecekti. Bütün uçurtmaların üstünde ve hepsinden alımlı.

Tam o sırada bir sürü karga geçti. Selçuk birden seslendi:

- Ne yaptınız? Uçurtmamı parçaladınız! Sonra etrafına baktı; iyi ki kimse yoktu. Kendi kendine ilk kez konuşuyordu. Gerçekten tam yarışma sırasında böyle bir şey olsaydı ne yapardı? Bunu iyi düşünmeliydi. Belki de kargaları kaçıracak bir resim gerekecekti. Bu ne olabilirdi? Tamam bulmuştu. Kedi resmi. Neden olmasın? Üzerine atlayan bir kedi resmini gören kargalar...

Adnan ÇAKMAKÇIOĞLU
Uçurtma

(21, 22 ve 23. soruları metne göre cevaplandırınız.)

21. Aşağıdakilerden hangisi bu metin için en uygun giriş cümlesi olabilir?

A) Kargaları kaçırma yarışması yapılacaktı.
B) Resim çizme yarışması yapılacaktı.
C) Uçurtma yarışması yapılacaktı.
D) Uçaklarla gösteri yapılacaktı.

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir karşılaştırma vardır?

A) Uçurtma orada yükselecekti.
B) Tamam bulmuştu. Bir kedi resmi...
C) Ne yaptınız? Uçurtmamı parçaladınız.
D) Bütün uçurtmaların üstünde ve hepsinden alımlı.

23. Aşağıdakilerden hangisi bu metin için en uygun sonuç cümlesi olabilir?

A) uçurtmanın etrafında toplanacaklardı.
B) korkup kaçacaklardı.
C) uçurtmayı gagalayacaklardı.
D) uçurtmaya şaşkın şaşkın bakacaklardı.

KARINCALI KAYA

Ben mermerim. Yıllar önce Fırat Nehri'nde bir kayanın içindeydim. Sırtımda binlerce kara karınca yaşardı. Bu yüzden adıma "Karıncalı Kaya" derlerdi. Çevremden yaz kış çamurlu, öfkeli Fırat Nehri'nin suları akardı. Sırtım dümdüzdü, tereyağı gibi bembeyazdı. Güneş yükselip de sırtıma vurunca, ala çamurlu suların ortasında, karlar gibi parladım. Çok da sağlamdım. Ben sağlamlığımı Fırat'ın sularına borçluyum...

Osman ŞAHİN
Geloş Dağı Efsanesi

(24 ve 25. soruları metne göre cevaplandırınız.)

24. Metinde hayal ürünü olan nedir?

A) Mermerin konuşması.
B) Mermere "Karıncalı Kaya" denmesi.
C) Mermerin derin bir kayanın içinde olması.
D) Mermerin üstünde kara karınca yaşaması.

25. Aşağıdakilerden hangisi metinde yapılmış bir benzetmedir?

A) Adıma "Karıncalı Kaya" derlerdi.
B) Fırat Nehri'nin suları çevremden akardı.
C) Sırtım tereyağı gibi bembeyazdı.
D) Ben sağlamlığımı Fırat'ın sularına borçluyum.

Ek-2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Adınız-Soyadınız:
Sınıf:

Aşağıdaki sorular sizin okumaya yönelik tutumlarınızı belirlemek için hazırlanmıştır. Resimleri ve ifadeleri inceleyerek size sorulan soruları cevaplayınız. Soruları cevapladığınız için teşekkür ederim.

MEHMET KARASU


Çok mutlu Garfield


Biraz mutlu Garfield


Biraz üzgün Garfield


Çok üzgün Garfield

SORULAR	 Çok Mutlu	 Biraz Mutlu	 Biraz Üzgün	 Çok Üzgün
1. Hafta sonlarında kitap okurken kendinizi nasıl hissedersiniz?				
2. Okulda boş zamanınızda kitap okurken kendinizi nasıl hissedersiniz?				
3. Eğlenmek için evde kitap okurken kendinizi nasıl hissedersiniz?				
4. Size bir kitap hediye edildiğinde kendinizi nasıl hissedersiniz?				
5. Boş vaktinizi kitap okuyarak geçirirken kendinizi nasıl hissedersiniz?				
6. Yeni bir kitap okumaya başlarken kendinizi nasıl hissedersiniz?				
7. Yaz tatillerinde kitap okurken kendinizi nasıl hissedersiniz?				
8. Oyun oynama zamanınızda kitap okuma durumunda kalırsanız kendinizi nasıl hissedersiniz?				
9. Kitapçıya giderken kendinizi nasıl hissedersiniz? **Çıkarılan Madde**				
10. Değişik türde ve konularda kitaplar okurken kendinizi nasıl hissedersiniz?				
11. Öğretmeniniz okuduklarınız hakkında sorular sorduğunda kendinizi nasıl hissedersiniz?				
12. Çalışma kitabı ve çalışma kâğıdındaki etkinlikleri okurken kendinizi nasıl hissedersiniz?				
13. Okuma saatlerinde okulda kitap okurken kendinizi nasıl hissedersiniz?				
14. Ders kitaplarını okurken kendinizi nasıl hissedersiniz?				
15. Kitaplardan bir şeyler öğrenirken kendinizi nasıl hissedersiniz?				
16. Öğretmeniniz derste okuma vaktinin geldiğini belirttiğinde kendinizi nasıl hissedersiniz?				
17. Derslerde hikâye okurken kendinizi nasıl hissedersiniz?				
18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendinizi nasıl hissedersiniz?				
19. Sözlük kullanırken kendinizi nasıl hissedersiniz?				
20. Okuma ile ilgili bir sınav olurken kendinizi nasıl hissedersiniz?				

Ek-3. Akıcı Okumayı Değerlendirme Ölçeği

Hız			
Hız, okuyucunun metin boyunca sürdürdüğü okuma hızını ifade eder. Uygun okuma hızı, okuyucunun kelimeleri çözebilmek için az sayıda yavaşlama, durma veya uzun duraksamalarla hızlıca ilerlemesidir. Eğer bir okuyucu kelimeleri çözmek için sadece az miktarda kısa duraksamalar yapıyorsa ve süratini tekrar arttırıyorsa, tüm hızına bakınız. Sürat aynı zamanda metne uygundur – ne çok hızlı ne çok yavaş.			
1	**2**	**3**	**4**
Okuma sırasında uygun bir hız söz konusu değildir.	Okuma sırasında uygun hız çok azdır.	Okuma sırasında uygun hız biraz vardır.	Okuma uygun hızdadır.
Anlam Üniteleri Halinde Okuma			
Anlam üniteleri halinde okuma, kelimeleri bir araya getirme yöntemini ifade eder. Cümlelerin anlam bildiren bölümlerini akıcı bir şekilde okumadır.			
1	**2**	**3**	**4**
Okuma sırasında uygun anlam üniteleri halinde okuma hiç yoktur.	Okuma sırasında uygun anlam üniteleri halinde okuma çok az vardır.	Okuma sırasında uygun anlam üniteleri halinde okuma biraz vardır.	Metin uygun anlam üniteleri halinde okunmuştur.
Tonlama (Ses tonunun yükselip alçalması, incelip kalınlaşması, hızlanıp yavaşlaması)			
Tonlama, okuyucunun metindeki anlamı yansıtmak için bazen ifade olarak adlandırılan sesin tonundaki ve ses perdesi çeşitliliğini ifade eder.			
1	**2**	**3**	**4**
Metnin anlamını yansıtmak için ses tonunda hiç çeşitlendirme yoktur.	Metnin anlamını yansıtmak için ses tonunda çok az çeşitlendirme vardır.	Metnin anlamını yansıtmak için ses tonunda biraz çeşitlendirme vardır.	Metnin anlamını yansıtmak için ses tonunda çeşitlendirme vardır.

Duraksama			
Duraksama, okuyucunun noktalama işaretleriyle yönlendirilmesini ifade eder (virgüllerde kısa nefes almalar; tireler veya sonlandırma işaretlerinde tam durma). Duraksama aynı zamanda organize edilmiş sayfanın okuyucu tarafından nasıl kullanılacağına gösterir (satırlar, sayfa düzeni, paragraflar vb.)..			
1	**2**	**3**	**4**
Metnin anlamını ve noktalamalarını yansıtmak için hiç duraksama yoktur.	Metnin anlamını ve noktalamalarını yansıtmak için çok az duraksama vardır.	Metnin anlamını ve noktalama işaretlerini yansıtmak için biraz duraksama vardır.	Metnin anlamını ve noktalama işaretlerini yansıtmak için okuma sırasında duraksamalar vardır.
Vurgu			
Konuşma dilinde olduğu gibi anlamı yansıtmak için okuyucuların belirli kelimeleri (daha yüksek ton) vurgulamalarını ifade eder.			
1	**2**	**3**	**4**
Metnin anlamını yansıtmak için uygun kelimeler üzerinde hiç vurgu yoktur.	Metnin anlamını yansıtmak için uygun kelimeler üzerinde çok az vurgu vardır.	Metnin anlamını yansıtmak için uygun kelimeler üzerinde biraz vurgu vardır.	Metnin anlamını yansıtmak için okuma sırasında uygun kelimeler üzerinde vurgu vardır.
Bütünleştirme			
Bütünleştirme, okuyucunun okuma sürecinde hız, anlam üniteleri halinde okuma, duraksama, tonlama ve vurguya dikkat ederek okumayı gerçekleştirmesidir.			
1	**2**	**3**	**4**
Okumanın hiçbir kısmı akıcı değildir.	Okumanın çok az bir kısmı akıcıdır.	Okumanın birazı akıcıdır.	Okumanın tamamı akıcıdır.

Ek-4. Öğretim Planı

Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejileri Öğretim Planı

Çalışma Grubu: Öğrenciler

Süre: 2 Ders Saati

Materyaller

Diyaloğa Dayalı Öğretimin tanıtımı için öğrencilerinizin bağımsız olarak okuyabilecekleri metinler seçilmelidir. Bunlar, dergiden veya gazeteden bir makale, ya da bir kitaptan uygun olan bölümler olabilir. Metnin konu seçimini iyi yapınız. Tartışmaya sebep olacak bir metin (nesli tükenmekte olan hayvanların kurtarılması gibi) seçiniz. Seçilen metinler öğrencinin öğrenme öğretme sürecinde karşılaşabileceği nitelikte olmalıdır. Her öğrenciye metnin bir kopyası verilmelidir. Bilgilendirici metinlerin yanında öyküleyici metinlerde kullanılabilir.

Öğretim Adımları

1.Gruplardan dört okuma stratejisini (Tahmin etme, Soru Sorma, Açıklama (Anlaşılır Hale Getirme), Özetleme) kullanmalarını isteyiniz.

2. Öğrencilerinizin metnin konusu hakkında tahminlerde bulunmalarını sağlayınız.

3.Metnin ilk bölümünü yüksek sesle okuyunuz. Yüksek sesle okuyarak ve tartışarak ilerleyiniz.

4.Öğrencilerinize düşüncelerini paylaşmaları için zaman tanıyınız. Onları soru sormaları ve düşüncelerini konuşarak paylaşmaları için teşvik ediniz.

5. Grup tartışması için zaman veriniz. Tahmin etme, soru sorma, açıklama (anlaşılır hale getirme) ve özetleme stratejilerini kullanmalarını sağlayınız.

6.Metnin geri kalan kısmında da bu stratejileri kullanınız. Bu stratejileri kullanırken sınıfta yer alan diğer öğrencilerin grup içindeki görev dağılımlarını değiştiriniz.

7.Öğrencilerinizi tartışmaya teşvik ediniz.

8.Öğrencilere kullanılan stratejileri daha sonra okuyacakları metinlerde nasıl uygulayacaklarını düşündürünüz.

Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencilerinizi gözlemleyerek ve tartışma yapraklarını kullanarak ölçme ve değerlendirme sürecini gerçekleştiriniz.

Grup Üyesi (Adı-Soyadı):
Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejileri Tartışma Yaprağı

Tahmin Etme	**Soru Sorma**
…… …….. tahmin ediyorum. Çünkü……. …… …… …….. …… …… öğreneceğimi düşünüyorum. Çünkü……. …….... ……	Burada gruba soracağım sorular yer almaktadır (Kim?, Nerede?, Ne zaman?, Ne?, Niçin?, Nasıl?, Peki ya ….. ise ne olacak?). 1) …… …… …… 2) …… …… …… 3) …… …… …… 4) …… …… ……
Açıklama (Anlaşılır Hale Getirme)	**Özetleme**
1) …… kelimesi zordur. Çünkü…….. …….. **Kullandığın stratejiyi işaretlemelisin.** __ Kelimenin bulunduğu bölümü kontrol ettim. __ Bu kelimeye benzeyen diğer kelimeleri düşündüm. __ Kelimeye ilişkin ipuçları bulmak için metni okudum. __ Diğer kelimelerin metin içindeki anlamlarını bulmaya çalıştım. 2) …… anlaşılması zor olan bir bölümdür. Çünkü …… . …… . **Kullandığın stratejiyi işaretlemelisin.** __ Yeniden okudum. __ Okumaya devam ettim. __ bu konu hakkında bildiklerimi düşündüm. __ bir arkadaşımla okuduklarım hakkında konuştum.	Metni kısaca özetleyeceğim. _____ _ _____ _ _____ _ _____ _ _____ _ _____ _ _____ _ _____ _ _____ _ _____ _ _____ _ _____ _ _____ _ _____ _ _____ _ _____

Grup Üyesi (Adı-Soyadı):
Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejileri Tartışma Yaprağı

Tahmin Etme
Soru Sorma
Açıklama (Anlaşılır Hale Getirme)
Özetleme

Ek-5. Rol Kartları



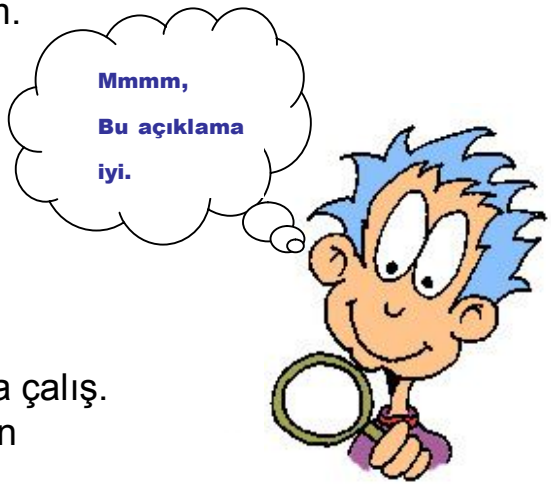
Tahmin Etme

- **Düşünüyorum …çünkü…**
- **Merak ediyorum…çünkü…**
- **Hayal ediyorum …çünkü…**
- **Sanırım...çünkü…**

Açıklama

Problemler:

- Metnin bir bölümünü anlamadım.
- Metnin içerisinde geçen cümleyi anlamadım.
- Metinde geçen kelime veya kelimeleri anlamadım.



Çözümler:

- Yeniden oku, yeniden oku, yeniden oku.
- İpuçlarından yola çıkarak oku.
- Bildiğin kelimelerden yola çıkarak anlamaya çalış.
- Eğer bölümü veya cümleyi anlamak istersen yeniden oku.

Soru Sorma

Metinlere ilişkin soru sorma:

- Metin temelli sorular sor.
- Ana fikir temelli sorular sor.
- Bazı ayrıntı ve eğilimi gösteren sorular sor.



- Metin içinden cevabı olan sorular sor.
- Haritalar, başlıklar ve diyagramlar gibi metin özelliklerini temel alan sorular sor.

Özetleme zamanı:

Özetleme

- Kendi kelimelerinle metni yeniden anlat. Yeri, zamanı, karakterleri, problemi, anahtar olayları ve çözüm yollarını düşünerek yeniden yaz.

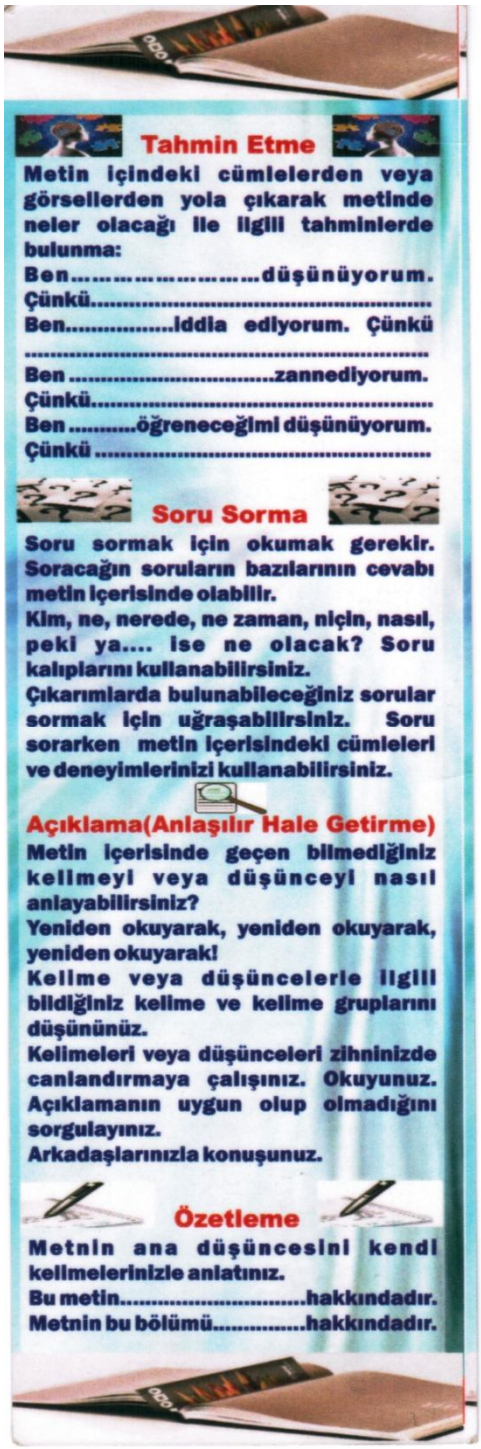


- Mantık sırasını kullan.
- Ana fikri hatırlamak için yeniden oku.
- Özetlemek için resimlere başvur.
- Gereksiz ayrıntıları atla.
- Metnin resimlerini, başlığını ve metnin diğer özelliklerini kullan.

Kaynak: http://www.adrianbruce.com/reading/room4/recip/index.htm

Ek-6. Kitap Ayracı

Ön Taraf



Arka Taraf



Ek-7. Oku, Düşün, Paylaş Kitabının Kapağı



Ek-8. Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğrafları













Ek-9. Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Ceylan Apaydın - 4/E

NELER ÖĞRENDİM

1. Okumamın geliştiğini öğrendim
2. Cümle kurmayı öğrendim
3. Kendi kafamdan bir resim çizmeyi
4. Kendimi geliştirdiğimi

Nurdan Karacür
4/E 1689

1. Şiirle hayata küsmeye değil küsmemeye alıştım.
2. Hikayeleri tanımaya ve içinde neler olduğunu öğrendim
3. Şiirin çok güzel bir öğretmen olduğunuda öğrendim
4. Ve bize çok ilgi gösterdiğimi anladım
5. Öğretmenime kadar olmasamızda iyi ders anlattığımı anladım
6. Ünlü insanların hayatını öğrendim

Ad: Şeyma
Soyad: Kayıncı
Sınıf: 4/E
No: 1054

Tarih: 03/06/10

Melinda

1. Cümle kurmayı
2. Yeni kelimeleri
3. Soru sormayı
4. Açıklamayı
5. Örneklemeyi
6. Düzgün konuşmayı burdan hiç unutmayacağıma söz veriyorum

Siz bize burdan öğrettiğiniz için çok teşekkür ediyorum. Sizi çok seviyorum.

Bıyık
Güler

Mehmet öğretmen geldiğinden beri okumam geliştı. Duyuncelerim çok iyi bir insan ve hiç kızmıyor ve herşeyi çok iyi anlatıyor.

NELER ÖĞRENDİM?

1-Daha düzgün konuşmayı?
2-Daha geniş hazneli kelimeler kullanmayı.
3-Daha hızlı okumayı.
4-Kelimeleri daha iyi anlamayı.
5-Daha iyi özetleme yapmayı.
6-Kitap okumanın faydaları.
7-Sevginin okumayla olacağını.
8-Bazı metinler
9-Bazı kişilerin hayatını
10-Bunları.

Beyza Nur
AYLAŞ
Bey

Şerban - Kaya 4-E 1046

Mehmet Öğretmenin Dersinden

Neler Öğrendik?

1 Ata sözlerinin anlamlarını öğrendim.
2 Okumamızı geliştirdik.
3 Bazı sözlerin örnek yeneklerini öğrendik
4 Soru sormayı öğrendim

Adeta Türkiyeyi Gezdik

Hasret Uzun

Neler Öğrendim

Oku, dilbilgisi konularından çok iyi şeyler öğrendim ve çok zevk aldım. onlara çok teşekkür ediyorum

Berat Yılmaz 4/E 1860

Ben Mehmet öğretmenden kelimeleri ardatmayı cümle yapmayı noktalama işaretlerini vb. leri öğrendim ve hep erkek öretmen istiyordum bu isteği gerçek oldu ve Mehmet öretmeni çok severdim.

Ben Mehmet öğretmenden daha düzgün konuşmayı, kendime güvenmeyi, soru sormayı, tahmin etmeyi ve özetlemeyi öğrendim.

Emre Yerlikaya

Başak Nur Yıldırım
1773 4/E

Açıklama: Sevgili Öğretmenim;
Sizi çok özledim sunu bilinki sizi çok sevdiğimizi. Kendinize iyi bakın

Sevgiler Başak Nur

Mehmet Öğretmenimizden Neler Öğrendiklerimiz?

1. Okumanın ne kadar zevkli olduğunu öğrendim.
2. Okumanın dilimizi geliştirdiğini.
3. Projeksiyondan ünlü insanların resimlerini gördüm.
4. Ben sizle ölümüne kadar öğrencinizi olmak istiyorum.
5. Okumanın

03/06/2010

Neler Öğrendim?

Kendime güvenceğimi küçüklerime saygı büyüklerime saygı göstermeyi kitaplardan örnekleri kağıtlardan özdlemeyi, tahmin etmeyi, soru sormayı, açıklamayı ve güzel cümle kurmayı öğrendim bunların hepsi Mehmet öğretmenin sayesinde çok ama çok teşekkür ederiz Mehmet öğretmenim...

Alaya Budak

1955 4-E



Mehmet öğretmen

İlkcan Beyza Can

1) Tahmin etmeyi,

2) Soru sormayı,

3) Kelimeleri anlaşılır hale getirmeyi.

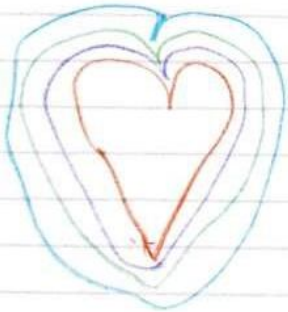
4) Çözetlemeyi öğrendim.

