



**ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİN ANLAMA DÜZEYİNE
ETKİSİNE YÖNELİK ÖLÇME ARACI GELİŞTİRME ÜZERİNE BİR
ÇALIŞMA**

Hâle Yönez

DOKTORA TEZİ

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

NİSAN, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı :Hâle

Soyadı :Yönez

Bölümü :Türkçe Eğitimi Bölümü

İmza :

Teslim tarihi : 15.04.2023

TEZİN

Türkçe Adı : Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Anlama Düzeyine Etkisine Yönelik Ölçme Aracı Geliştirme Üzerine Bir Çalışma

İngilizce Adı : A Study on Developing a Measurement Tool for the Effect of Metacognitive Reading Strategies on Comprehension Level

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Hâle Yönez

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hâle YÖNEZ tarafından hazırlanan “Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Anlama Düzeyine Etkisine Yönelik Ölçme Aracı Geliştirme Üzerine Bir Çalışma” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. Necati DEMİR

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan : Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye : Doç Dr. Salim PİLAV

(Yeni Türk Dili Anabilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Üye : Doç. Dr. Filiz METE

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 15/03/2023

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Aileme

TEŞEKKÜR

En zor zamanlarımda varlığıyla ve desteğiyle hep yol göstericim olan saygıdeğer hocam, danışmanım Prof. Dr. Necati DEMİR’e, hem öğrenci hem anne olmanın zorluklarını çok iyi anlayarak bana her görüşmemizde güç veren hocam Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ’a, güler yüzü ve kolaylaştırıcı tutumuyla desteğini esirgemeyen hocam Doç. Dr. Filiz METE’ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında kıymetli ve yenilikçi fikirleriyle bana rehberlik eden değerli hocam Prof. Dr. Kemalettin DENİZ’e, ölçme değerlendirme ve veri analizi sürecinde değerli yardımlarıyla hep yanımda olan Dr. Öğr. Üyesi Türker TOKER’e, ölçme aracını hazırlama sürecinde uzman görüşlerine başvurduğum Prof. Dr. Erol DURAN’a, Öğr. Gör. Mustafa Özgün HARMANKAYA’ya; Türkçe öğretmenleri Fatih ÖZTAŞ, Ömer Faruk ÖRENGÜL, Aydan AYDIN, Rahime DİKER, Melike YAVUZ ve Tuğba KILINÇ’a teşekkürü borç bilirim.

İşler zorlaştığında bazen olmayacağını düşünürsünüz de kıymeti anlatılamaz bir el omzunuza dokunur ve “Haydi!” der, “Az kaldı, başarabilirsin.” Bu el hayat arkadaşım, kıymetli eşim Sedat YÖNEZ’in... Desteğin için teşekkür ifadeleri yetersiz... Olmasaydın olmazdı.

Ve annem... Bana hep inanan, duyduğu gururu sıkça dile getirerek beni motive eden, içinde bana olan inancı ile hep destek olan sevgili annem Hacer KAŞKAYA... Her kadının senin gibi bir annesi olmalı. Sonsuz teşekkürler...

ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİN ANLAMA DÜZEYİNE ETKİSİNE YÖNELİK ÖLÇME ARACI GELİŞTİRME ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

(Doktora Tezi)