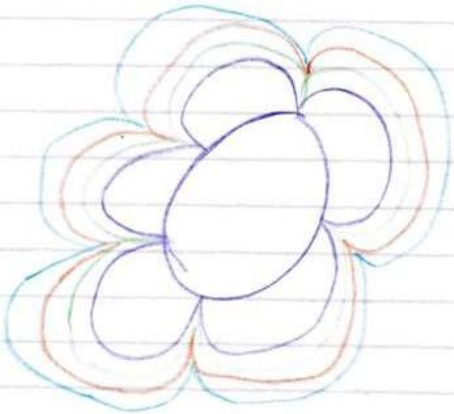
5) Hızlı halinde okumayı öğrendim.

6) Kendime güvenmeyi öğrendim.

7) Başarır ederim öğretmenim







H. Sevde Saçin
41E 764

03/06/2010

Mehmet Öğretmenin Anlattığı Konulardan Neler Öğrendin?

1. Cevapları düşündürücü olan sorular sormayı.
2. Daha düzenli cümleler kurmayı.
3. Öğrendiğim yeni kelimeleri cümlelerde ve sorularda kullanmayı.
4. Toplu okumanın nasıl yapılması gerektiğini.
5. Önemli insanların hayatlarını.



03/06/2010

Emre Çorbacı
41E
1665 1665 Etkinlikler

Mehmet öğretmenin etkinliklerinden ne anladım
① Metinlerin keyifli geçtiğini.
② Bize bilgi verdiğini.
③ Bize öğretmemiz gerektiği şeyleri öğrettiğini
④ Bizim kültürümüzü arttırdığını
⑤ Hepimizin arkadaş olduğunu
⑥ Öğretmene saygılı olmamız gerektiğini



Mehmet Öğretmenin
Etkinliklerinden anladığım

Büşra Nur Şarlı

Öğrendiklerim

Ben Mehmet öğretmenin yaptığı çalışmalardan;

1) Arkadaşlarımla toplu okuma yapmayı.
2) Okuyacağım metinleri tahmin etmeyi, soru sormayı, açıklama yapmayı ve özetlemeyi.
3) Okuduğum şeyleri daha çok anlamayı.
4) Yaptığımız çalışmalarda bilmediğim metinleri.
5) Müze Kent Safranbolu metninde Safranbolu'nun önemli yerlerini öğrendim.

× × × × × × × ×

Büşra İnkaya 03/06/2010

4/E 1800

Mehmet Öğretmenden Neler Öğrendin

1. Türkçemizin geliştiğini
2. Daha çok kitap okuyacağımızı.
3. Kitap okuyup özet çıkarcağımı.
4. Yeni kelimeler öğreneceğimizi.
5. Tahmin etmeyi.

Mehmet Öğretmenimize Teşekkür Ediyoruz

Büşra Nur KARAÇİNEN 41E-733 03106120 10

Neler Öğrendim ?

Türkçemin geliştiğini ,
Yeni kelimeler,
Çok ünlü kişileri,
Cümle kurmayı,
Kendime güveneceğimi,
Bol bol kitap okumayı,
İnsanlara saygılı olacağımı,
Dürüst olmayı,

Ben bu kitaptan hayata başka bir açıdan bakmayı, bütün ata sözlerinin bir şeyi ifade ettiğini öğrendim. ve çok şanslı olduğumu.
Özlem Demirci
HE 1997

Ilgit Aydan 4/E 766 03/06/2018

Mehmet Öğretmen

Bir çok şeyin değerli olduğunu artık kendime güvenceğini öğrendim ve okumanın gelecegini bol bol kitap okuyacağını öğrendim.

Öğrendigim Şeyler

1. Kendine Güven
2. Bol Bol Kitap Oku
3. Okumanın Güzel Olduğunu
4. İnsanları Sevmeyi
5. Öğrencilik Yapmamayı
6. Öğretmenlerimin Değerli Olduğunu

Bera Çayır

1. Cümleyi düzgün kurmayı
2. Yeni kelimeleri
3. Kelimelerin anlamlarını öğrendim.
4. Yeni metinleri.
5. Düşünceli soru sormayı
6. 1 cümle ile özetleme yapmayı
7. Yeni kelimeleri cümleye katmayı.

Ad = Fehiye
Soyad = Çalım
Sınıf = 4/E

Metinler

Bu metinlerden tahmin etmeyi, soru sormayı, açıklamayı ve özetlemeyi öğrendim. Ve başaracağını öğrendim. Daha iyi kitap okumayı. Daha güzel derse katılmayı, yazılarda daha iyi anlamayı öğrendim.

Fatih Kayra

Nele Öğrendim?

1. Yeni kelimeler
2. Türkçemin gelişmesi
3. Yeni metinler
4. Tarihî yerler
5. Türkiye'deki şehirlerin tarihî yerleri
6. Mehmet Öğretmenin özelliklerini

Teşekkür Ederim

Gracias

Thank you

Danke Schön

Merci

Ad = Dicle Sınıf = 4/E
Soyadı = Yıldız
No = 737

Neler Öğrendik

1. Türkçenin geliştiğini öğrendim.
2. Cümlenin geliştiğini.
3. Konuları öğrendiğimi.
4. Kendimi geliştirdiğimi.
5. Yeni sayıları öğrendiğimi
6. Okumanın geliştirdiğimi

11. Fatih Bülbül
4/E - 158)

Beynimin geliştiğini öğrendim. Okuma metnini tanımlamayı öğrendim. Anlamadığım sorular sormayı öğrendim. Konuşmayı öğrendim. Atasözlerinin öğüt olduğunu öğrendim. Tarihi yerleri öğrendim. Ülkemiz hakkında çok şeyini öğrendim.

Ek-10. Metinler

EDİSON AMPULÜ BULUYOR



Edison, birçok buluş yapmıştı. Bu buluşlarından sonra elektriği aydınlatmada kullanmak için çalışmalara başladı. O zamana kadar bazı elektrik lambaları yapılmıştı. Fakat bunlar hiç de kullanışlı değildi. Edison; faydalı, kullanışlı, ucuz bir elektrik ampulü yapmak istiyordu. Elli kadar asistanı da kendisine yardımcı oluyordu. Çalışmalarını anlatırken diyor ki:

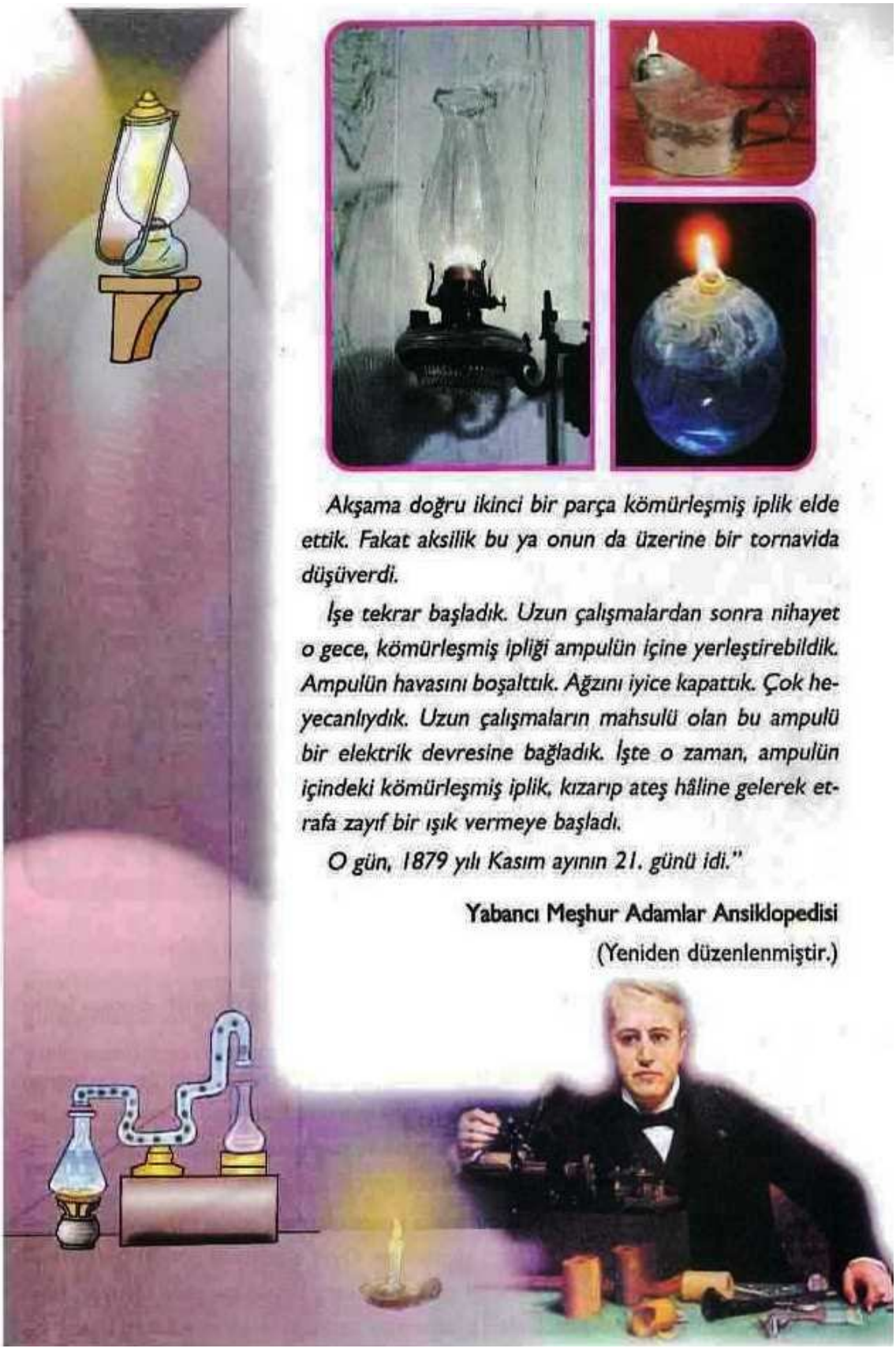
"Elektrikli ampulü yapmak için üç bin yol düşündüm desem, mübalağa ettiğimi sanmayın. Bu yolların hepsi önceleri mümkün görünüyordu. Yaptığım sayısız denemeler, bunlardan yalnız ikisinin doğru olduğunu gösterdi. Karşılaştığım en büyük güçlük, beyaz ışık verecek maddeyi bulmaktı. Bu iş için 1600 madde denedim.

En sonunda dikiş ipliğini kömürleştirerek havası alınmış bir ampul içinde denemeye karar verdik. Uzun bir ipliği, bir kabın içine koyarak yüksek ısılı bir fırına bıraktık. Asistanlarımla iki gece ve bir gündüz uğraştık. Bir yumak ip harcadık. Sonunda bir parça kömürleşmiş iplik elde ettik.



Bundan sonra yapılacak iş, ipliğin ampule yerleştirilmesi ve ampuldeki havanın boşaltılmasıydı. Bu işler için kömürleşmiş ipliği, ampulü hazırlattığımız camcının evine götürmemiz gerekiyordu.

Asistanlarımdan biri, bu ipliği aldı. Birlikte yola çıktık. Ben, bir hazine koruyormuş gibi asistanın arkasından yürüyordum. Camcının karşısına kadar geldik. Tam o anda bütün dikkatimize rağmen iplik kırılmasın mı! Tekrar laboratuvara döndük ve işe yeniden başladık.



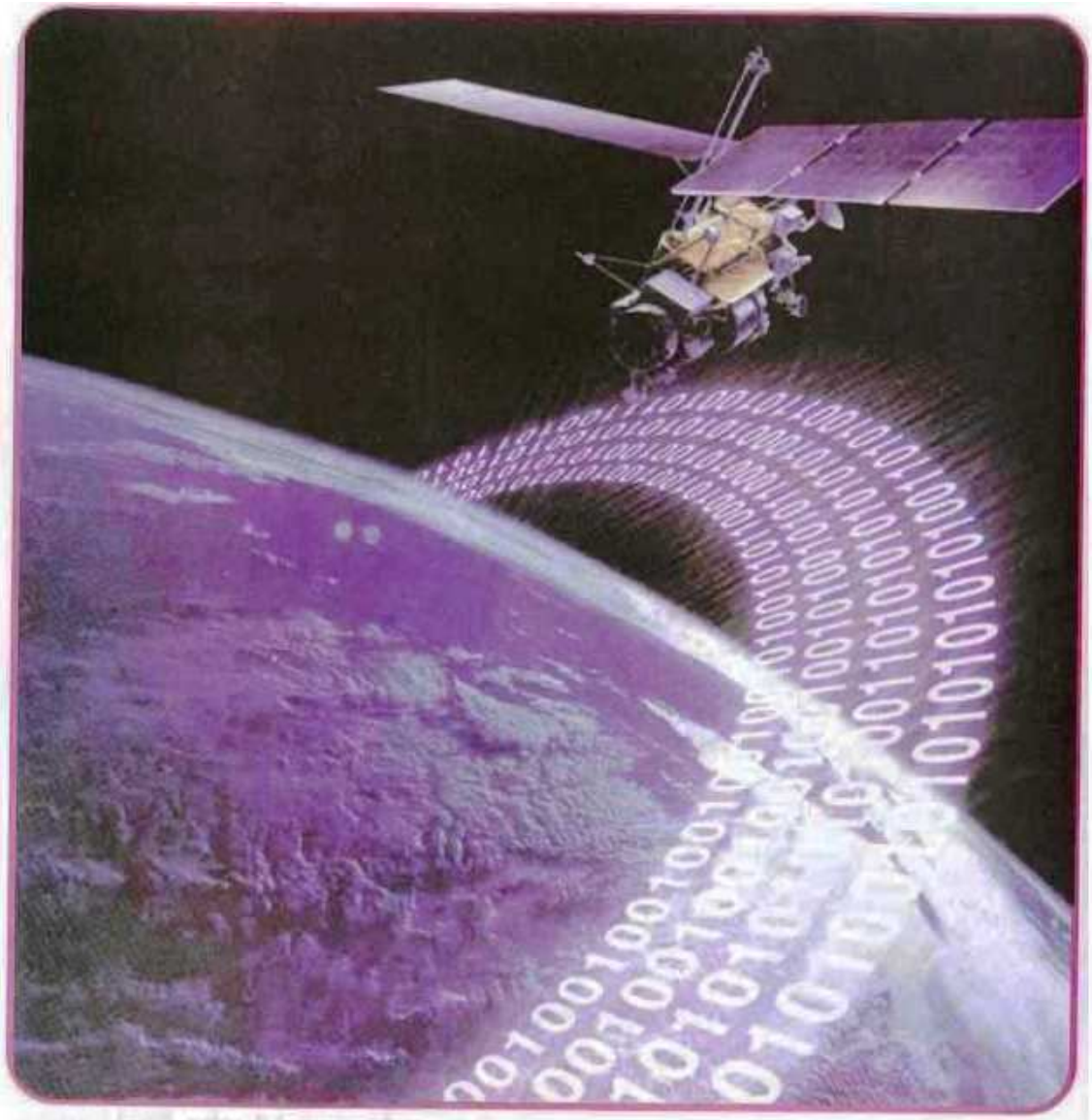
Akşama doğru ikinci bir parça kömürleşmiş iplik elde ettik. Fakat aksilik bu ya onun da üzerine bir tornavida düşüverdi.

İşe tekrar başladık. Uzun çalışmalardan sonra nihayet o gece, kömürleşmiş ipliği ampulün içine yerleştirebildik. Ampulün havasını boşalttık. Ağzını iyice kapattık. Çok heyecanlıydık. Uzun çalışmaların mahsulü olan bu ampulü bir elektrik devresine bağladık. İşte o zaman, ampulün içindeki kömürleşmiş iplik, kızarıp ateş hâline gelerek etrafa zayıf bir ışık vermeye başladı.

O gün, 1879 yılı Kasım ayının 21. günü idi."

Yabancı Meşhur Adamlar Ansiklopedisi

(Yeniden düzenlenmiştir.)



ELEKTRONİK POSTA

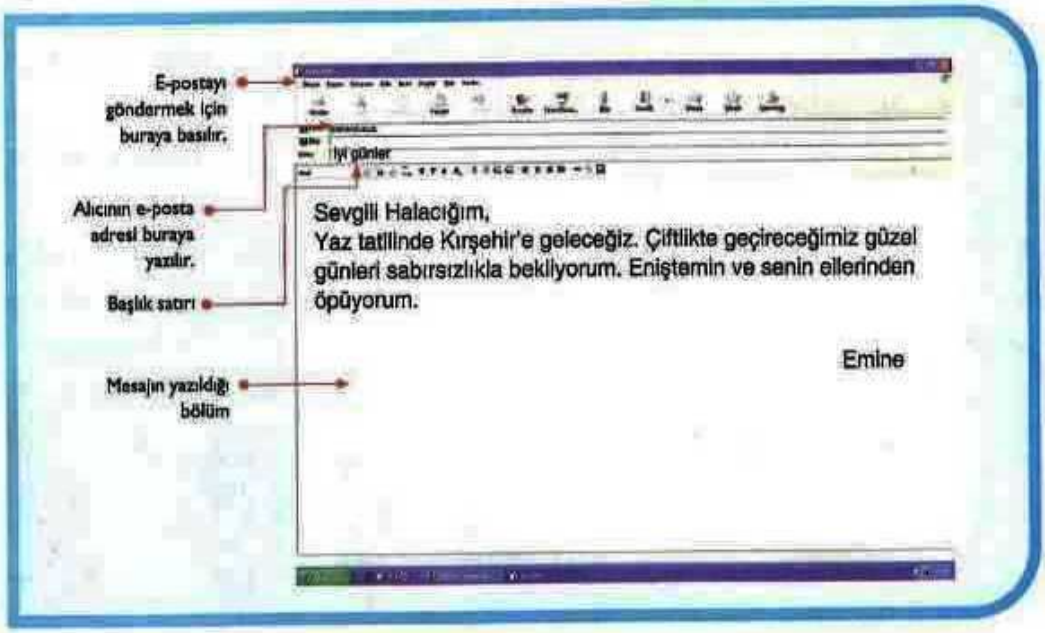
Günümüzde, dünyanın değişik yerlerinde yaşayan insanlar, birbirleriyle e-posta (elektronik posta) denilen bir yöntem aracılığıyla haberleşiyorlar.

Hızlı ve ucuz bir haberleşme yöntemi olan e-posta, İnternet kullanıcıları tarafından telefonla ya da mektupla haberleşmeye göre daha çok tercih ediliyor. Bunun nedeni, şehirler arası ya da uluslararası görüşmeler açısından, telefonun oldukça pahalıya mal olması, mektupla haberleşmenin de uzun sürede gerçekleşmesidir.

Postaya verdiğimiz bir mektubun bir başka kente ulaşması günlerce, denizaşırı ülkelere ulaşması da kimi zaman haftalarca sürebiliyor. Oysa e-postayla gönderilen bir mesaj, ne kadar uzak olursa olsun gideceği adrese yalnızca birkaç saniyede ulaşıyor. Böylece birbirinden yüzlerce, hatta binlerce kilometre uzaktaki insanlar, yalnızca birkaç sa-

niye içinde birbirlerinden haber alabiliyorlar. Bundan başka, e-posta son derece ucuz bir haberleşme yöntemidir. Örneğin; İstanbul'da oturan bir kişi Tokyo'ya e-postayla bir mesaj yolladığında, bu işlem ona yalnızca bir şehir içi telefon görüşmesi kadar paraya mal olur. E-postanın bir başka yararıysa yalnızca kısa yazılı mesajları değil, fotoğrafları, resimleri, belgeleri, hatta kısa filmleri ve şarkıları bile başka adreslere gönderebilmemizdir.

Peki, e-postayla gönderilen bir mesaj nasıl oluyor da bu kadar kısa sürede gideceği adrese ulaşıyor? Bunu hiç merak ettiniz mi? İnsana inanılmaz gelen bu haberleşme yöntemi, milyonlarca bilgisayarın birbirine telefon hatlarıyla bağlı olduğu İnternet sayesinde kullanılabiliyor. Kısaca, e-postayla bir mesaj göndermek istiyorsak öncelikle bilgisayarımızın İnternet'e bağlı olması, yani bir İnternet servis sağlayıcısının olması gerekiyor.



E-posta mesajları, tıpkı mektuplar gibi iki bölümden oluşur. Mesajın başlık bölümüne alıcının adı ve e-posta adresi ve mesajın konusu, gövde bölümüne mesaj yazılır. Mesajı göndermek istediğimiz e-posta adresini yazarken tıpkı bir zarfa adres yazar gibi adresi yanlış yazmamaya özen göstermek gerekir. Aksi hâlde gönderdiğimiz mesaj geri gelir ya da yanlış kişiye gidebilir.

İnternet'e bağlanabilen herkes, ister bir servis sağlayıcıdan, ister tarama adreslerinden bir e-posta adresi edinebilir. Bir arkadaşımıza e-postayla bir mesaj göndermek istiyorsak, onun da e-posta adresini bilmemiz gerekir. Bir e-posta adresi, iki bölümden oluşur: kullanıcı adı ve alan adı. Kullanıcı adı genellikle e-postayı kullanan kişinin gerçek adı ya da takma adıdır. Kullanıcı adından sonra "@" simgesi gelir.



Alan adı, bilgisayarın nereye bağlı olduğuna ve nerede bulunduğuna ilişkin bilgi verir. Genellikle üç kısımdan oluşur; her kısım bir nokta ile birbirinden ayrılır. Örneğin; Bilim Çocuk dergisinin e-posta adresini ele alalım:



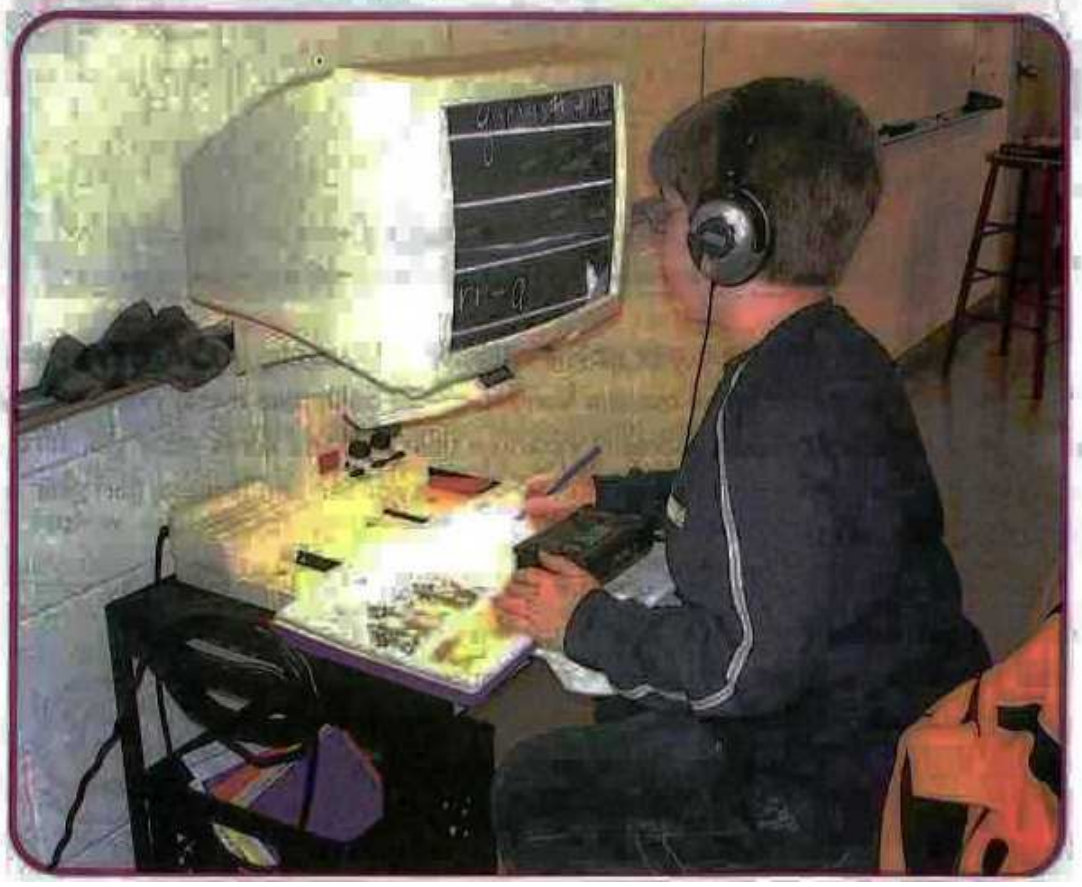
cocuk: Kullanıcı adı.

tubitak: Alan adını gösterir. Kullanıcının e-posta kutusunun bulunduğu posta bilgisayarını belirtir. Bu genellikle bir kuruluş ya da şirket adıdır.

gov: Kuruluşun türünü belirtir. Örneğin; "gov" kamu kurumları, "com" ticarî kuruluşlar, "edu" eğitim kurumları için kullanılır.

tr: Kullanıcının hangi ülkede bulunduğunu belirtir. Örneğin; "tr" Türkiye, "de" Almanya, "nl" Hollanda için kullanılır.

Bir mesaj yazarak bunu, başka bir kentte oturan bir arkadaşımıza yolladığımızı varsayalım. Mesaj, arkadaşımızın bilgisayarına ulaşana değin hangi yollardan ve duraklardan



geçiyor acaba? Bilgisayarımız, yolladığımız mesajı önce kaydımızın olduğu şirket ya da kurumun ana bilgisayarına gönderiyor. Ana bilgisayar, yolladığımız mesajın e-posta adresine bakıyor. Mesajı alıcının kayıtlı olduğu şirket ya da kurumun ana bilgisayarına gönderiyor. Mesaj, buraya ulaştıktan sonra alıcı mesajı açıp okuyana kadar bir elektronik posta kutusunda saklanıyor. Gönderme işlemi yalnızca birkaç saniye sürüyor. Bu durum, dünyanın değişik yerlerinde yaşayan insanlarla günün her saatinde, çok kısa sürelerde haberleşmemize imkân sağlıyor.

E-postanın, hızlı ve ucuz bir haberleşme yöntemi olmasının dışında, bir başka yararı daha var: Bu mesajları yalnızca evimizdeki bilgisayardan değil, herhangi bir bilgisayardan okuyabiliriz. Nerede olursak olalım, kaydımızın olduğu ana bilgisayara bağlanarak mesajlarımızın biriktiği posta kutumuza bakabiliriz.

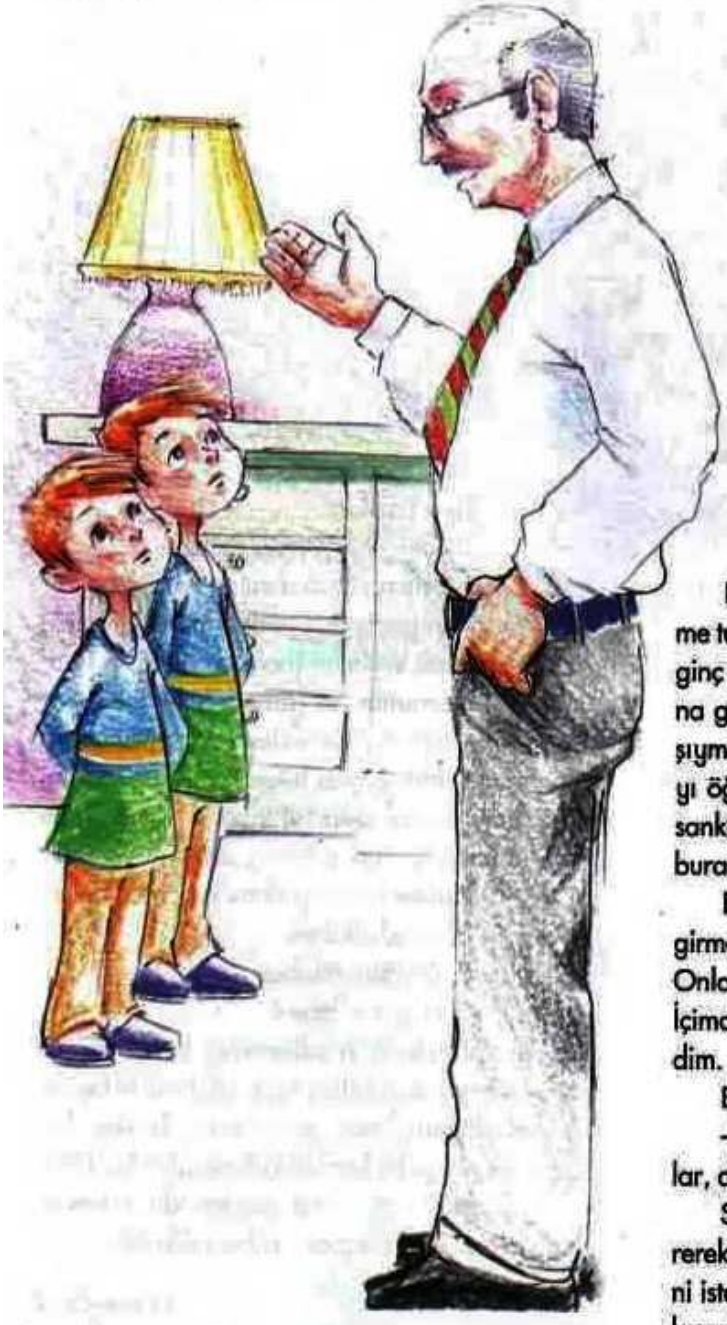
Ayşegül YILMAZ GÜNENÇ

Bilim Çocuk Dergisi, Sayı 33

(Yeniden düzenlenmiştir.)



BEKLEDİM GECE OLDU



Babamda anlaşılması güç bir öğretme tutkusu vardır. Zaman zaman bize ilginç şeyler öğretir. Bir keresinde istasyona götürdü. Makinist, çocukluk arkadaşıymış. İki üç saat içinde treni kullanmayı öğrendik. Ama öğrendik de ne oldu sanki? O günden bugüne tren orada, biz buradayız.

Dün akşam babam kapıdan girer girmez Sufi ile Pufi'yi yanına çağırdı. Onlara bir şey öğreteceğini söyledi. İçimden "Eyvah, yine hapı yuttuk!" dedim.

Babam:

– Mors alfabesi öğreneceğiz çocuklar, dedi.

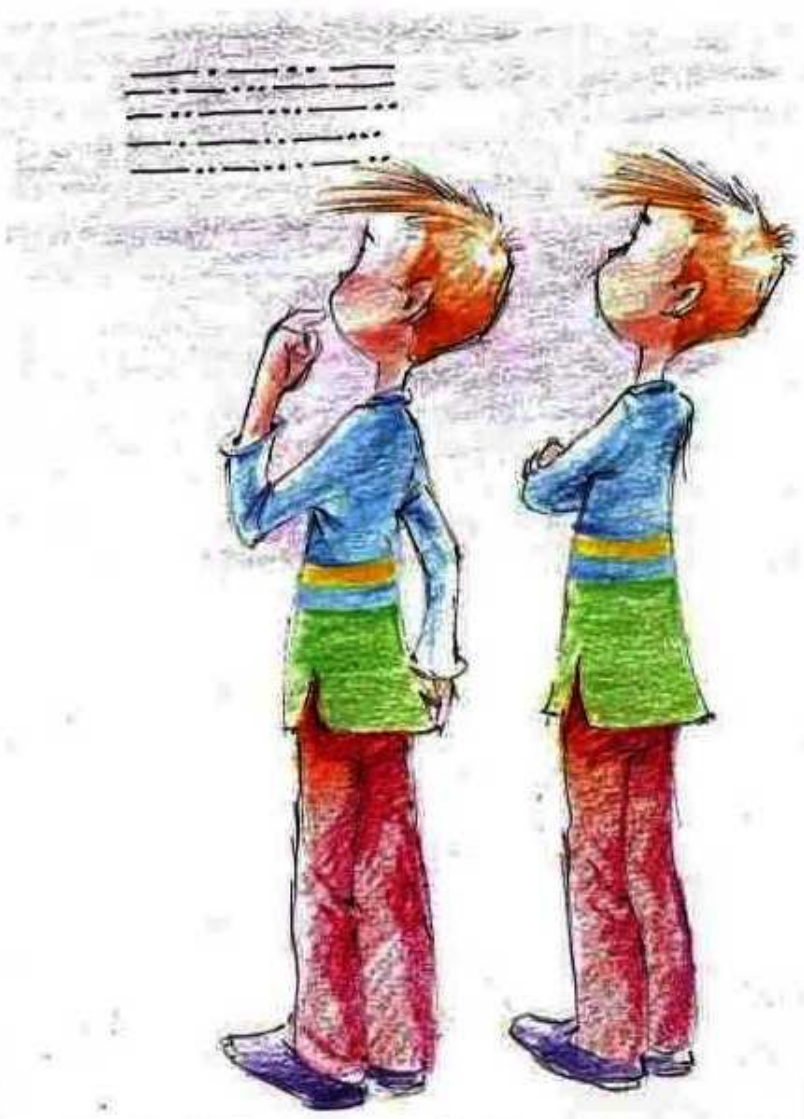
Sonra Sufi ile Pufi'ye birer kâğıt vererek o kâğıttaki işaretleri ezberlemelerini istedi. Süre iki saatti. Sufi ile Pufi odalarına çekilip çalışmaya başladılar.

Mors'un ne olduğunu bilmiyordum ve umurumda değildi. Fakat nedense babamın umurundaymış. Bana yarım saat Mors hakkında bilgi verdi. Postacıların kullandığı özel bir haberleşme sistemi olduğundan söz etti. Nokta ve çizgilerden oluşan bir yazı türü olduğunu söyledi. Sufi ile Pufi salona geldiklerinde ellerinde Mors alfabesi, yüzlerinde sıkıntı vardı. Babam sordu:

– Bitti mi?

– Mors değil ama biz bittik, dedi Sufi.

Pufi altı, Sufi ise sekiz harf ezberlemişti. Ne olacak diye bekledim.



Bekledim.

Gece oldu.

Sonra sabah oldu.

Salonda kahvaltımızı yaparken duvarlardan birine bir şey karalanmış olduğunu gördüm. Bunu ben yapmamıştım, Sufi ile Pufi yapmazlardı. Annem yalnızca silerdi. Babam ise... Kırk yıl düşünsem aklıma gelmezdi fakat üç dakika geçmeden başıma geldi. Duvarı babam karalamış. Bunu evden çıkarken kendisi söyledi. Duvardaki işaretler Mors alfabesiyle yazılmış bir cümleymiş. Sufi ile Pufi'nin akşama kadar şifreyi çözmesi gerekiyormuş.

Duvardaki cümleyle ne Sufi ilgilendi ne de Pufi. Akşam, cümlenin karşılığını babama söyleyemediler tabi. Cümleyi çözmüş olsalardı beş kutu çileği şimdiye çoktan yemişlerdi.

Ertesi sabah duvarda üç yeni cümle vardı. Tabi yine Mors alfabesiyle yazılmış... Sufi ile Pufi hemen duvar kuşu oldular. Bu arada Pufi, beş on dakikalığına dışarı çıkıp geldi ve az sonra bağırdı:

– Buldum!

Pufi'nin buldukları hiç de fena sayılmazdı. Bir büyük çikolata, bir kitap ve küçük bir sedef çakı.

Daha sonraki sabahlar hep böyle devam etti. Salonun bütün duvarları Mors alfabesiyle dolmuştu. Sufi ile Pufi her sabah yeni yazılmış cümlelerini arayıp buluyor ve çözmeye başlıyorlardı.

Fakat bir gariplik vardı. Nasıl oluyorsa cümlelerin çoğunu Pufi çözüyordu. Her defasında cümleyi bir kâğıda yazıp dışarı çıkıyordu. Az sonra eve dönüp şifreyi çözüyor, hediyeyi buluyordu.

Bir sabah Pufi yine cümleyi bir kâğıda yazıp çıktı. Sufi de duvarın karşısına oturmuş, şifreyi çözmeye çalışıyordu. Babamdan gelen bir telefon üzerine Sufi ve ben semtimizin postanesine gidince ne görsek iyi? Pufi ve babam oradalar.

Her şey anlaşılmıştı. Pufi her sabah Mors alfabesiyle yazılmış cümleleri alır almaz postaneye koşuyormuş. Telgraf memuruna cümleyi çözdürüp hemen eve geri dönüyormuş. Ama o sabah Pufi'nin götürdüğü cümle şuymuş:

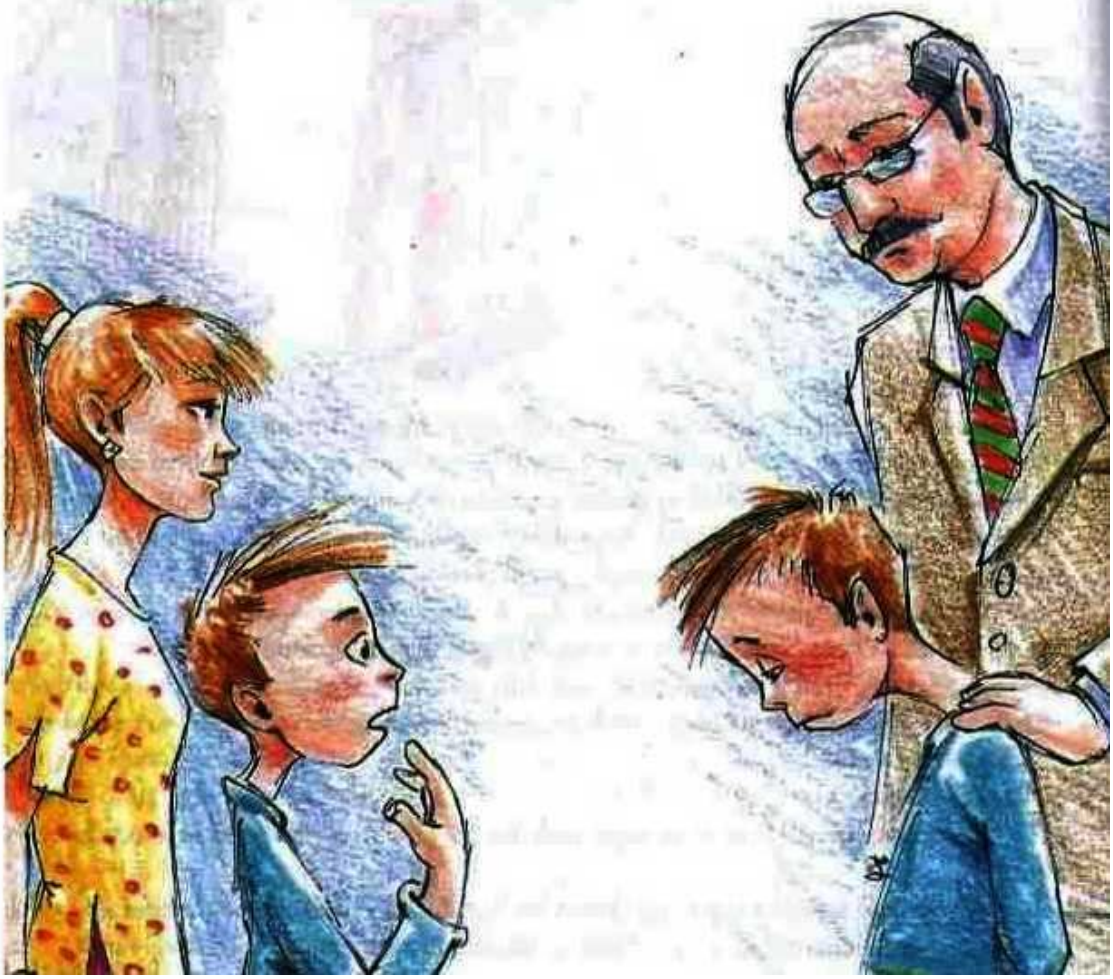
"Bay telgrafçı, bu mesaj size gelince lütfen büroma telefon edin."

Pufi bunu nereden bilsin? O yine eve dönüp hediyeyi alma planları kuruyormuş kafasında.

Hep beraber eve dönerken bir an aklıma şu soru takıldı: Acaba Pufi mi yoksa babam mı daha külyutmazdı?

Sonunda Sufi ile Pufi gerçekten de Mors alfabesini öğrendiler. Evimizin her tarafı yeniden boyandı. Eee, Sufi ile Pufi Mors'u öğrendi, ne oldu yani? Babacığım, bir şeyler söylesene!

Mevlâna İdris
(Düzenlenmiştir.)



Hazırlık Soruları

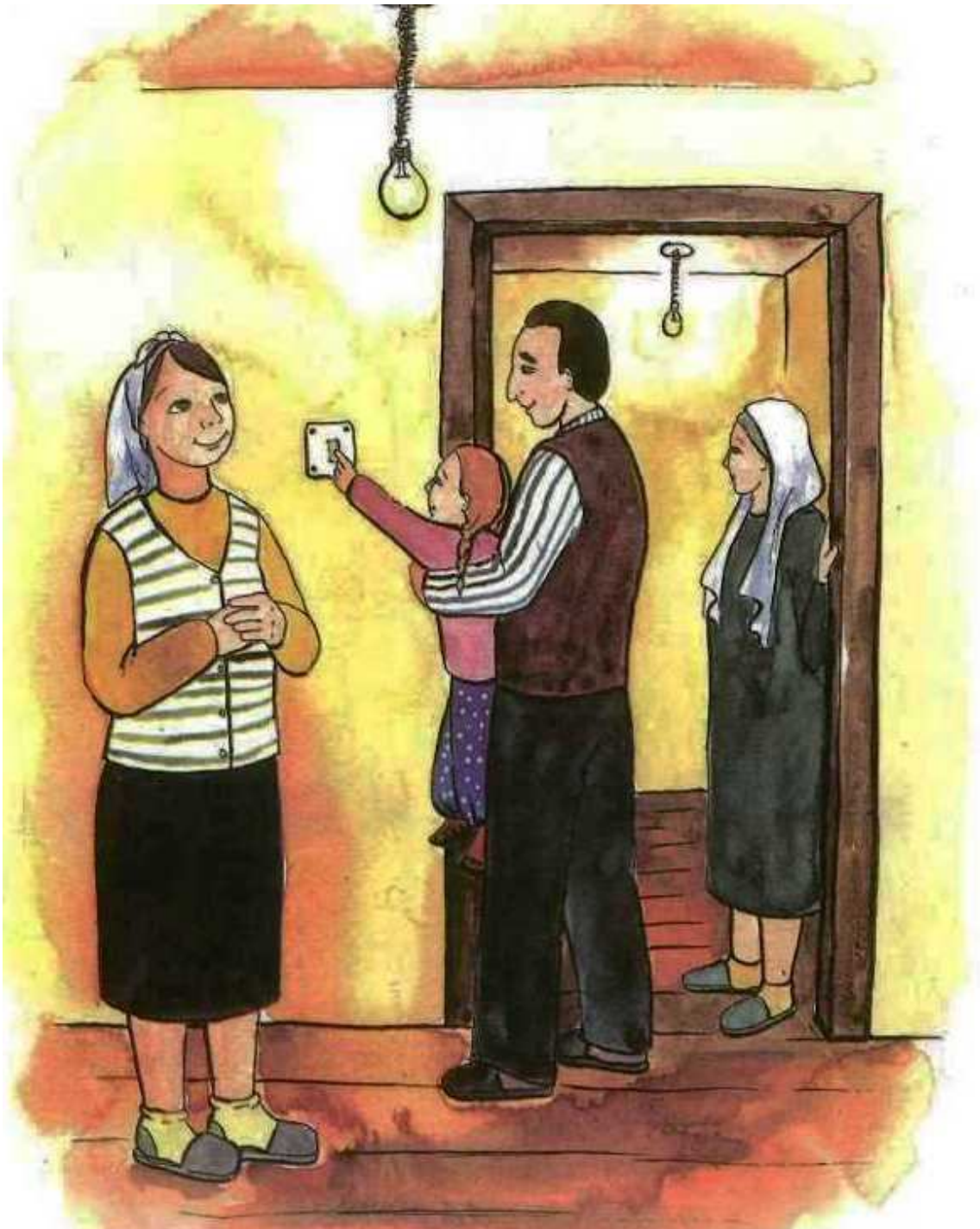
1. Elektrikler kesildiğinde neler hissedersiniz?
2. Evinizde bulunan elektrikli ev aletleri nelerdir?