Hâle Yönez

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan 2023

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; 5. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine yönelik öğretim süreçleri ve bu süreçlere ilişkin ölçme araçları geliştirerek, üst bilişsel okuma stratejilerinden KWL stratejisine göre hazırlanan bu ölçme araçlarının öğrencilerin okuduklarını anlamaları ile ilgili bilişsel farkındalıklarını geliştirmeye olan etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın modeli, karma araştırma modellerinden gömülü deneysel desendir. Nicel ve nitel verilerin bir arada değerlendirildiği araştırma deseninin nicel kısmında ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Nitel kısmında ise görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, pilot uygulamanın ve asıl uygulamanın yapıldığı çalışma grubu olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Araştırmanın pilot uygulamasının yapıldığı çalışma grubu, Ankara ili Pursaklar ilçesi Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulunda öğrenim görmekte olan beşinci sınıflar arasından seçkisiz olarak belirlenen iki beşinci sınıftır. Bu sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Pilot uygulamada görülen eksikler tamamlanıp hatalar düzeltilmiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Araştırmanın asıl uygulamasının yapıldığı çalışma grubunu, Ankara ili Pursaklar ilçesi Şehit Murat Düğeri Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 91 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Asıl çalışma grubunun deney grubunda 52, kontrol grubunda 39 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma süresini kapsayan 12 hafta boyunca toplam 24 ders saatinde deney grubuna KWL stratejisinin kullanıldığı öğretim süreçleri ve bu

süreçlere bağlı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan ölçme aracı uygulanırken kontrol grubunda ders kitabı temelli ders işleniş süreci yürütülmüştür. Gruplara Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test-son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda deney grubu ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak bire bir görüşmeler yapılmış ve süreç değerlendirmesine ilişkin nitel veriler elde edilmiştir. Elde edilen nitel ve nicel verilerin analizleri ile KWL stratejisine göre planlanan öğretim sürecinin ve hazırlanan ölçme aracının 5. sınıf öğrencilerinin genel üst bilişsel becerilerini artırdığı, bilişsel farkındalık alt boyutlarından planlama boyutunda diğer boyutlardan daha etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonunda ulaşılan diğer bulgular planlanan öğretim sürecinin ve hazırlanan ölçme aracının öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini artırdığı, okuduğunu anlama becerilerinde gelişim sağladığıdır. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler başarı son testindeki açık uçlu sorulara kontrol grubundaki öğrencilere göre daha doğru cevaplar vermişlerdir. KWL stratejisine uygun olarak hazırlanan ölçme aracına ve strateji eğitimi sürecine ilişkin, öğrenciler tarafından olumlu görüşlere yer verildiği görülmüştür. Araştırmanın bulgularından hareketle bilişsel farkındalık düzeyinde okuma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin anlama düzeylerinin ve bilişsel farkındalık düzeylerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Bilişsel farkındalık, anlama becerisi, KWL stratejisi, ölçme aracı geliştirme, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular.

Sayfa Adedi : xvii+194

Danışman : Prof. Dr. Necati DEMİR

A STUDY ON DEVELOPING A MEASUREMENT TOOL ON THE EFFECT OF METACOGNITIVE READING STRATEGIES ON THE LEVEL OF UNDERSTANDING

(PhD Thesis)

Hâle Yonez

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April 2023

ABSTRACT

The aim of the study is to prove the effects of the measurement tools prepared within scope of the KWL strategy, one of the metacognitive reading strategies, on the development of students' cognitive awareness of what they read, by developing teaching processes for the comprehension skills of 5th grade students and measurement tools related to these processes. The model of the research is the embedded experimental design from the mixed research models. In the quantitative part of the research design, in which quantitative and qualitative data were evaluated together, the experimental design with pretest-posttest control group has been utilized. In the qualitative part, the interview method is used, as well. The study group of the research consists of two groups, one of which is the pilot scheme and the other one is main application study group. The study group, in which the pilot application of the research was carried out, consisted of two fifth graders randomly selected from Şehit Ali İhsan Lezgi Secondary School in Pursaklar, Ankara. One of these classes was chosen as the experimental group and the other as the control group. The deficiencies observed in the pilot scheme have been completed, after detected, the errors have been corrected and the actual implementation has been started. The study group, on which the main scheme of the research was applied, consists of 91 fifth grade students studying at Şehit Murat Düğeri Secondary School in Pursaklar, Ankara. The main study group consists of 52 students in the experimental group and 39 students in the control group. While teaching processes in which the KWL strategy is used and the measurement tool consisting of multiple-choice and open-ended questions prepared by the researcher have been applied to the experimental group in a total of 24 lesson hours during the 12