HAYATIMIZIN IŞIYAN YANI

Yazar: Nezihe ARAZ Resimleyen: Burcu GÜVENSOY

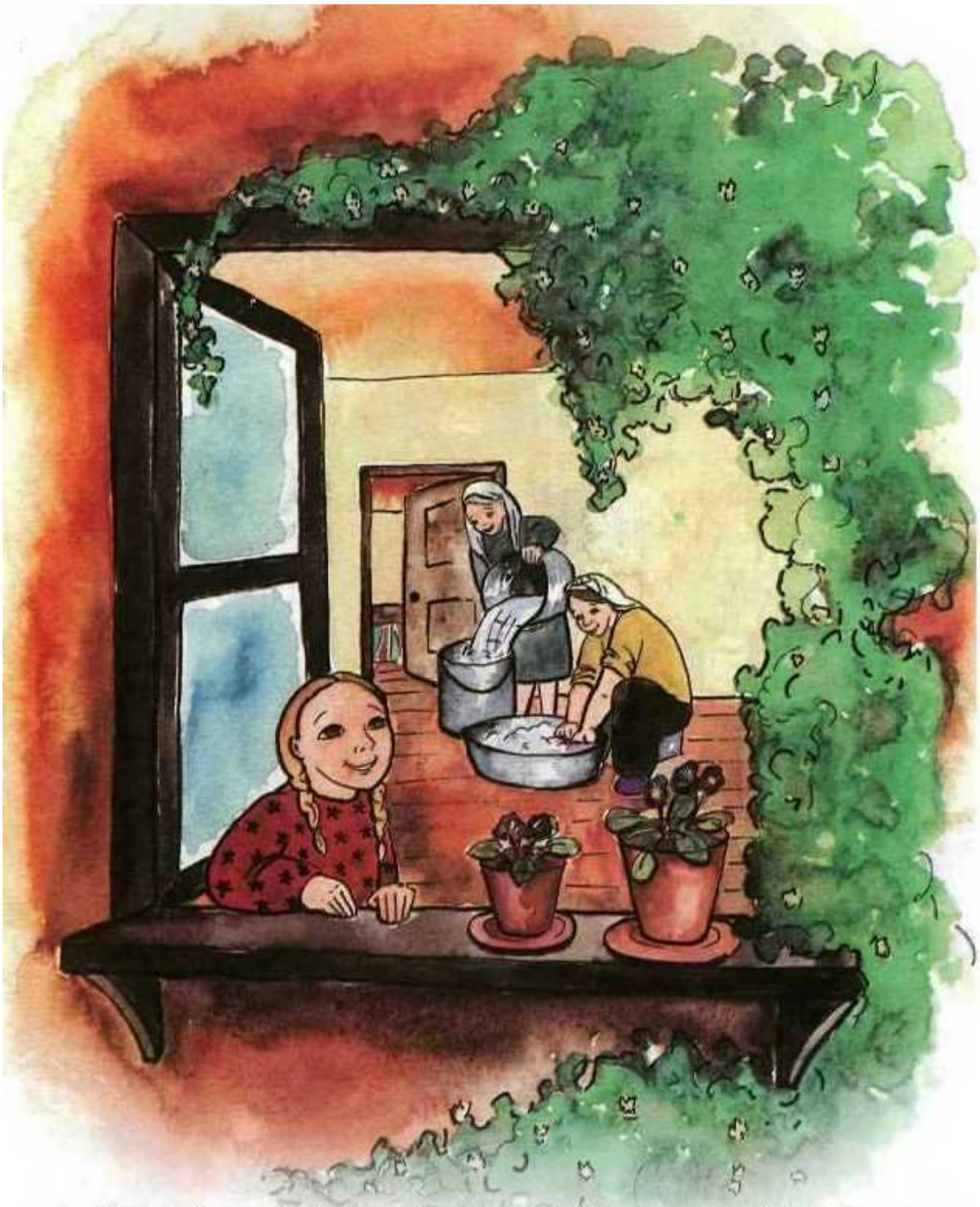
Çocukluğumun ilk yıllarında bizim evde elektrik yoktu. Elektrik yok demek... Tabiî radyo yok demekti, telefon yok demekti, buzdolabı, çamaşır makinesi, akıllı fırın ve benzeri. Bütün o gürültülü elektrikli ev aletleri yok demekti. Bu aletlerin içinde doğmuş olanlar için bu, elbette inanılmaz bir dünyadır. Ama bu böyleydi. İnsanlar o koşullar altında da mutluydular. Annemizin genç görünümünü hatırlıyorum. Gülünce yanaklarında güller açardı. Mutluydu her zaman.





Eve elektirk geldiği günü hiç unutmam. Hiç kimse benim için bugünün ne demek olduğunu yeterince anlamayacaktır.

Evimize elektrik geldiği akşam, bizim için bir düğün, bir şenlik gecesi olmuştu. Annem bütün evin ışıklarını yakmıştı. Pırıl pırıl bir dünya. En hoşu... Bir düğmeye basıyordunuz, ışık yanıyordu. Ben de o düğmelerden birini açmak istedim, babam beni kucağına aldı ve düğmeyi nasıl çevireceğimi gösterdi. İlkinde değil ama ikincisinde ben de ışığı yakmıştım. Bu mucizeydi. Sanırım benim için özgürlük kavramının ilk somut işareti bir bu oldu. O gün bugündür elektrik düğmelerini hep severim.



Ahşap evlerin tahta kokusu; özellikle temizlik ve çamaşır günlerinden sonra, unutulur gibi değildir. Güven doldurur insanın içine. Hele pencerenizin önünde bir hanımeli ağacı varsa ve dalları, başını pencerenizden içeri uzatmışsa. İşiniz iştir o zaman. Bu güzelliğe dayanabilirseniz dayanın artık.

Çatı tahtaları arasında mekân tutan güvercinler ve kumrular ise ayrı bir keyiftir bu evde yaşayanlar için. Bizim büyükanneler takımının sanki yakın akrabalarıydı güvercinler.



Çay meraklısı babaannemiz akşamüzeri evin, hatta sokağın bütün tanıdık gelip geçenlerine çay ikram ettikçe, dönürü; "Aman hemşire, sakın güvercinleri unutmayın!" diye ona takılır. Anneannemiz de; "Bizim horozun sesi hiç çıkmıyor, hasta olmasın?" ya da "Kuzum, Karabenek kuluçkaya mı yattı dersiniz?" gibi hâl hatır sormaları kulaklarımızdan hiç gitmez. Ninemiz nedense "vardı" yerine "varmıştı" derdi ve bu "varmıştı" fiil çekimi de o günlerden kalmadır belleğimde. Şimdilerde kullanan kimse kalmadı ama ben çok seviyorum.

Değerlendirme Soruları

1. Buluşlar nasıl bir ihtiyaçtan doğmuştur?
2. Hangi mucitlerin adlarını biliyorsunuz?

EBRUCU



Yaşlı adam fırçasını boya kavanozuna batırdı. Fırçadaki fazla boyayı kavanozun kenarına sıyırdı. Hızlı ama sakin hareketlerle fırçayı diğer elinin işaret parmağına vurmaya başladı. Bir, iki, üç... İşte ilk damla suyun üstüne düştü. Düşen boya damlası suyun üzerinde salınarak açıldı. Adam hareketlerindeki ahengi hiç bozmadan elini teknenin üzerinde gezdiriyordu. Düşen her damla büyük bir edayla suyun yüzeyindeki yerini alıyordu. Kısa süre içinde teknenin yüzeyi siyah bulutlarla kaplanmıştı sanki.

Sonra eline başka bir kavanoz aldı. Fırçasını bu kez kırmızı boyaya batırdı. Yine kavanozun kenarına sıyırıp başladı tekneye boyayı atmaya. Tekneye düşen kırmızı boya damlacıkları küstah bir tavırla siyah boyayı iterek kendilerine yer açıyorlardı. Siyah boyalar bir anda neye



uğradıklarını şaşırmış gibi kenara çekiliverdiler. Ama sonra onlar da kırmızıları itmeye başladılar. Kırmızılar toparlanmak zorunda kaldı. Teknedeki kısa süreli mücadele bitmiş gibiydi. Şimdi siyah boya, kırmızı damlaların etrafını kuşatıyordu. Kavgayla başlayan bir arkadaşlığın resmi vardı sanki teknede. Mükemmel bir ikili!

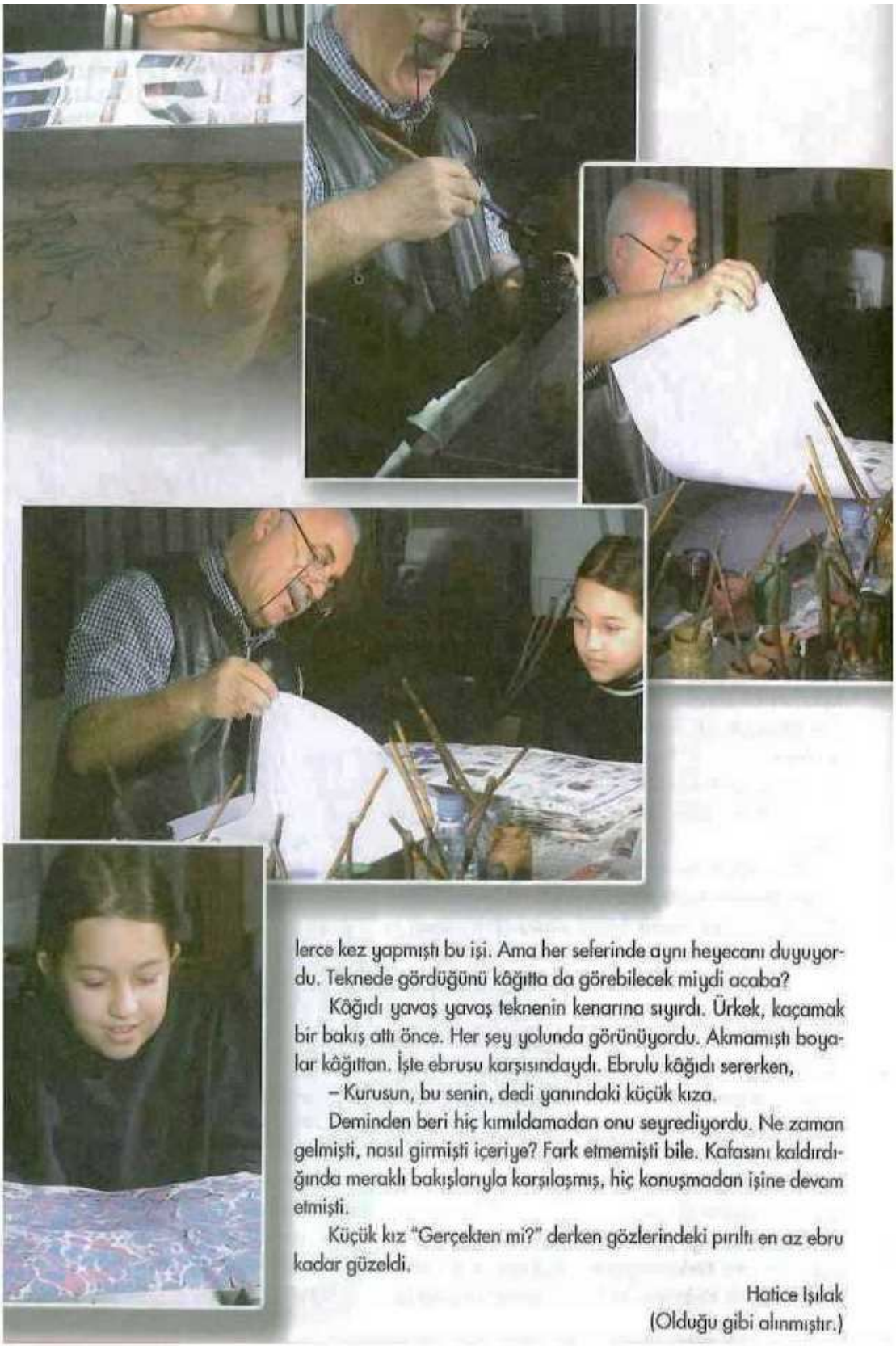
– Bunun üstüne Lahor çividi iyi gider, dedi yaşlı adam.

Elini gece mavisi bir kavanoza uzattı. Lahor damlacıkları düşmeye başlayınca teknedeki sükûnet de bozuldu. Boyalar hareketlendi. Suyun yüzeyinde bir savaş mı vardı, yoksa boyalar dans mı ediyordu?

– İşte bu, dedi yaşlı adam kendi kendine. Sadece bu anı görmek için yapıyorum bu işi.

Sümbüller, menekşeler, papatyalar... Neler neler yapmıştı bu teknede! Hepsinin yeri farklıydı onun için. Ama ille de battal ebru. Renk renk boyaları birbiri üstüne atarken, yıllarca gönlünde tuttuğu tüm duyguları aktarıyordu teknenin üzerine. Fırçayı vuruşundaki ahenk, ustalığıyla birleştiğinde tüm gizli duyguları suyun üzerinde bir anda görünür oluyordu.

Kâğıdı tekneye yatırdı. Elini, okşar gibi gezdirdi kâğıdın üzerinde. Nefesini tuttu ve kâğıdı köşesinden kaldırmaya başladı. Kalbi yine hızlı hızlı atmaya başladı. Bin-



lerce kez yapmıştı bu işi. Ama her seferinde aynı heyecanı duyuyordu. Teknede gördüğünü kâğıtta da görebilecek miydi acaba?

Kâğıdı yavaş yavaş teknenin kenarına sıyırdı. Ürkek, kaçamak bir bakış attı önce. Her şey yolunda görünüyordu. Akmamıştı boyalar kâğıttan. İşte ebrusu karşısındaydı. Ebrulu kâğıdı sererken,

– Kurusun, bu senin, dedi yanındaki küçük kıza.

Deminden beri hiç kımıldamadan onu seyrediyordu. Ne zaman gelmişti, nasıl girmişti içeriye? Fark etmemişti bile. Kafasını kaldırdığında meraklı bakışlarıyla karşılaşmış, hiç konuşmadan işine devam etmişti.

Küçük kız "Gerçekten mi?" derken gözlerindeki pırıltı en az ebru kadar güzeldi.

Hatice Işılak
(Olduğu gibi alınmıştır.)

TAŞIN İÇİNDEKİ HEYKEL

Bir heykeltıraş, işleyip heykel yapmak üzere mermer satın almak istiyordu. Mermercinin bahçesinde dolaşırken köşeye atılmış bir kaya parçasına gözü iliş-ti.

"Bu mermer parçasının fiyatı nedir?" diye sordu mermerciye.

"Bedava" cevabını verdi mermerci, "Eğer işine gerçekten yarayacağını dü-şünüyorsan, para vermeden götürebilirsin."

Heykeltıraş şaşırmışh:

"Neden bedava veriyorsun?"

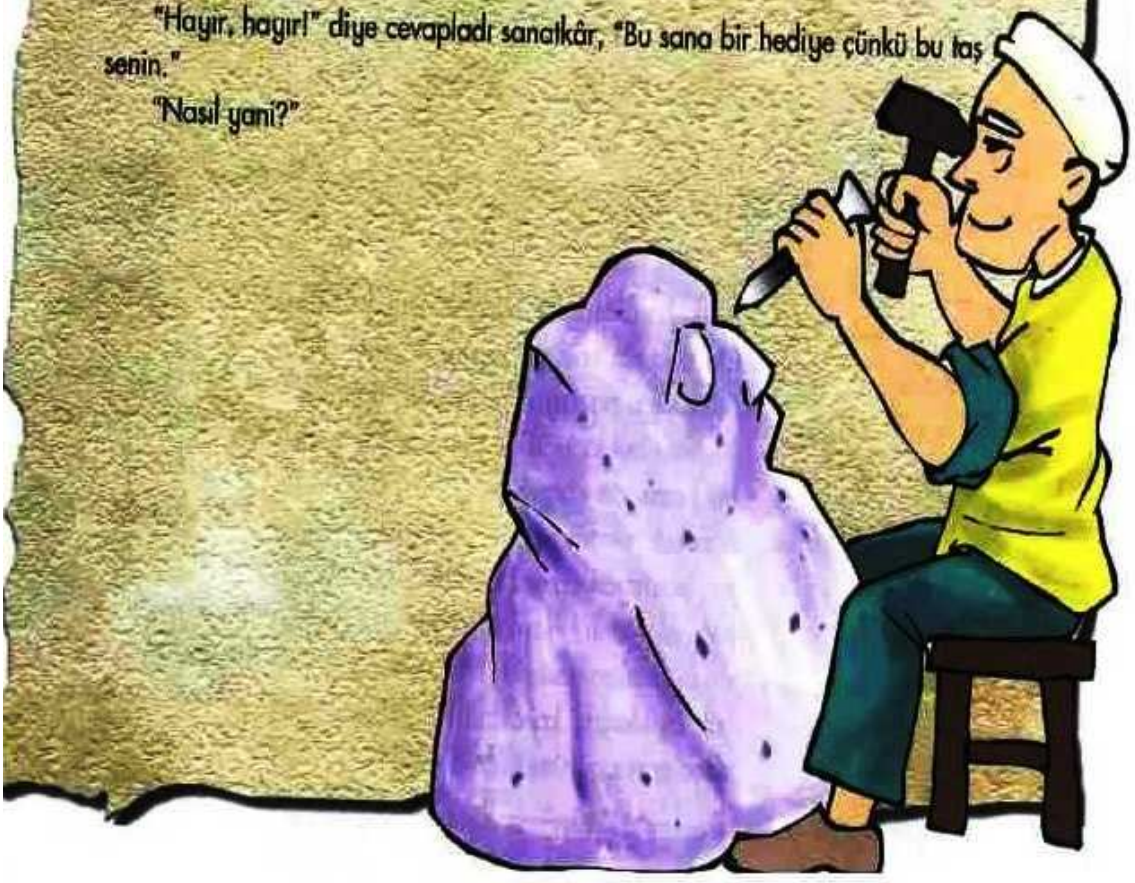
"Şekli bozuk çünkü kimse satın almak istemiyor ve bahçemi işgal etmekten başka bir işe yaramıyor. Alıp götürürsen ancak mutlu edersin." dedi mermerci.

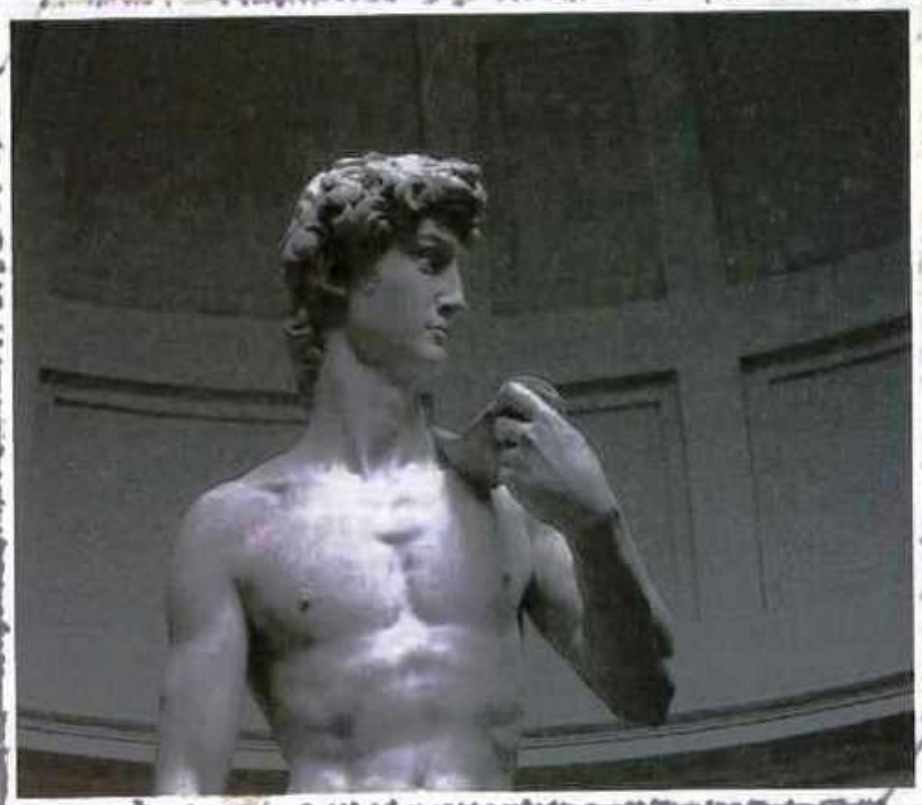
Birkaç ay sonra, heykeltıraş mermercinin dükkânına elinde bir kutuyla girdi ve kutuyu mermerciye uzattı. Mermerci kutuyu açh, içinde harika bir heykel du-ruyordu.

"Şu güzelliğe bakın!" dedi mermerci. "Eminim bu sanat eseri için büyük pa-ralar isteyeceksin. Peki ama onu neden bana getirdin? Biliyorsun, ben sadece mermer taşı satarım..."

"Hayır, hayır!" diye cevapladı sanatkâr, "Bu sana bir hediye çünkü bu taş senin."

"Nasıl yani?"





Michelangelo (Mikelanjelo) Hz. Davud heykeli

"Hatırlamıyor musun, buraya altı ay önce gelmiştim ve bana bahçenin köşesinde duran bir taş parçasını vermiştin?"

"Evet, o heykeltıraş sendin. Şimdi hatırladım."

"İşte bu heykeli bana verdiğin taştan yaptım."

Mermerci altı ay önce söylediği sözleri hatırlayıp utandı ve söyle dedi:

"Allah'ım! Bu harika heykelin o çirkin taştan çıkabileceğine kim inanabilirdi ki?"

Michelangelo (Mikelanjelo) da başka heykeltıraşların almak istemediği bir büyük mermer bloğunu alıp o dünyaca meşhur Hz. Davud heykelini yapmıştı. Kendisine bu harika sanat eserlerini nasıl yaptığını soranlara da şu cevabı vermişti:

"Ben mermerlerin içinde bir melek görürüm ve onu özgürlüğüne kavuşturuncaya kadar mermeri keski ve çekicimle oymaya devam ederim."

Murat Çiftkaya





RESİM YAPMAYA AŞIK BİR RESSAM

Ankara Ulus'taki Pirinç Han'ı kime sorsanız gösterir. Kemal Çelik'le görüşmek için gittiğimiz Pirinç Han'ı biz de kolayca bulduk. Handan içeri adımımızı attığımızda tarihle yüzleştiğimizi fark ettik.

Girişte sağdaki çaycıya soruyoruz Kemal Çelik'i. Adamın gözleri ışıldıyor. Hemen yerinden kalkıp "Kemal baba ha!.." diyerek ikinci katı gösteriyor. Ahşap merdivenden, gıcırtılarla ikinci kata çıkıyoruz. Başka bir esnafa soruyoruz. O da aynı sevecenlikle tezgâhının başından kalkıp Kemal Çelik'in atölyesini gösteriyor.

Kapıyı çalmamız gerekmiyor. Kemal Çelik, bizi kapıda karşılıyor. Atölyeye girdiğimizde her köşesi sanat kokan bir ortamda buluyoruz kendimizi. Duvarlar Ürgüp'ten Hasankeyf'e, Ankara Kalesi'nden Artvin'e değişik görüntülerden oluşan tablolarla kaplı. Camın dışında yemlenen bir güvercin, duvarda asılı bir bağlama, masada



kara kalem çalışması portreler ve daha niceleri. Masanın üzerinde sulu boyalar, fırçalar, kalemler, kutular...

Yılların izi, alın çizgilerinde saklı Kemal babanın. Ağarmış saçları, kır düşmüş sakalıyla 60-65 yaşlarında gösteriyor. Ama o, "Kafa kâğıdım her ne kadar 65 gösterse de boş geçen zamanları saymazsak yaşım 32." diyor.

Atölye sımsıcak, renkli, kendine özgü bir dünya. Bu dünyada çaylarımızı yudumlarken, aynı güzellikle söyleşilere dalıyoruz.

Artvinli olduğunu söyledikten sonra, konuşmanın ilerleyen bölümünde şunları ekliyor: "Memleketim çok özel bir yer. İnsanları duyarlı, doğası güzel. Artvin insanı ya ressam olur ya da şair. Ben de 44 yılımı aralıksız resim yaparak geçirdim."

"Resmi bir yaşam biçimi olarak seçtim. 70 il dolaştım, resim yaptım. Tarihsel ve doğal konuları işliyor, belgesel özellikli resimler yapıyorum. Bu tutkuyla 40 yaşımdan sonra üniversiteye girdim, 1978-1983 arası arkeoloji okudum."

"Sanatımın en güzel dönemini son iki yıldır yaşıyorum."

"Sanatın kutsal olduğuna inanıyorum. Kentler yıkılıyor, insanlar ölüyor; ama resimler, heykeller, kitaplar kalıyor.















Bunlar uygarlıkları yüzyıllar ötesine taşıyorlar. Evinizi altın işlemeli mobilyalarla doldursanız, bunlar duvardaki küçücük bir resim kadar evi zengin gösteremez. Müzeler, içlerindeki sanat yapıtlarından dolayı değerlidirler. Yoksa birer taş ve beton yığınıdırlar. Benim bankada hiç param olmadı; ama hiçbir alacaklı da kapımı çalmadı. Oysa ben çok zengin ve mutlu yaşıyorum. İşte sanatın en güzel yanı bu."

Rasim YILMAZ

Bizim Atabarı Dergisi, Sayı 12

(Kısaltılmıştır.)











SANAT EĞİTİMİ

Zaman zaman bazı tanıdıklarımızdan şöyle sözler işitiriz:

– Kızım şair olmayacak ya, edebiyat dersi onun nesine gerek!

– Oğlumu mühendis yapacağım; şiirden, müzikten anlaması gerekmez, bilimle meşgul olsun!

– Ben tüccarım; resim, tiyatro, heykel gibi şeylerle uğraşacak boş vaktim yoktur.

Bu sözleri söyleyen kimseler, elbette muhterem ve kendi sahalarında değerli insanlardır.

Bunlar, güzel sanatları hor gören, güzel sanatların aleyhinde bulunan kimseler de değildir. Hatta, güzel sanatlara mensup olmanın da başka mesleklere mensup olmak gibi şerefli bir iş olduğunu kabul ederler. Fakat güzel sanatları, yalnız sanatçılara mahsus saydıkları için böyle düşünüp böyle söylüyorlar. Hâlbuki güzel sanatlar, sanatçılarla birlikte ve daha çok insanlık içindir.

İnsan, duygu ve düşünceleri ile birlikte bilhassa heyecanlarıyla yaşar. Güzellik karşısında heyecan duymak, hayattaki lezzetlerin en yükseğidir. Güzel sanatarın hedefi, insanları bu yüksek lezzete eriştirmektir.

Sanatla madde, ilim ile şiir birbirine zıt şeyler sayılmamalı. Herkesi şair, ressam, müzisyen, mimar veya heykeltıraş yapmak istemiyoruz. Fakat, hangi meslekten olursa olsun herkes, sanat eseri karşısında anlayışlı, hatta bilgili olmalıdır. Bu kadarı genel kültürden sayılır. Günlük hayatın bin bir yoğunluğunu güzellik heyecanı ile dinlendirmek lazımdır. Ruhun rahatlığa ve yüksekliğe doğru kanat açtığını hissedip zevk almak fırsat ve imkânı ancak bu suretle meydana geir.

İşte bunun içindir ki evde, okulda ve hayatta bir sanat eğitimine ihtiyaç vardır. Yani güzel sanat eserleri hakkında bilgi almak; güzel sanat eserlerini okuyup, görüp, işitip tanımak; güzel sanat eserleri ile sarılı oarak yaşamak ve onlardan tat almak... Bu, herkes için ve her yaşta mümkündür.

Bir kere daha söyleyeyim: Sanat eğitimini güzel sanat kollarına mensup meslek adamı yetiştirmek şeklinde anlamıyorum. Sanat eğitiminden beklenen, bireylerin incelmiş zevkleri ile kendileri ve çevreleri için daha faydalı bir hâle gelmeleridir.

Herkes sanat eğitiminden nasip aldığı takdirde sosyal hayat bugünkünden bambaşka ve pek güzel bir manzara kazanır. Zira, ince zevk sahibi insanların dünyasında, hayattaki ve ahlaktaki çirkinliklere ve çarpıklıklara tahammül de azalmış olacaktır.

Refik Ahmet SEVENGİL

Sanat Yıllığı



FATİH'TEN HİKÂYELER



Fatih Sultan Mehmet'in hayatı birçok yararlılıklar ve iyi örneklerle doludur. Fakat halk da bunlara bazı yarı hayal, yarı gerçek olaylar eklemiştir. Bunların gerçeklikleri kesin olarak bilinmemektedir.

Ona Gidiniz

Fatih, İstanbul'u ele geçirdiği zaman yirmi iki yaşında bir delikanlıydı. At üstünde İstanbul'a ilk girdiği ve caddelerden geçtiği sırada yanında hocası Akşemsettin de vardı. İstanbul'da kalan Bizanslı kızlar yol boyunca dizilmiş, Fatih'e çiçekler sunmak istiyorlardı. Fakat ihtiyar, beyaz sakallı Akşemsettin'i padişah sanarak ikramları hep ona yapıyorlardı. İhtiyar öğretmen de onlara Fatih'i işaret ediyordu.

– Hayır, ben padişah değilim. Sultan Mehmet odur. Ona gidiniz, ona veriniz, diyordu.

Genç padişah ise hocasının bu davranışına, büyük bir değerbilirlikle cevap veriyordu.

– Siz yine ona gidiniz. Sultan Mehmet benim ama o da benim hocamdır, diyor ve ağırbaşlılıkla gülümsüyordu.

Balıkesir Yolculuğu

Fatih, bir gün, kılık değiştirerek bir seyahate çıkar. Basit bir köylü kıyafeti giyer. Köy köy, kasaba kasaba yürür. Bir ara çok yorulur ve dinlenmek ister. Gözüne bir kulübe ilişir, oraya varır. Bu kulübede yalnız yaşayan kadıncağızdan, içecek soğuk bir şey ister. Kadın ter içindeki yolcuya ayran ikram eder.

Köylü kıyafetindeki Fatih, ihtiyar kadının sunduğu ayranı doğru dürüst içemez. Çünkü her



yudumda ağzına birkaç tane saman çöpü gelir. Fatih, ayranı yudumlaya yudumlaya içtikten sonra kadına sorar:

– Nine, ayranın çok lezzetli ama içindeki şu saman çöpleri niye?

Kadıncağız tatlı tatlı gülümser.

– A evladım! Ter içindesin. Eğer bu soğuk ayranı saman katmadan verseydim bir yudumda içecek, belki de hasta olacaktın. Kıyamadım sana!

Bu söz, Fatih'in çok hoşuna gider ve fakir kadına kulübesinin civarındaki araziyi bağışlar.

İmtihan

Fatih, İstanbul'u aldıktan on üç yıl sonra, Fatih Camiinin yanına büyük medreseyi yaptırdı. Bu ilk üniversitemizdi. Burada kendisine de bir oda ayrılmasını istedi. Hocalar düşündüler. Padişahın bu isteğini yerine getiremeyeceklerini bildirdiler. Çünkü kendisi ne öğrenciydi ne de öğretmen. Bunun üzerine Fatih:

– Peki ben burada nasıl bir oda sahibi olabilirim, diye sordu.

Hocalar kendisine şu cevabı verdiler:

– Bu büyük okulu siz yaptırdınız ve bize verdiniz. Teşekkür ederiz. Fakat burada bulunabilmeniz için ya öğretmen ya da öğrenci olmanız gerekmektedir.

– Bir çare bulunamaz mı?

– Sizi imtihan etmemiz gerekir.

– Peki, o zaman imtihan ediniz.

Fatih, yapılan imtihanda başarılı olduğu için kendisine bir oda verildi.

Enver Naci Gökşen
(Düzenlenmiştir.)

YUNUS EMRE VE TÜRKÇE



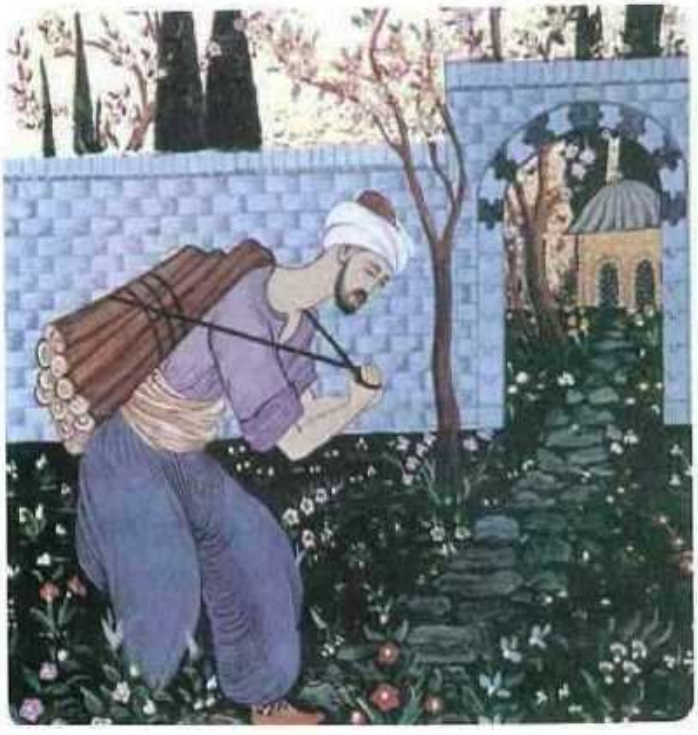
Elde bulunan belgelere göre, Yunus Emre 1240 yılında doğmuş, 1321 yılında ölmüştür.

Yunus Emre'nin doğduğu yıllarda, Selçuklu Devleti, Aladağ'da Moğollara yenilmiş ve ülkede kargaşa başlamıştı. Selçuklu Devleti'nin uç beyi olan Osmanlılar, bu dönemde Söğüt ve çevresinde Osmanlı Devleti'ni kurmuşlardı.

Yunus Emre'nin bu yıllarda başladığı düşünülen hayat hikâyesi efsanelerle süslüdür. Bunlardan birinde Yunus'la ilgili olarak şunlar anlatılır:

"Yunus'un doğduğu Sarıköy'de (Eskişehir'e bağlı bir kasabadır.) kıtlık olur. Köylü açtır. Yaşlılar birleşip Yunus'u, Hacı Bektaş Veli'ye göndermeye karar verirler. Yunus, köylü adına Hacı Bektaş'tan buğday isteyecektir. Kağnı ile yola çıkar. Hacı Bektaş dergâhına varır. Ondan buğday ister. Hacı Bektaş ona:

– Gel sana buğday yerine sır verelim, bilgi verelim, der. Yunus bunu istemez. Buğdayı alır ve yola çıkar. Yolda bilgi yerine buğdayı tercih ettiğine pişman olup geri döner. Bilgi ister. Ama Hacı Bektaş Veli, onu Taptuk Emre dergâhına gönderir.



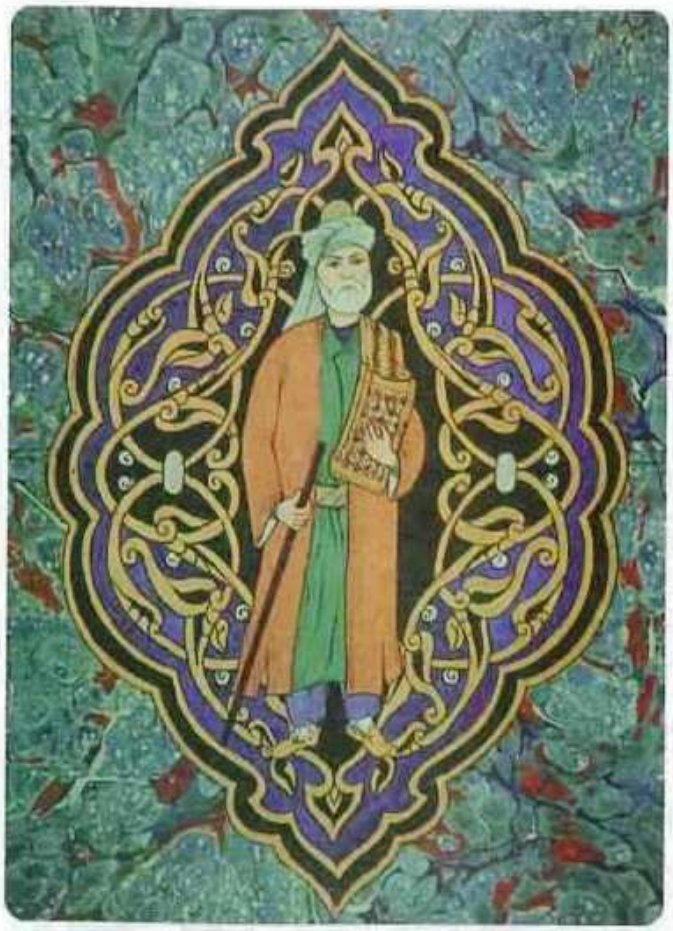
Orada ilk günler, dergâha odun taşır. Bir gün Taptuk Emre:

– Yunus, hep dümdüz odunlar getiriyorsun, dağda hiç eğri odun yok mu, diye sorar.

Yunus da:

– Şeyhim, senin kapına odunun bile eğrisi yakışmaz, cevabını verir."

İşte bu yıllarda Yunus Emre bir şair olarak da sesini duyurur. Tanrı sevgisini işle-



yen duygulu şiirler söyleyip yazar. Ne var ki önceleri, Yunus Emre'nin şiirlerinin değeri pek anlaşılamamıştır. Oysa günümüzde bu şiirler çok sevilmektedir. Yunus Emre sevgisi de zamanla giderek artmış ve yaygınlaşmıştır. Bu sevginin sonucu, Yunus Emre'nin paylaşılamaması olmuştur. Mezarının Karaman'da mı, yoksa Sarıköy'de mi olduğu tartışmasının sebeplerinden biri de budur. Son birkaç yıldan beri, hem Karaman ilinde hem de Eskişehir'in Sarıköy kasabasında, koca Yunus'umuzu anma haftası düzenlenmektedir. Ayrıca buralardan başka daha birçok yerde Yunus'un mezarının bulunduğu öne sürülmektedir. Bu kadar büyük ve usta bir şairin, halk tarafından böylesine benimsenmesi doğaldır.

Yunus Emre'nin şair olarak büyüklüğü, halkın anlayacağı bir Türkçeyi halkın sevip benimseyeceği bir biçimde kullanmış olmasındandır.

Ayrıca Yunus; barıştan, kardeşlikten yana, olabildiğince hoşgörülü bir şairdir. Yedi yüz yıla yakın bir süredir, şiirlerinin canlı kalmasının sebeplerinin başında, dilinin her devirde anlaşılır olması gelir. Bunu en güzel bir biçimde onun şu mısraları anlatır:

"Gelin tanış olalım.
İşi kolay tutalım.
Sevelim sevilelim.
Bu dünya kimseye kalmaz."

Kısacası Yunus Emre, ulusal kültürümüzün en önemli isimlerinden birisidir.

Recep BİLGİNER

Yunus Emre

(Yeniden düzenlenmiştir.)



Hazırlık Soruları

1. İstiklâl Marşı'mızı söylerken neler hissedersiniz?
2. İstiklâl Marşı'mızda kime sesleniliyor?

İSTİKLÂL MARŞI'NIN KABULÜ

Yazar: İzzet ÖZTOPRAK Resimleyen: Deniz KARAİL

Yeni Türk devletinin henüz bir millî marşı yoktu. Milletimizin bağımsız yaşama kararlılığını, ortak duygu ve düşüncesini dile getiren bir marşa ihtiyaç vardı. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı bir yarışma açtı.

Millî marşın sözlerini yazacak, bestesini yapacak olanlara beş yüz lira ödül verileceği ilan edildi. Ancak yarışmaya katılan çok sayıda şiirin hiçbiri yeterli bulunmadı.

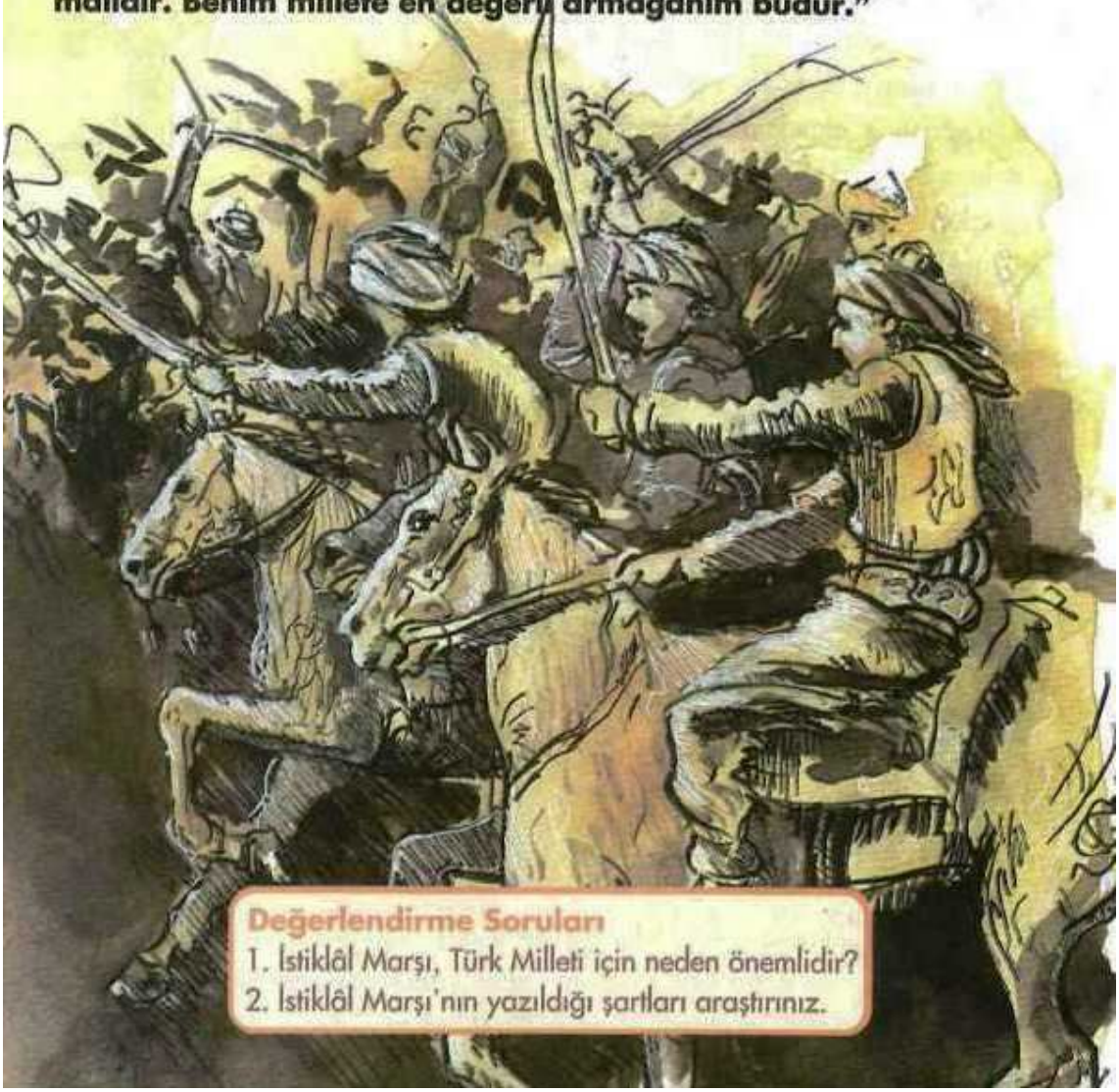
Mehmet Akif Ersoy, para ödülü olduğu için yarışmaya katılmamıştı. Bunun üzerine Millî Eğitim Bakanlığı, Mehmet Akif Ersoy'dan millî marşımız olacak bir şiir yazmasını istedi. Mehmet Akif Ersoy, kendisine verilen bu onurlu görevi millî bir borç bilip en güzel şiirini yazdı. Bu, Türk Milleti'nin sonsuza dek yaşatacağı millî ülküyü, kuşakların ruhlarına dolduracak olan bir anıt şiirdi. TBMM'de okunduğunda, coşku anlatılamayacak düzeydeydi. Görüşmeler, alkışlarla sık sık kesilerek yapıldı. Sonuçta şiir, ayakta dinlenmek suretiyle ve coşkun tezahüratlarla millî marş olarak kabul edildi (12 Mart 1921).

İstiklâl Marşı'mız, Zeki Üngör tarafından bestelendi.

Mehmet Akif Ersoy, bu anıtsal şiirinde Kurtuluş Savaşı'mızın kazanılacağına olan inancını coşkuyla ifade etti. Ayrıca, Türk Milleti'nin, vatan, bayrak ve bağımsızlık sevgisini büyük bir coşkuyla dile getirdi.

TBMM'de Mehmet Akif'in şiiri okunduğunda, o günleri yaşayanlardan biri meclisin görünümünü şöyle anlatmaktadır: "Mebusların alkışlarından meclisin tavanları sarsılıyordu. Bütün meclis tek bir kalp hâlinde dalgalanıyordu. Mehmet Akif ise heyacanından başını kollarının arasına sokmuş, sıranın üstüne kapanmıştı."

Daha sonraki yıllarda Mehmet Akif Ersoy, hasta yatağında İstiklâl Marşı'mız için şunları söylemiştir: **"Bin bir facia karşısında bunalan ruhların beklediği bir zamanda yazılan o marş, o günlerin hatırasıdır. O şiir bir daha yazılamaz, ben de yazamam. O şiir artık benim değildir, milletin malıdır. Benim millete en değerli armağanım budur."**



Değerlendirme Soruları

1. İstiklâl Marşı, Türk Milleti için neden önemlidir?
2. İstiklâl Marşı'nın yazıldığı şartları araştırınız.

Hazırlık Soruları
1. Gölge oyunu nedir?
2. Gölge oyunu nasıl oynatılır?

KARAGÖZ İLE HACİVAT

Yazar: Emin ÖZDEMİR Resimleyen: Hakkı ENGİN

Orhan Bey, Bursa'yı aldığında kırk beş yaşındaydı. Güçlü bir kumandandı. O sırada babası, Osmanlı Devleti'nin kurucusu Osman Gazi öldü. Osman Gazi'nin yerine Orhan Bey padişah oldu.



Orhan Bey, Bursa'nın güzel ve bayındır bir kent olmasına çok önem veriyordu. Bir gün kentin yöneticisi olan kumandanı çağırdı:

"Adıma bir cami yapılmasını istiyorum." diye buyurdu. "Aş evi, konuk evi, hanı, hamamı ve küçük tekkesiyle bir bütün olsun. Yapımı tez bitirilsin. Kentteki ustalar yetmezse çevreden sağlansın. Her yere haber salınsın. Cami, bir yıl sonraki gelişimde tamam olsun."

Padişahın buyruğu üstüne caminin yapımı için, Anadolu'nun türlü şehirlerinden, köylerinden, pek çok yapı ustası, taşçılar, demirciler, duvarcılar, sıvacılar, çiniciler, işçiler, ırgatlar getirtildi. Hemen yapıma başlandı.

Bu kalabalık işçi topluluğu arasında iki kişi, daha ilk günden herkesin sevgilisi olup çıktı. Bunlar, birbirinden çok farklı yapıda iki kişiydi.

İlkinin adı Karagöz'dü. İşçiler Karagöz Baba, diye çağırırlardı aralarında. Çok seviliyordu. Usta bir demirciydi. Asıl adının Kara Oğuz olduğu söylenirdi. Karagöz'e dönüşmesinin nedenini, Kara Oğuz adının çabuk çabuk söylenmesine başlayanlar vardır. Köylüydü Karagöz. Toprağa bağımlı bütün adamlar ve demirciler gibi güçlüydü. Özü sözü birdi. Tok sözlüydü. Dürüst mü dürüsttü.

Ikincisinin adı ise Hacivat'tı. Hacivat duvarcıydı. İşçilerin, Hacivat Usta, demeleri bundandı. Asıl adının, Hacı Ahvad olduğunu söyleyenler vardır. Hacılığı birkaç kere Mekke'ye gitmiş olmasından gelirmiş. Bursalılar, Hacı Ahvad demek güç geldiğinden ortadaki "ah" hecesini atarak "Hacivat" deyip çıkmışlar. İnce yapılı, zayıftı. Sivri, kara sakalı, incecik bir yüzü vardı. Yumuşak bir adamdı. Herkesin suyuna giderdi. Güleçti. Bilgiç görünmek istediğinden herkese öğüt verir, yol gösterirdi.

Karagöz söze başladığında, bütün işçiler kulak kesilirdi. Caminin kubbesinde çalışan işçi keserini, minarenin taşlarını yerleştiren usta malasını bir an için bırakıp beklerdi. Çünkü, az sonra, Karagöz'ün kaba saba sözlerine, Hacivat, incecik sesiyle karşılık verir, ondan sonra da, bu karşılıklı atışmalar uzayıp giderdi.

Günler haftaları, haftalar ayları kovaladı. Yıl dolmak üzereydi. Caminin bitirilmesi gerekiyordu. Ama yapım bitecek gibi görünmüyordu. Padişah haber salıp kumandanı sıkıştırıyordu. Kumandan, mimara durumu bildirdi. Sonunda yapım denetçileri işe el koydu. İş yavaş yürüyordu. Neden?

Herkesi bir telâş aldı. Bütün yöneticiler suçu kendi üstlerinden atıyordu. Kabak işçilerin başında patladı. Onlar yavaş çalışıyor, dalga geçiyorlardı. Denetçiler, bunun bir nedeni olmalı, dediler. İşçilerin hepsini de cezalandıramazlardı ya. Suç, yıkıla yıkıla Karagöz'le Hacivat'ın üstüne yıkıldı. Denetçilere:

"Efendim bu ikisi" dediler; "Birbirlerine türlü söz atıp, sözde şaka ederler. Bunlar hoş sözlerle işçileri oyalarlar. Onlar da kahkahalarla gülüp dururlar. Bu yüzden de işler aksar, yürümez."

Bunun üzerine padişahın emriyle, Karagöz'le Hacivat, evlerinden alınıp götürüldükleri gecenin sabahında öldürüldüler.





Ertesi gün, işçiler işi bıraktılar.

"Karagöz Baba ile Hacivat Usta olmadan çalışmayız." diye direttiler.

Yöneticiler, yalvardılar para etmedi. Zor kullandılar, olmadı. Durumu, padişaha ilettiler. Padişah, çok kızdı.

"Kim olurmuş bu Karagöz Baba ile Hacivat Usta?" diye bağırdı. "İşçilerim, işi nasıl bırakırmış onlar için? Tez düzeltilsin bu iş! Yoksa büyüklerin kelleleri bir bir gider!..."

O zamanlar, Bursa'da Şeyh Küşterî adlı bir bilge yaşıyordu.

Şeyh Küşterî, olanları dinledi. Padişahın kumandanı, Şeyh'e:

"Ne olursa, sizden olur." diye yalvarıyordu. "Bizden yardımınızı esirgemeyin." Şeyh gülümseyerek dinliyordu söylenenleri. Ama, ağzını açıp bir şey söylemiyordu. O zaman denetçilerden biri:

"Anlayıp dinlemeden yaptık biz bu işi." dedi.

Öteki: "O iki zavallının suçu olmadığını şimdi biz de biliyoruz."



Kumandan, ezilip büzülerek: "Kış çok şiddetli geçtiğinden, gerekli taşı vaktinde çektiremedik ocaklardan." dedi. "Yapımın gecikmesi bundandır."

"Merak etmeyin... İşçiler, yarın sabah işlerinin başında olacak. Yalnız bu gece hepsini tekkeye getireceksiniz. Sizler de geleceksiniz."

Geceleyin, tekkeye gelen işçiler, ak bir perdeyle karşılaştılar. Perde, apaydınlıktı. Başka her yer karanlık. O anda arkasından aydınlatılmış bu ışıklı perdenin ortasında, önce Karagöz Baba, tombalak hâliyle yuvarlana yuvarlana, ardından Hacivat Usta ince gövdesi, çıtkırıldım tavrıyla, oldukları gibi belirmesinler mi? Hele Karagöz Baba'nın konuşarak arkadaşlarını selamlaması, işçileri şaşkına çevirdi. Arkadaşlarına yeniden kavuştukları için sevinçten ağladılar.

Bütün işçiler, ertesi gün, cami yapımına büyük bir hızla giriştiler. Bunu duyan padişah, şeyhi saraya çağırtıp Karagöz ile Hacivat'ı görmek istedi. Perdede onları seyrederken, yalan sözlere inanmakla yaptığı haksızlığı anladı. Haksız yere öldürülen bu iki işçiyi ölümsüzlüğe kavuşturan Küşterî'ye armağanlar verdi. Karagöz'e, Bursa'da bir mezar yaptırılmasını istedi.

Değerlendirme Soruları

1. Geleneksel Türk tiyatro oyunları nelerdir? Araştırınız.
2. Karagöz ve Hacivat oyunlarının hâlâ unutulmamasının sebepleri nelerdir?

Değerlendirme Etkinliği

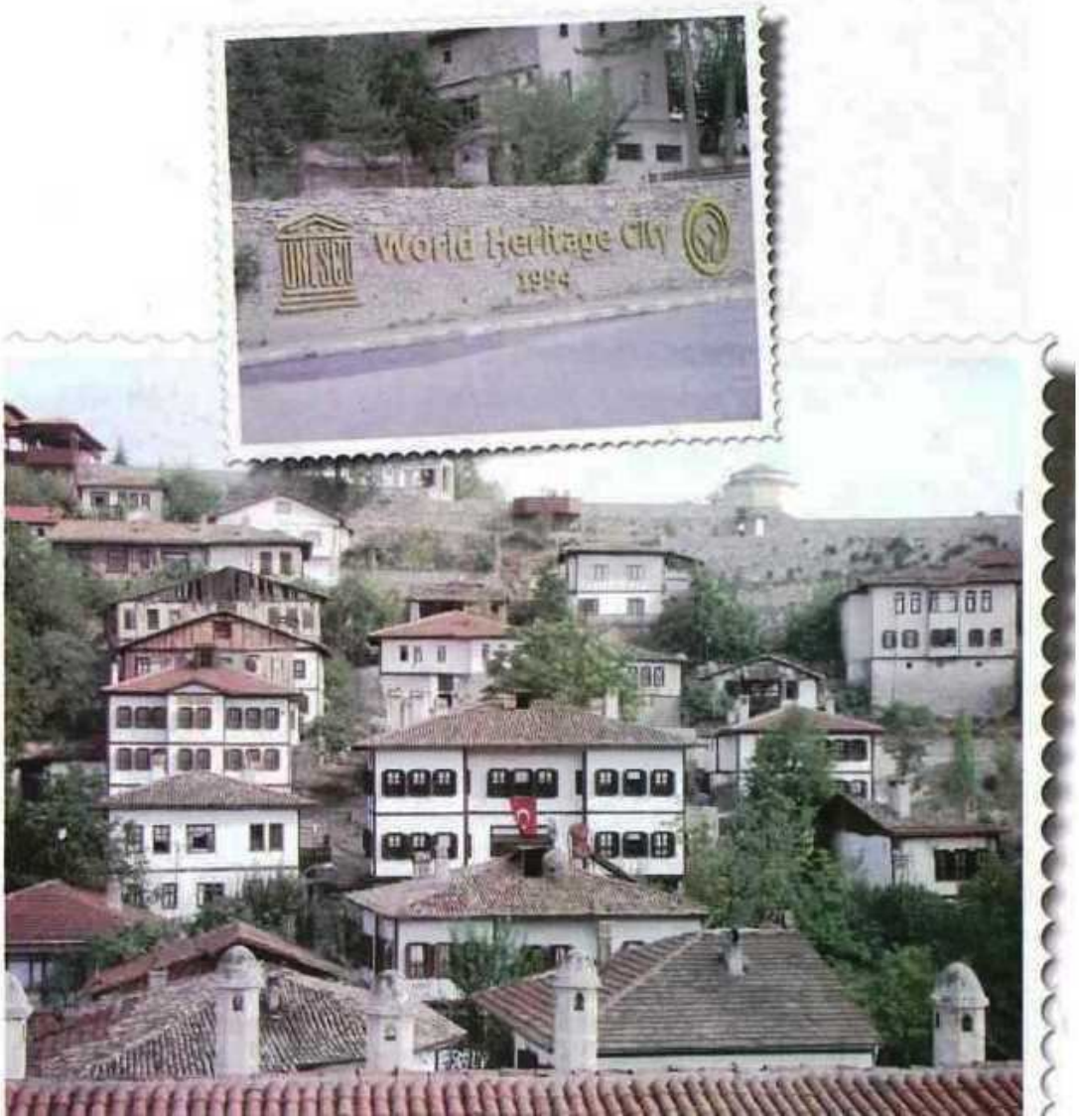
Güncel bir konuyu ele alıp işleyen bir Karagöz ve Hacivat oyunu yazınız.

MÜZE KENT SAFRANBOLU

Şehirler; bir milletin, bir medeniyetin geçmişte tarih içinde nasıl yaşadığını; neleri, ne şekilde başardığını bize gösterir.

Safranbolu'da korunması gerekli kültür varlıkları olarak tescil edilen 1131 adet, sayısız çeşitte kültürel eser vardır. Bu eserleri **korumacılık**taki başarısıyla Safranbolu'muz, 1994 yılında UNESCO (Yunesko) tarafından "Dünya Mimari Miras Şehirleri" listesine alınmıştır. 2003 yılında Rodos'ta yapılan Avrupa Tarihî Kentler Birliği Toplantısında da Avrupa'da **"En İyi Korunan 20 Şehir"**den biri seçilmiştir.

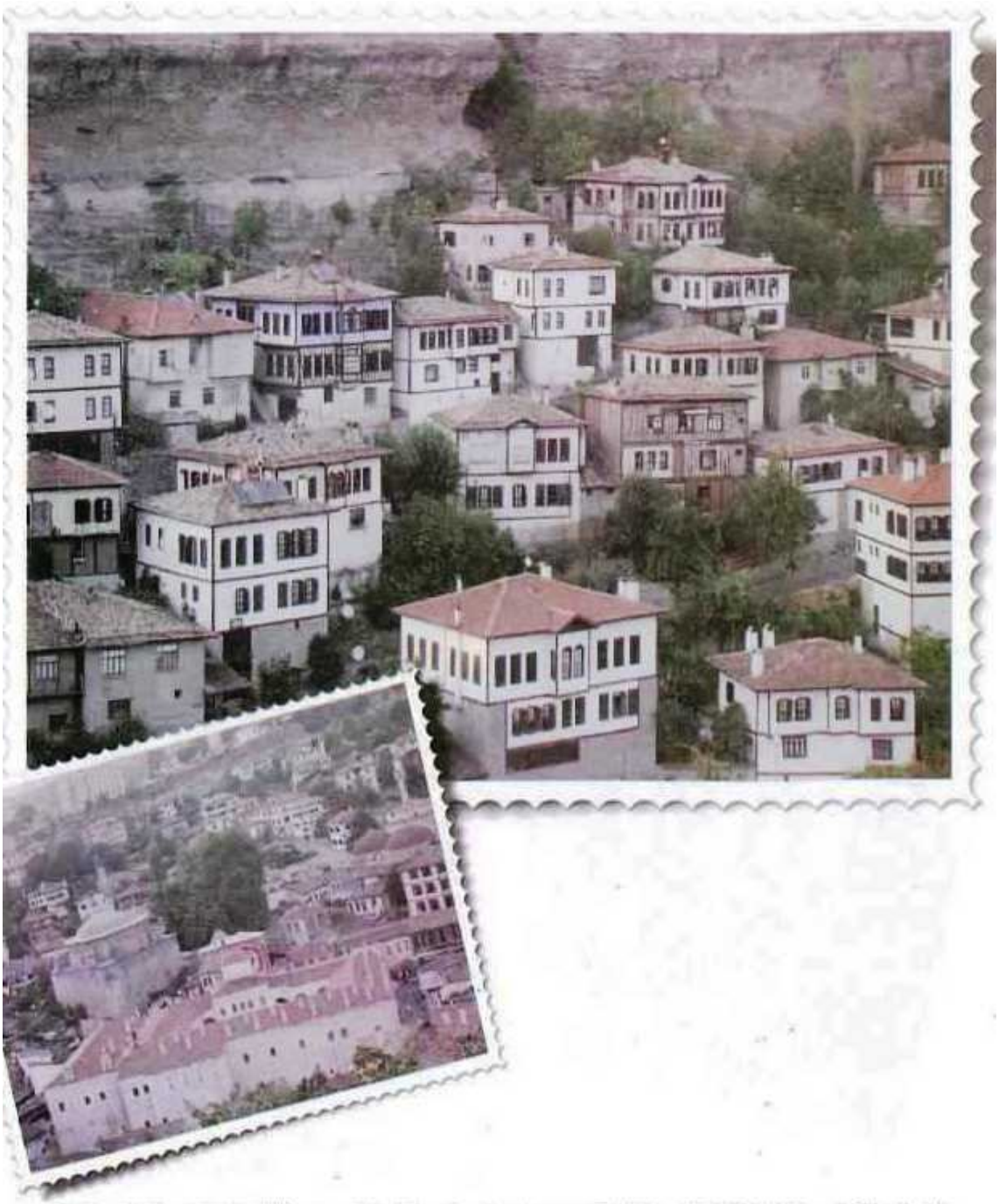
Ülkemizin pek çok yerinde, pek çok tarihî eser mevcuttur. Bu eserler diğer şehirlerimizde birer inci tanesi gibi tek tük serpiştirilmiş hâldedir. Safranbolu'yu ve Safranbolu evlerini, tarihini, kültürünü diğer şehirlerden ayıran özelliklerse farklıdır. Safranbolu'da bütün bir şehir tüm ihtişamıyla dimdik ayaktadır. Evler, taş kaplı sokaklar, mahalleler eşsiz tarihî eserlerin tamamını barındırır. Aradaki fark, bir bütünlük ve nitelik farkıdır. Safranbolu'da kültür ve tarih doğayla büyük bir uyum içindedir.





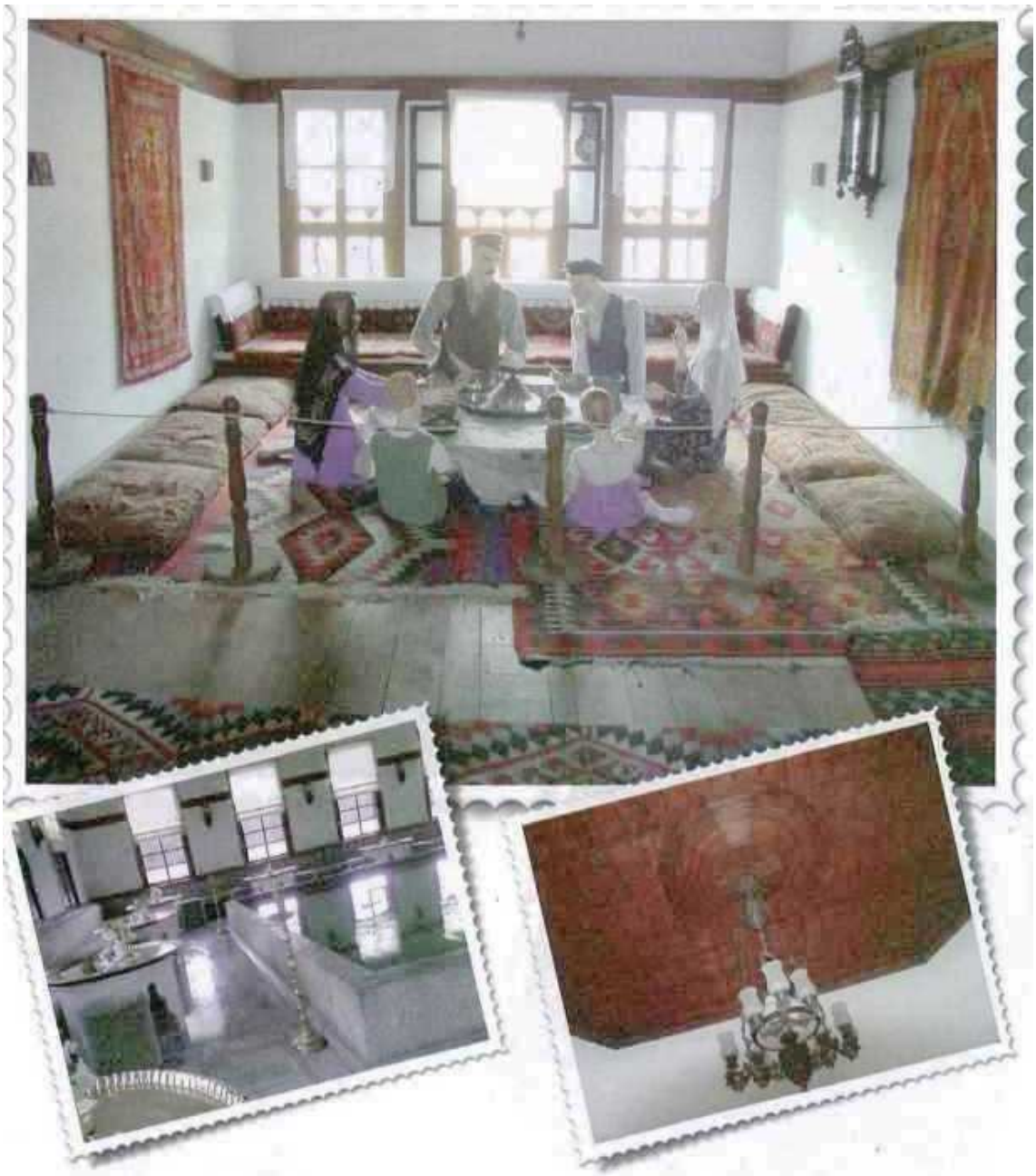


Günümüzde Safranbolu, tarihin içinde unutulmuş, saklı kalmış, nadide bir hazine gibi tüm doğallığıyla karşılar herkesi. Yüzyıllara dayanan **tarihî evleri, çeşmeleri, kalesi, saat kulesi, camileri, han ve hamamları, taş kaldırımlı sokakları ve köprüleriyle** bir anda geçmişin içinde zaman tünelinde buluverirsiniz kendinizi. Arnavut kaldırımlı dar sokaklarda yürürken sıra sıra evleri görür, iki yüz yıllık duvarlara yaslanabilirsiniz. Her köşe başında rastlayacağınız çeşmelerinden suyunuzu içebilir hatta lonca kahvesinde kahvenizi yudumlayabilirsiniz.



Safranbolu evleri, yüzlerce yıllık bir süreçte oluşan Türk kent kültürünün günümüzde yaşamaya devam eden en önemli yapı taşlarıdır. İlçe merkezinde 18– 20. yüzyılda yapılmış yaklaşık iki bin geleneksel Türk evi bulunmaktadır. Bu eserlerin sekiz yüz kadarı yasal koruma altındadır. Evler Safranbolu'nun iki ayrı kesiminde gruplanmış durumdadır. Birincisi "Şehir" diye bilinen ve kışlık olarak kullanılan kesim, ikincisi "Bağlar" diye bilinen ve yazlık olarak kullanılan kesimdir.

Tüm evler kendilerine göre daha merkezî konumdaki kamu binalarına, dinî yapılara ve anıt eserlere dönüktür. Hangi evden bakılırsa bakılsın manzara kapanmaz. Safranbolu'da doğa-insan-ev, sokak-ev, sokak-çarşı ilişkileri son derece düzenli ve dengelidir. Çevreye olduğu kadar komşuya da saygı egemendir. Hiçbir ev diğerinin görüşünü engellemez. Evlerin yapımında taş, kerpiç, ahşap ve alaturka kiremit kullanılmıştır. Bahçeler sokaktan taş duvarlarla ayrılmıştır.



Safranbolu evleri, kalabalık aile yapısı nedeniyle büyük hacimlidir. Amcalar, yengeler, halalar ve torunların da dâhil olduğu aileler hep birlikte bir evde yaşarlar. Ailelerin sahip olduğu hayvanlar evin zemin katındaki ahırlarda barındırılır. Yağışlı iklim nedeniyle kapalı alan ihtiyacı da fazladır. İnsan ve hayvan yiyecekleri, yakacak odunlar evin uygun bölümlerinde muhafaza edilir.

Evlerin hacimli oluşunun yanında güzellik boyutu da dikkate değerdir. Çeşitli bölümlerde ahşap ustalığının eşsiz örnekleri görülür. **Safranbolulunun ince zevkini ve estetik anlayışını evlerin döşemesinden, eşyaların uyumundan ve süslemelerinden anlamak mümkündür.**

Müze kent Safranbolu daha pek çok tarihî yapıyı bünyesinde barındırır. Hıdırlık Tepesi'nden bakıldığı zaman bu tarihî yapılar gözler önüne serilir. Cinci Han ve hamamı, Köprülü Mehmet Paşa Camisi, Eski Hükûmet Konağı ve saat kulesi ... Kale üzerinde bulunan saat kulesi, Padişah III. Selim'in Safranbolu Sadrazamı İzzet Mehmet Paşa tarafından 1797 yılında yaptırılmıştır. Anlatılanlara göre Paşa, **"Her Safranbolulunun cebine bir çalar saat koyacağım."** demiş, bunu duyan herkes heyecan ve merakla beklemiş. Ancak kule yükselince durum anlaşılabilmiş.

Safranbolu'da yüzün üzerinde çeşme bulunmaktadır. Her sokakta birkaç tarihî çeşme vardır. Ayrıca evlerin çeşmeleri de sokağa dönüktür. Safranbolu insanı suyu komşularıyla ve sokaktan geçen ziyaretçileriyle paylaşmıştır daima.













Bu eşsiz tarihî kimliği yanında mağaraları, kanyonları, yaylaları, kral ve kaya mezarları ile tümülüsleri, üzüm bağları, safran bahçeleri ve eşsiz lezzetteki lokum çeşitleriyle de Safranbolu önemli bir turizm merkezi olmuştur.

Kitaplardan tarihi okur, müzelerde onu görürüz; kimi şehirlerde tarihi hisseder, öğrenir ve duygulanırız. Fakat Safranbolu'da görerek, yaşayarak, gezerek, tarihi soluyarak nefes nefes içimize çekeriz. Siz de geçmişten günümüze uzanan bu pencereden tarihin içine bakmak istemez misiniz? İlçeye bir gün yolunuz düşerse Hıdırlık Tepesi ve Kale'den fotoğraf çekmeden, müze evleri, Yemeniciler Arastası'nı, Demirciler ve Bakırcılar Çarşısı'nı gezmeden ayrılmayın. İncekaya Su Kemeri ve Bulak Mencilis Mağarası'nı görmeden, Safranlı zerde tatlısı ve lokumunu yemeden dönmeyin.

www.safranbolu.gov.tr

(Düzenlenmiştir.)





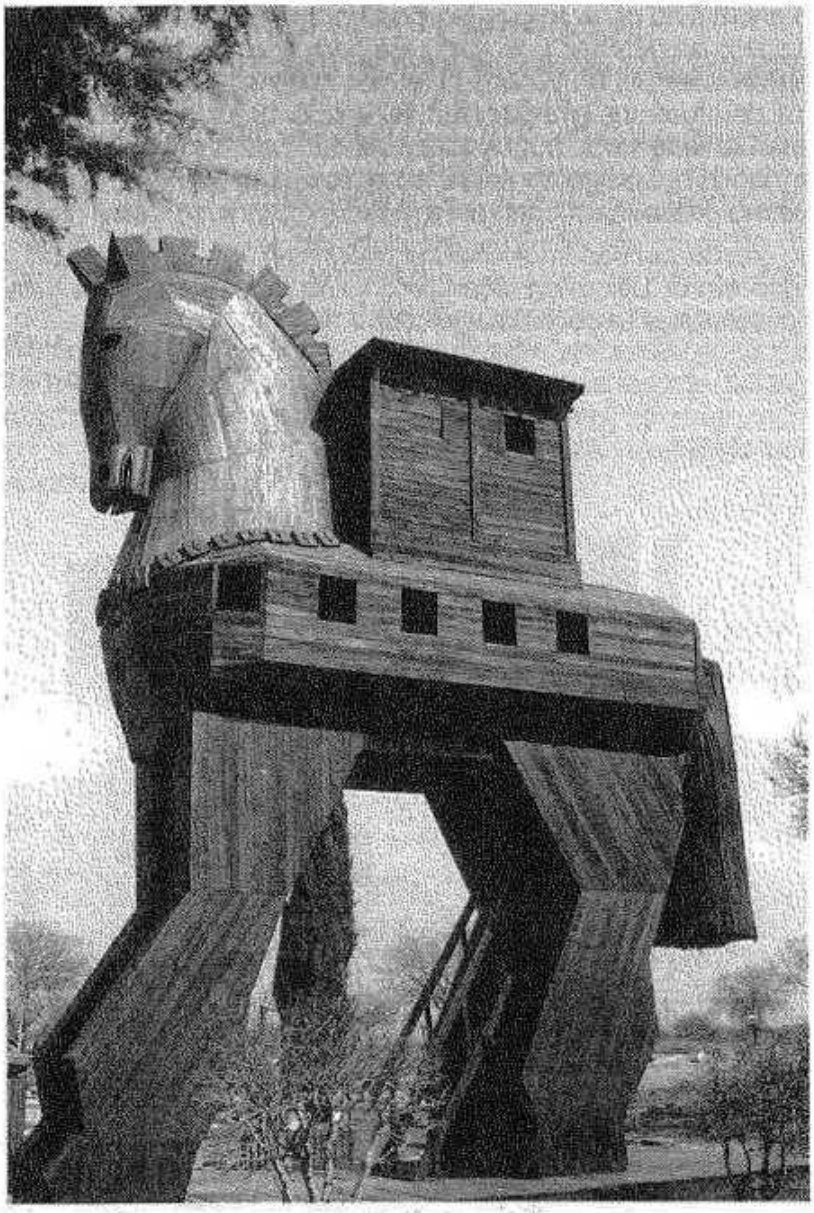


TRUVA ATI

Ege ile Peri okuldan gelirken Truva filminin afişini gördüler. Merakla incelediler. Birden Truva'nın öyküsünün evlerindeki kitaplıkta olduğu akıllarına geldi.

Hemen eve koşup Truva'nın öyküsünün bulunduğu İliada (İlyada) Destanı'nı okudular. Truva hakkında bilgilendiler. Yakında tatile gideceklerdi. Anne ve babalarına, bu yaz, Truva kentinin olduğu Çanakkale'ye gitmek istediklerini söylediler. Onlar da çocukların bu isteklerini kabul ettiler.





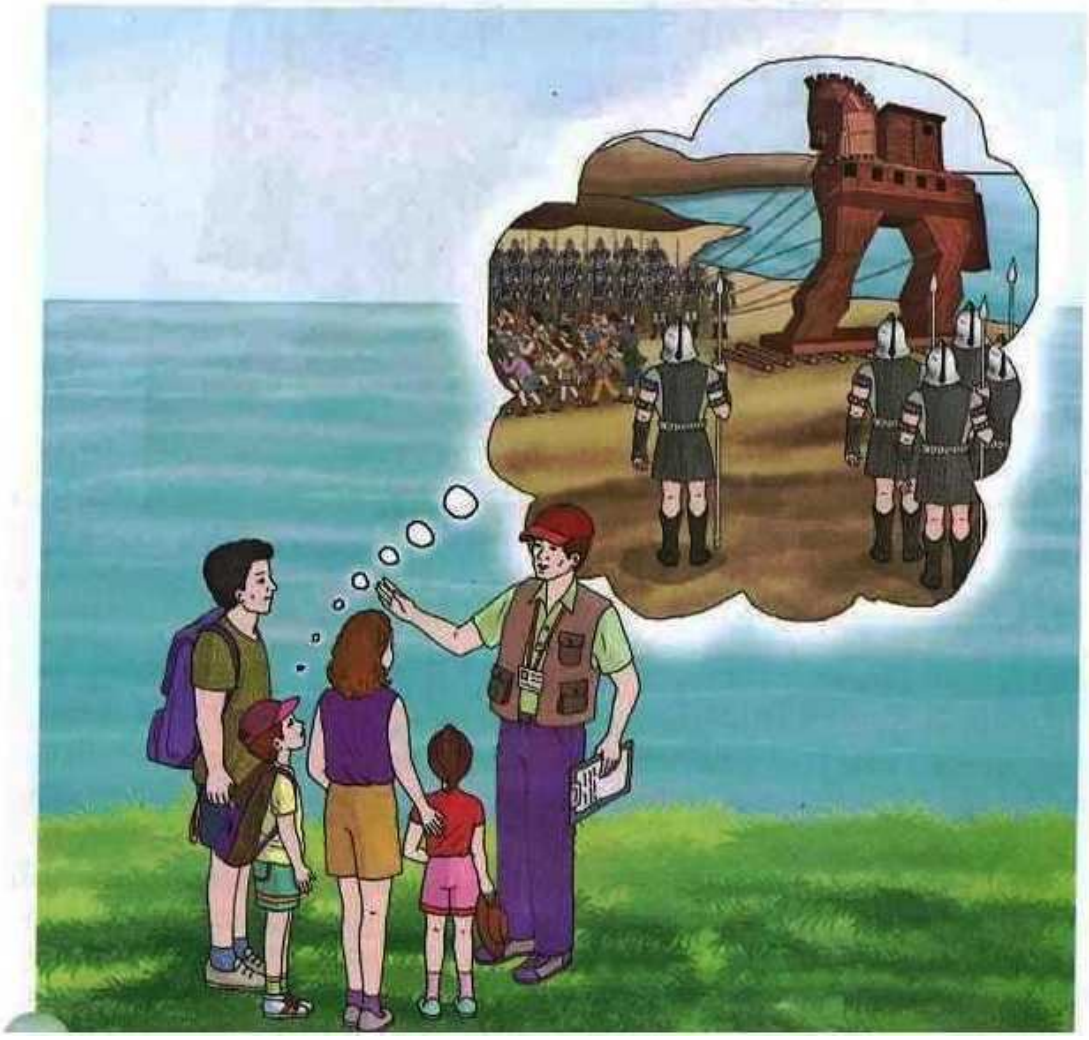
Tatil zamanı geldi. Uzun bir yolculuktan sonra Çanakkale'ye vardılar. Bir otele yerleştikten sonra Çanakkale'ye bağlı Hisarlık adıyla anılan Truva'ya geldiler. Arabadan indiler. Bir de ne görsünler? Truva'nın ünlü tahta atı tam karşılarında duruyor. Hemen ata doğru koştular.

Peri ile Ege, atın ayakları arasından yükselen merdivene tırmanıp atın karnına girdiler. Bu arada anneleri fotoğraflarını çekti. Çocuklar ise atın karnında bulunan pencerelerden aşağıdakilere el salladılar. İçerideki merdivenlerden üst kata çıktılar. Sonra atın kafasının bulunduğu bölüme girdiler. Orada rehberin turistlere anlattığı bilgileri dinlediler.

Rehberin anlattığına göre, eski çağlarda Akalılar ile Truvalılar arasında büyük bir savaş olur. Bu savaş on yıl sürer. Çok güçlü orduları olmasına rağmen Akalılar, Truva'yı bi türlü ele geçiremezler. Bunun üzerine bir savaş hilesi yapmaya karar verirler. Savaşı bırakıp evlerine dönüyormuş gibi yaparlar. Bu arada büyük bir tahta at yapıp Truvalılara hediye ederler. Askerlerini de büyük tahta atın içine yerleştirirler. Truvalılar, atın içindek askerlerden habersiz, hediye atı sevinç ve gururla kabul ederler. Gece herkes uyuduğunda, tahta ata gizlenen askerler atın içinden çıkarak Truva Kalesi'ni ele geçirirler.

Tahta atın gıcırdayan basamaklarından aşağı inen Ege ile Peri hiç unutamayacakları bir gezi yapmışlardı. Ülkemizin diğer yerlerini de görmek istiyor ve gelecek yaz gidecekleri yeri düşündükçe heyecanlanıyorlardı.

Betül AVUNÇ
(Kısaltılmıştır.)



Hazırlık Soruları

1. Yurdumuzun yer altı zenginlik kaynakları nelerdir?
2. Ülkemizin yer altı zenginliklerini araştıran kurum hangisidir?

HER DERDE DEVA

Yazar: Komisyon Resimleyen: Diren AYHAN

Eskişehir'in Seyitgazi ilçesinden Kırka bucağına doğru ilerliyoruz. Amacımız Batı Anadolu'daki, dünyanın en büyük boraks cevherini yakından görmek ve işletme tesislerini gezmek.

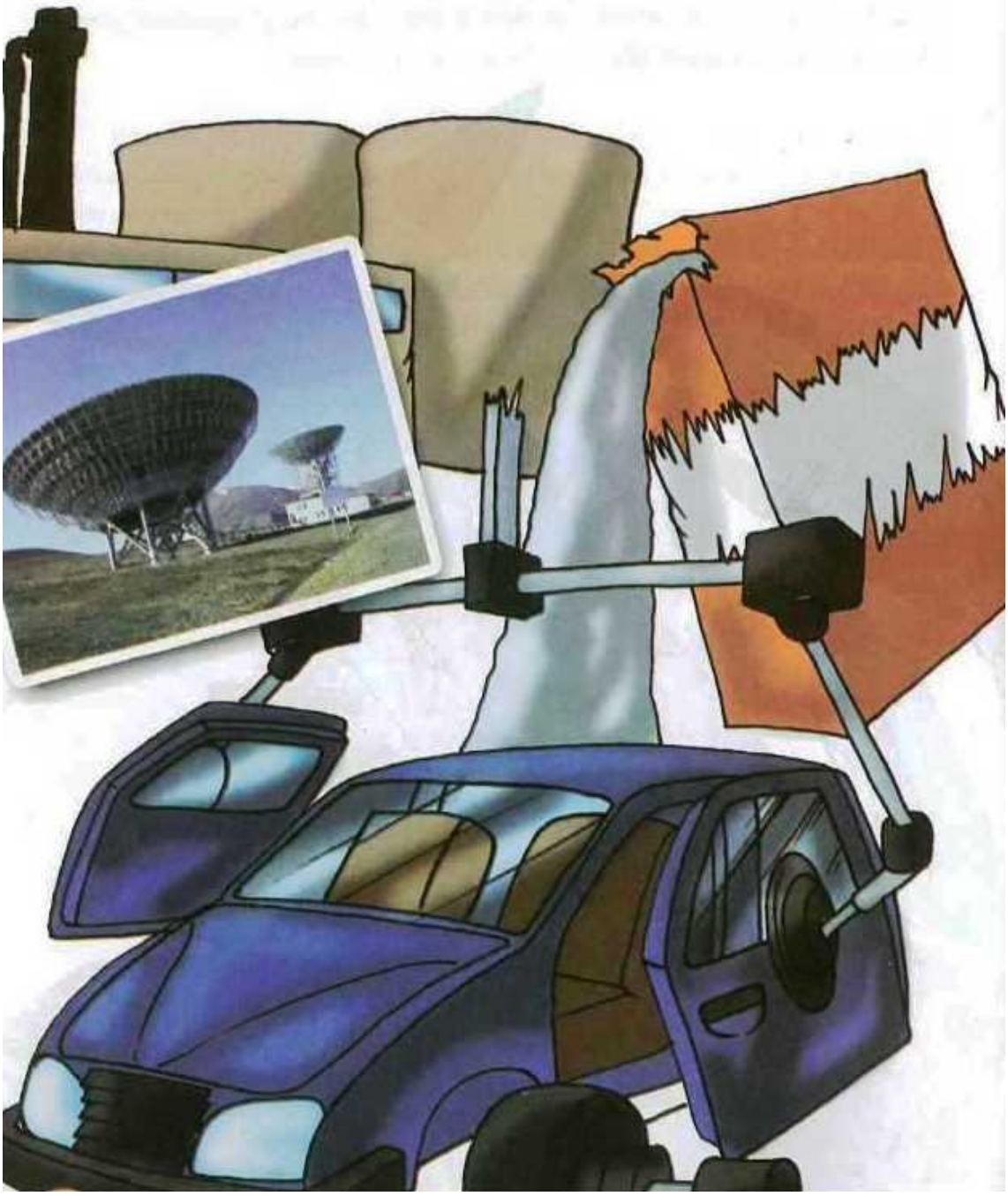
Boraks cevherini yakından görebilmek için, ciple açık ocağın en derin bölümüne gidiyoruz. Yoğun yağıştan dolayı ocağın bu en derin kısmının ortasında ufak bir gölet oluşmuş. Ancak, göletin kenarında zemin yumuşak ve ıslak olduğu için güçlükle yürüyebiliyoruz. Açık, kirli beyaz renkteki boraks çamuruna bata çıka ocağın duvar kısmına doğru ilerliyoruz. Adım attığımız her nokta irili ufaklı boraks kristalleriyle dolu. Bunların bir kısmı buz görünüşünde, renksiz, saydam, camsı parlaklıkta ve kırılımı düzgün olmayan bir yapıda.



Ülkemizin Batı Anadolu Bölgesi, bor minerallerinin büyük ekonomik değere sahip yataklar oluşturduğu yerlerden. **Son yüzyıllarda bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte borun ileri teknolojiler için çok büyük avantajlar sağladığı keşfedildi.** Bor ürünleri cam, kimya, deterjan, seramik, inşaat, gıda ve tarım gibi alanlara ek olarak uzay ve hava araçları, askerî araçlar, füzeler, radarlar, iletişim teknolojileri, otomotiv sanayii ve enerji olmak üzere birçok alanda kullanılmaya başlandı. Bor, özellikle ileri teknoloji ürünlerinde önemli yenilikler yapılmasını sağlayan anahtar element rolünü üstlendi.



Yakıt ve çevre kirliliğini ortadan kaldırmak için otomobillerde borun kullanılmasına çalışılıyor. Böylece, bor ve bileşiklerine önemli ölçüde talep artışı olacağı sanılıyor. Örneğin bor, en yaygın olarak kullanıldığı cam sanayiinde camın ısıyla genleşmesini önemli ölçüde azaltıyor. Ayrıca bor, titreşim, yüksek ısı ve ısı şokuna karşı dayanıklılık sağladığı için camın kalitesini artırıyor.



Ülkemiz, dünyanın en zengin bor yataklarına sahiptir. Dünyadaki toplam bor rezervinin yaklaşık bir milyar ton olduğu tahmin ediliyor. Bu rezervin yaklaşık % 64'ü Türkiye'de. Şanslı olduğumuz bir başka nokta da sahip olduğumuz bor rezervlerinin yüksek kalitede ve sanayide kullanım açısından çok elverişli ve çeşitli boratlar içermesi. İleri teknolojilerin geliştirilmesi için borun önemi, bu element ve bileşikleriyle ilgili araştırmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Burada önemli olan, teknolojiyi izleyen konumundan sıyrılıp teknolojiyi üreten bir ülke olma konumuna geçmektir. Bor ve bileşenlerinin ileri teknoloji uygulamalarına yönelik bilimsel araştırmalara ağırlık verilmektedir.



Değerlendirme Soruları

1. Borun teknoloji için sağladığı avantajlar nelerdir?
2. Yurdumuzun yer altı zenginliklerinin yeterince değerlendirildiğini (işlendiğini) düşünüyor musunuz?

ERZURUM HALKININ HÂLLERİ

Yazar: M. Emre KARAÖRS Resimleyen: Alper F. SEVEN



Hazırlık Soruları

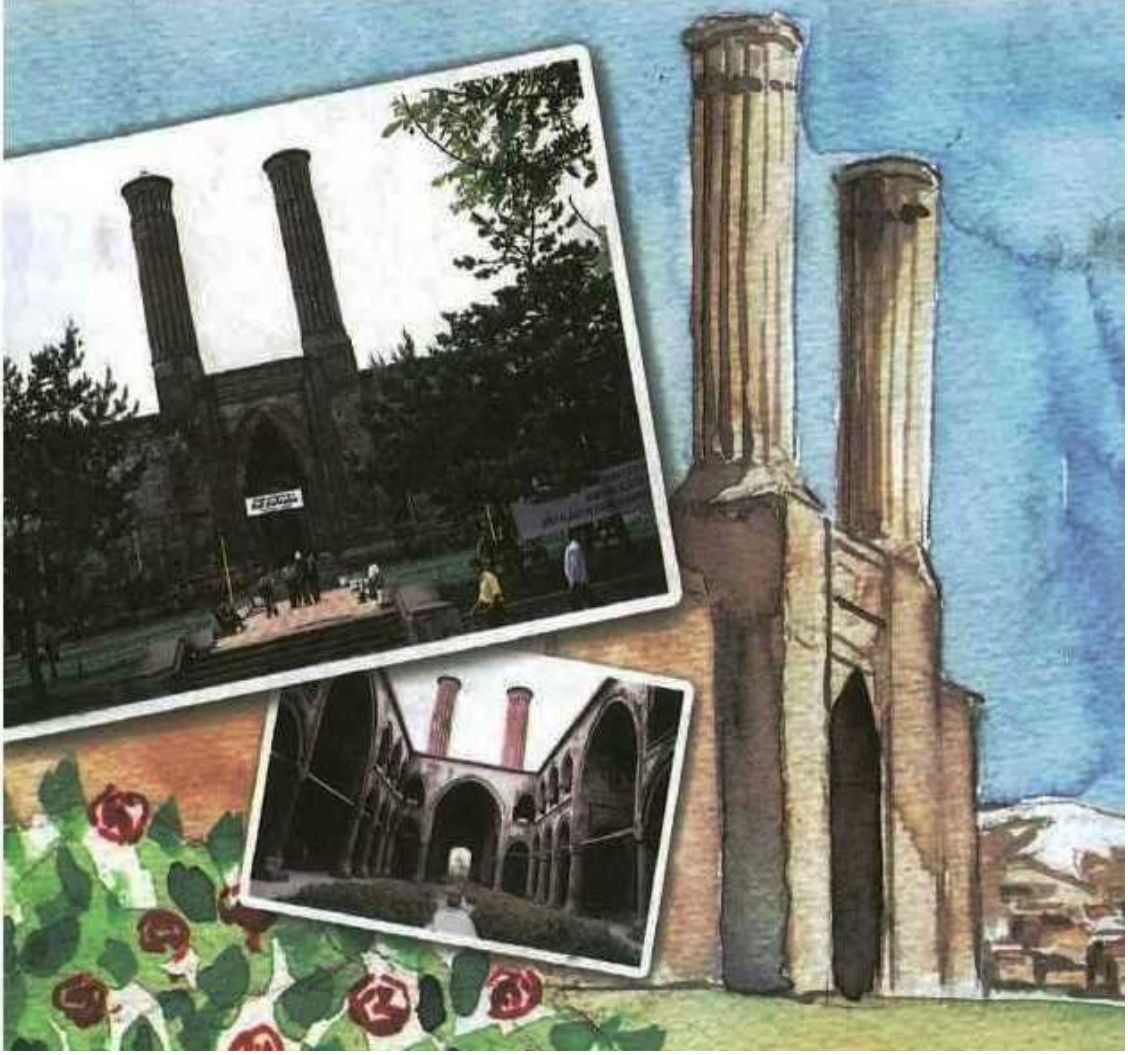
1. Evliya Çelebi kimdir?
2. Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nde yaşadığınız yöreyi anlatan bir gezi yazısı var mı? Araştırınız.

Erzurum şiddetli bir kış bölgesidir. Fakat düzenli bostanları çok olup, kavunu, karpuzu, lahana ve patlıcanı bol olur. "Arazisi geniş, fiyatları ucuz." dedikleri yer, burasıdır. Erzurum'un toprağı bereketlidir. Vilayeti geniş ve mamur, buğday ve diğer mahsulleri meşhur, yiyecekleri güzel ve beğenilirdir. Ekili yerleri çok, bereketli nimetleri bol, sayısız akarsuları ve pınarları olan bir şehirdir.

Deve dişi büyüklüğündeki buğdayın beş merkep yükü, bir kuruştur. İki at yemi, bir akçedir. Bir merkep yükü arpa kırk akçeyedir. Bir okka olan beş tane has beyaz ekmek bir akçeyedir. Koyun etinin okkası kırk akçeye, sığır eti bir akçeye, bir tavuk bir akçeye, kırk yumurta bir akçeye satılır. Diğer yiyecekler de bunlar gibidir.

Gerçi şiddetli kış sebebiyle pek bağı ve bahçesi yoktur. Ama Paşa Sarayı bahçesi, Kefeniğnesioğlu güllüğü, Bedros Bağı güllüğü ve daha başka çeşitli gül bağları vardır.

Erzurum'da yer yer kış elması, ahlat vardır. Ama başka meyvesi yoktur. Mesire yerlerinde kavak ve söğüt ağaçları çoktur. Kış sert olduğundan halk iki ayda ekip biçer ve ambara koyar. Bizim bulunduğumuz sene, temmuz ayında çok fazla gök gürültüsü oldu. Şimşek çaktı, kar ve yağmur yağdı. Bu yüzden atlarımız korkup iplerinden boşanarak civar köylere kaçtılar. Beş on gün başıboş gezdiler.

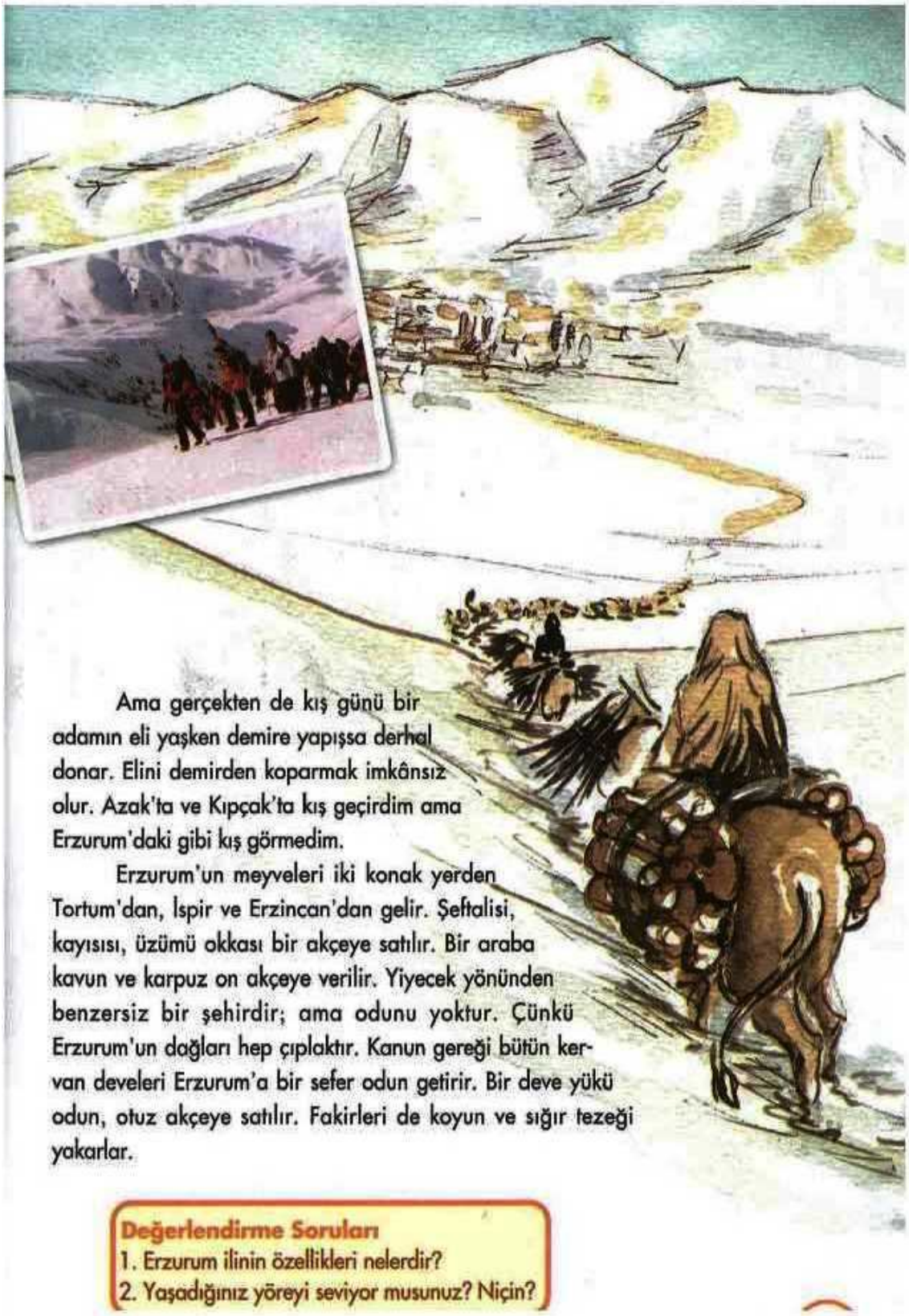




Hatta halk arasında şöyle bir hikâye anlatılır. Dervişin birine sormuşlar:

- Nereden gelirsin?
- Erzurum'dan.
- Orada yaz olduğuna rastladın mı?
- Vallahi on bir ay, yirmi dokuz gün kaldım. Halk hep yaz gelecek, dedi ama ben görmedim.

Bir de bir keresinde bir kedinin damdan dama atlarken boşlukta donup kaldığı söylenir. Kedi baharda buzlar çözülünce miyavlayarak yere düşmüş. Bu da meşhur bir hikâyedir.



Ama gerçekten de kış günü bir adamın eli yaşken demire yapışsa derhal donar. Elini demirden koparmak imkânsız olur. Azak'ta ve Kıpçak'ta kış geçirdim ama Erzurum'daki gibi kış görmedim.

Erzurum'un meyveleri iki konak yerden Tortum'dan, İspir ve Erzincan'dan gelir. Şeftalisi, kayısısı, üzümü okkası bir akçeye satılır. Bir araba kavun ve karpuz on akçeye verilir. Yiyecek yönünden benzersiz bir şehirdir; ama odunu yoktur. Çünkü Erzurum'un dağları hep çıplaktır. Kanun gereği bütün kervan develeri Erzurum'a bir sefer odun getirir. Bir deve yükü odun, otuz akçeye satılır. Fakirleri de koyun ve sığır tezeği yakarlar.

Değerlendirme Soruları

1. Erzurum ilinin özellikleri nelerdir?
2. Yaşadığınız yöreyi seviyor musunuz? Niçin?

Ek-11. Ölçeklerin Uygulanması İçin Alınan İzinler

Permission for Scale for Assessing Fluency

Mehmet Karasu
Dear Gay Su Pinnell and Irene C. Fountas,

I am a PhD.Student in the Primary Education Department of Gazi University in Turkey. I write Doctoral Thesis on " The Effect of Reciprocal Teaching Strategies on the improvement of the Primary Pupils' reading attitude and skill."

Studying your book entitled "Scale for Assessing Fluency", I regarded your "Elementary Reading Fluency Survey" would be beneficial for my work. If you allow, I would like to use scale to support my dissertation.

I look forward to receiving your high permission, which will contribute my thesis.

Thanks for any reply

I am looking forward your program in Turkey

Best wishes

Irene C. Fountas ve Gay Su Pinnell
We are unsure what you're asking for. Ordinary correct academic citation does not involve permission.

Garfield revisited: Unlimited extension of permission to copy the ERAS

Michael C. McKenna
Georgia Southern University, Savannah, USA
Dennis J. Kear
Wichita State University, Kansas, USA

The appearance of the Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) in the May 1990 issue of *RT* was based originally on an agreement with United Media, which allowed the survey to be reproduced through December 31, 1995. The Garfield character has since been acquired from United Media by the creator Jim Davis and his company, Paws, Inc., and the agreement was extended to December 31, 1999. Davis contributed to the development of the instrument by producing the four poses of Garfield used in the pictorial scale. He has now kindly consented to extend permission to reproduce the ERAS until further notice.

Educators wishing to use the scale for classroom use should copy and paste the following credit line on each page of the scale:

> ©Paws, Inc. The Garfield character is incorporated in this test with the permission of Paws, Incorporated, and may be reproduced only in connection with the reproduction of the test in its entirety for classroom use until further notice by Paws, Inc., and any other reproduction or use without the express prior written consent of Paws is prohibited.

Since its appearance, the ERAS has grounded a number of research studies of reading attitudes, which have contributed to an understanding of the instrument. The following sources may be useful to educators who have used the ERAS.

Research references

Allen, L., Cipielewski, J., & Stanovich, K.E. (1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology, 84*, 489–503.

Bromley, K., Winters, D., & Schlimmer, K. (1994). Book buddies: Creating enthusiasm for literacy learning. *The Reading Teacher, 47*, 392–399.

Cloer, T., Jr., & Pearman, B. (1992, December). *The relationship of gender to attitudes about academic and recreational reading*. Paper presented at the meeting of the American Reading Forum, Sanibel Island, FL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 356 447)

Cowan, K., Strong, C., Lee, J. & Elliott, L. (1999, April). *Assessing the impact of volunteer tutoring on students' reading achievement and students' attitudes toward reading*. Poster presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, PQ.

Fitzgibbons, S.A. (1997, July). *Attitudes of youth toward reading before and after a motivational project*. Paper presented at the meeting of the International Association of School Librarianship, Vancouver, BC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 412 943)

Grisham, D.L. (1993, December). *The integrated language arts: Curriculum enactments in whole language and traditional fourth grade classrooms*. Paper presented at the meeting of the National Reading Conference, Charleston, SC.

Kasten, W.C., & Lolli, E.M. (1998). *Implementing multiage education: A practical guide*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Kush, J.C., Watkins, M.W., McAleer, M.T., & Edwards, V.A. (1995). One-year stability of the elementary reading attitude survey. *Mid-Western Educational Researcher, 8*, 11–14.

Martinez, M.G., Roser, N.L., Worthy, J., Strecker, S., & Gough, P. (1997). Classroom libraries and children's book selections: Redefining "access" in self-selected reading. In C.K. Kinzer, K.A. Hinchman, & D.J. Leu (Eds.), *Inquiries in literacy theory and practice*. 46th yearbook of the National Reading Conference (pp. 265–272). Chicago: National Reading Conference.

McKenna, M.C., & Kear, D.J. (1990). Measuring attitude towards reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher, 43*, 626–639.

McKenna, M.C., Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30*, 934–956.

McKenna, M.C., Stratton, B.D., & Grindler, M.C. (1992, November). *Social desirability of children's responses to a reading attitude survey*. Paper presented at the meeting of the College Reading Association, St. Louis, MO.

McKenna, M.C., Stratton, B.D., Grindler, M.C., & Jenkins, S. (1995). Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Reading Behavior, 27*, 19–44.

Payne, D.A. (1994, April). *Two-year evaluation of a continuous progress K–3 program*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Rasinski, T.V., & Linek, W. (1993, November). *Do students in whole language classrooms like reading more than students in traditional classrooms?* Paper presented at the meeting of the College Reading Association, Richmond, VA.

Reinking, D., & Watkins, J.H. (in press). *A formative experiment investigating the use of multimedia book reviews to increase elementary students' independent reading* (Tech. Rep.) Athens, GA: National Reading Research Center.

Stanovich, K.E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 24, pp. 133–180). Gilsum, NH: Academic Press.

Vollands, S.R., Topping, K.J., & Evans, R.M. (1999). Computerized self-assessment of reading comprehension with the Accelerated Reader: Action research. *Reading and Writing Quarterly, 15*, 197–211.

Whitney, P. (1994). *Influences on grade-five students' decisions to read: An exploratory study of leisure reading behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia, Vancouver.

Worthy, J. (1996). Removing barriers to voluntary reading: The role of school and classroom libraries. *Language Arts, 73*, 483–492.

Worthy, J., & McKool, S.S. (1996). Students who say they hate to read: The importance of opportunity, choice, and access. In D.J. Leu, C.K. Kinzer, & K.A. Hinchman (Eds.), *Literacies for the 21st century: Research and practice*. 45th yearbook of the National Reading Conference (pp. 245–256). Chicago: National Reading Conference.

Worthy, J., Moorman, M., & Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly, 34*, 12–27.

Ek-12. Uygulama İçin Alınan İzinler

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : B.30.2.GÜN.0.44.72.00 /1219
KONU : İzin

ANKARA
24.02.2010

ANKARA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğüne

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Mehmet KARASU, Prof. Dr. Hayati AKYOL'un danışmanlığında yürüttüğü ***"Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejilerinin Okuma Tutum ve Becerilerini Geliştirmeye Etkisi"*** konulu tezi ile ilgili olarak Ankara İli Keçiören İlçesi Ufuktepe İlköğretim Okulu, Sincan İlçesi İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu ve Mamak İlçesi Mamak İlköğretim Okulu'nda ölçme araçlarını ve etkinlikleri uygulamak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ
Enstitü Müdürü

EKLER:
1- Dilekçe
2- Tez Önerisi
3- Kavramsal Çerçeve
4- Akıcı Okumayı Değerlendirme Ölçeği
5- Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği
6- Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Adres : Gazi Üniversitesi Merkez Kampüs Girişi Milas Sokak No:15 06500 Teknikokullar / ANKARA
Tel : 0.312.202 37 72 **Faks** : 0.312. 202 37 87 **İnternet Adresi** : www.egtbil.gazi.edu.tr **E-Posta Adresi** : egtbil@gazi.edu.tr

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/38061 04/10/2009
KONU : Araştırma İzni
Mehmet KARASU

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 22.10.2009 tarih ve 8950 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Mehmet KARASU' nun, **"Diyolağa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi"** konulu tez ile ilgili uygulama yapma isteği ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, (21 sayfadan oluşan) anketlerin ek listedeki İlimiz Okullarında, **gönüllülük esasına** göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR' larınıza arz ederim.

Kâmil AKDOĞAN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
04/10/2009
Mustafa TAPSIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER
1- Anket (21 sayfa)
2- Okul listesi (2 sayfa)

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü/ Beşevler
İstatistik Bölümü
Faks : 223 75 22
Tel : (312) 212 66 40-124
: 413 36 91

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 22934 10/03/2010
KONU : Araştırma İzni
Mehmet KARASU

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 24/02/2010 tarih ve 1219 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Mehmet KARASU' nun **"Diyaloga dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi"** konulu tez ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (16 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.

Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (16 sayfa)

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
Strateji Geliştirme Bölümü
Bilgi İçin: Kamil COŞGUN
Tel : 215 15 43- 413 36 66- 212 66 40/110
Fax: 215 15 43
strateji06@meb.gov.tr

Ek-13. Okuduğu Anlama Başarı Testinin Madde Analizi

TERCİH / **Madde No.**	A	B	C	D	**BOŞ**	**ERİŞEMEYEN**	**Doğru Cevap Yüzdesi**	**P= Güçlük** **D=Ayırt edicilik indeksi**
Üst 1 (C)			**4**		-	-	0.99	P= 0.94 D= 0.11
Alt			**6**		-	-	0.88	
Üst 2 (A)	**3**			4	-	-	0.57	P= 0.50 D= 0.14
Alt	**2**		1	3	-	-	0.43	
Üst 3 (A)	**2**			2	-	-	0.83	P= 0.77 D= 0.12
Alt	**3**			0	-	-	0.71	
Üst 4 (D)	4			**1**	-	-	0.81	P= 0.57 D= 0.49
Alt	5	5	1	**4**	-	-	0.32	
Üst 5 (B)		**2**			-	-	0.83	P= 0.63 D= 0.40
Alt	2	**2**	8		-	-	0.43	

Üst 6 (C)			**6**		-	-	0.88	
Alt	8	2	**0**	5	-	-	0.40	P= 0.64 D= 0.48
Üst 7 (A)	**7**			0	-	-	0.76	
Alt	**7**	7	5	6	-	-	0.36	P= 0.56 D= 0.40
Üst 8 (C)			**7**		-	-	0.76	
Alt	9	1	**0**	5	-	-	0.40	P= 0.58 D= 0.36
Üst 9 (C)			**1**		-	-	0.81	
Alt	3	4	**5**	3	-	-	0.47	P= 0.64 D= 0.34
Üst 10 (D)		0		**1**	-	-	0.81	
Alt	5	6	0	**4**	-	-	0.45	P= 0.63 D= 0.36
Üst 11 (B)		**0**	0		-	-	0.80	
Alt	8	**2**	8	7	-	-	0.29	P= 0.55 D= 0.51
Üst 12 (B)	5	**9**			-	-	0.52	
Alt	3	**3**	0		-	-	0.17	P= 0.35 D= 0.35

Üst			8	**1**	-	-	0.41	
13 (D) Alt			2	**9**	-	-	0.25	P= 0.33 D= 0.16
Üst	1		**3**		-	-	0.44	
14 (C) Alt	7		**7**	3	-	-	0.23	P= 0.34 D= 0.21
Üst		3	3	**1**	-	-	0.28	
15 (D) Alt	8	5	0	**2**	-	-	0.29	P= 0.29 D= -0.1
Üst	4	4		**8**	-	-	0.37	
16 (D) Alt	0	2	5	**8**	-	-	0.24	P= 0.31 D= 0.13
Üst		**0**			-	-	0.93	
17 (B) Alt		**9**	1		-	-	0.65	P= 0.79 D= 0.28
Üst		6			-	-	0.11	
18 (D) Alt		8		**0**	-	-	0.13	P= 0.12 D= -0.02
Üst	3			**9**	-	-	0.79	
19 (D) Alt	9	5	8	**3**	-	-	0.17	P= 0.48 D= 0.62

Üst	8		**0**		-	-	0.40	P= 0.38
20 (C)								D=0.05
Alt	5	3	**6**	1	-	-	0.35	
Üst	8			**6**	-	-	0.61	P= 0.43
21 (D)								D= 0.37
Alt	1	6	0	**8**	-	-	0.24	
Üst		0	**4**	4	-	-	0.45	P= 0.35
22 (C)								D= 0.21
Alt	8	0	**8**	9	-	-	0.24	
Üst			3	**5**	-	-	0.73	P= 0.51
23 (D)								D= 0.44
Alt	5		0	**2**	-	-	0.29	
Üst	**8**	6		5	-	-	0.37	P= 0.34
24 (A)								D= 0.06
Alt	**3**	6	0	6	-	-	0.31	
Üst			**1**		-	-	0.95	P= 0.77
25 (C)								D= 0.36
Alt	3		**4**		-	-	0.59	
Üst	1		**2**		-	-	0.43	P= 0.32
26 (C)								D= 0.23
Alt	0	2	**5**		-	-	0.20	
Üst	**6**			1	-	-	0.75	P= 0.65
27 (A)								D= 0.20
Alt	**1**		3	2	-	-	0.55	

Üst 28 (C)	4		**9**	4	-	-	0.52	P= 0.44 D=0.20
Alt	7	1	**4**	3	-	-	0.32	
Üst 29 (C)	0	9	**6**		-	-	0.21	P= 0.19 D= 0.05
Alt	1	0	**2**		-	-	0.16	
Üst 30 (D)				**2**	-	-	0.96	P= 0.81 D= 0.31
Alt	4			**9**	-	-	0.65	
Üst 31 (C)			**9**		-	-	0.92	P= 0.74 D= 0.36
Alt	1	6	**2**		-	-	0.56	
Üst 32 (B)	4	**8**		3	-	-	0.51	P= 0.38 D= 0.27
Alt	7	**8**		3	-	-	0.24	
Üst 33 (B)		**0**			-	-	0.80	P= 0.60 D= 0.41
Alt	1	**9**	5	0	-	-	0.39	
Üst 34 (A)	**0**				-	-	0.80	P= 0.62 D= 0.36
Alt	**3**	6	5	1	-	-	0.44	
Üst 35 (B)		**7**			-	-	0.89	P= 0.61 D= 0.57
Alt	9	**4**	4		-	-	0.32	

Üst		**7**			-	-	0.76	
36 (B)								
Alt	3	**8**	2	2	-	-	0.24	P= 0.50 D= 0.52
Üst	9		**4**	0	-	-	0.45	
37 (C)								P= 0.33
Alt	9	9	**5**	2	-	-	0.20	D= 0.25
Üst	**9**	4			-	-	0.39	P= 0.31
38 (A)								D= 0.16
Alt	**7**	1	7	0	-	-	0.23	
Üst	3	**8**	1		-	-	0.51	
39 (B)								P= 0.49
Alt	4	**5**	1		-	-	0.47	D= 0.04
Üst		**3**			-	-	0.97	
40 (B)								P= 0.70
Alt	5	**2**	7	1	-	-	0.43	D= 0.54
Üst	2		**3**		-	-	0.71	
41 (C)								P= 0.50
Alt	2	2	**2**	9	-	-	0.29	D= 0.42
Üst				**6**	-	-	0.88	P= 0.62
42 (D)								D=0.52
Alt	8	6	4	**7**	-	-	0.36	
Üst	0	3	8	**4**	-	-	0.32	P= 0.28
43 (D)								D= 0.08
Alt	0	1	6	**8**	-	-	0.24	

Üst		**0**	3	2	-	-	0.67	P= 0.46
44 (B)								D=0.42
Alt	0	**9**	0	6	-	-	0.25	
Üst	3		**2**		-	-	0.43	P= 0.28
45 (C)								D= 0.30
Alt	8	3	**0**	4	-	-	0.13	
Üst	**8**				-	-	0.77	P= 0.49
46 (A)								D= 0.56
Alt	**6**	0	5	4	-	-	0.21	
Üst	0	7	**6**		-	-	0.35	P= 0.24
47 (C)								D= 0.23
Alt	0	5		1	-	-	0.12	
Üst	7	**8**			-	-	0.51	
48 (B)								P= 0.37
Alt	8	**7**	1		-	-	0.23	D= 0.28
Üst	2		**0**	1	-	-	0.40	P= 0.28
49 (C)								D= 0.24
Alt	9	0	**2**	4	-	-	0.16	
Üst	3	**8**			-	-	0.51	P= 0.37
50 (B)								D= 0.28
Alt	5	**7**	2	1	-	-	0.23	
Üst	**2**				-	-	0.69	P= 0.58
51 (A)								D= 0.22
Alt	**5**	2	8	0	-	-	0.47	