weeks covering the study period, on the meanwhile the control group has been taught coursebook-based process. Reading Strategies Cognitive Awareness Scale and Reading Comprehension Achievement Test are applied to the groups as pretest-posttest. At the end of the study, one-on-one interviews have been conducted with the experimental group using the Semi-Structured Interview Form and qualitative data regarding the process evaluation have been obtained. With the analysis of the qualitative and quantitative data obtained, it is seen that the teaching process planned according to the KWL strategy and the measurement tool prepared increases the general metacognitive skills of 5th grade students, and it is more effective in the planning dimension, which is one of the cognitive awareness sub-dimensions, than the other dimensions. Other findings gathered at the end of the research are that the planned teaching process and the prepared measurement tool increase students' cognitive awareness levels about reading comprehension and improve their reading comprehension skills. In addition, the students in the experimental group gave more correct answers to the open-ended questions in the achievement post-test than the students in the control group. It is seen that positive opinions have been given by the students about the measurement tool prepared in accordance with the KWL strategy and the strategy education process. Based on the findings of the study, it is observed that reading strategies training at the level of cognitive awareness has a positive effect on the development of students' comprehension levels and cognitive awareness levels.

Keywords :Cognitive awareness, comprehension skill, KWL strategy, measurement tool development, open-ended questions, multiple choice questions.

Number of Pages : xvii+194

Advisor : Prof. Dr. Necati DEMİR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar	8
BÖLÜM 2.....	10
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ALAN YAZIN.....	10
2.1. Kuramsal Temeller	10
2.1.1. Türk Eğitim Sistemi ve Türkçe Eğitimindeki Değişiklikler.....	10
2.1.2. Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi	15

2.1.3. Bilişsel Farkındalık (Metacognition)	17
2.1.4. Bilişsel Farkındalık Düzeyinin Yaşa Bağlı Gelişimi	20
2.1.5. Bilişsel Farkındalık Modelleri.....	22
2.1.5.1. Bilişsel İzleme Modeli.....	22
2.1.5.2. Brown'ın Bilişsel Farkındalık Modeli.....	24
2.1.5.3. Schraw'un Bilişsel Farkındalık Modeli.....	25
2.1.6. Bilişsel Farkındalık Düzeyinde Okuma Stratejileri.....	25
2.1.6.1. KWL Stratejisi.....	31
2.1.7. Ölçme ve Değerlendirmede Açık Uçlu Soruların Önemi	33
2.2. İlgili Alanyazın	35
2.2.1. Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmeye ve Açık Uçlu Soruların Önemine İlişkin Çalışmalar	35
2.2.2. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ve Bilişsel Farkındalık Düzeyine İlişkin Çalışmalar	36
BÖLÜM 3.....	44
YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırma Deseni	44
3.2. Araştırmanın Nicel Boyutu	47
3.3. Araştırmanın Nitel Boyutu	49
3.4. Çalışma Grubu.....	50
3.4.1. Pilot Uygulamanın Yapıldığı Çalışma Grubu	50
3.4.2. Asıl Uygulamanın Yapıldığı Çalışma Grubu.....	51
3.5. Veri Toplama Araçları	52
3.5.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT).....	52
3.5.2. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (OSBFÖ).....	55
3.5.3. Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık Düzeylerini Geliştirmeye Yönelik Ölçme Aracı (Haftalık Çalışmalar)	57
3.5.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları.....	60
3.6. Verilerin Analizi.....	60
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi	60
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi.....	63
BÖLÜM 4.....	64
BULGULAR VE YORUM	64

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular.....	64
4.1.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	64
4.1.2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	66
4.1.3. Kontrol Grubu OSBFÖ ve OABT Puanlarının Ön Test-Son Test Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	67
4.1.4. Deney Grubu OSBFÖ ve OABT Puanlarının Ön Test-Son Test Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	68
4.1.5. Deney ve Kontrol Grubu OSBFÖ ve OABT Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	69
4.1.6. Ölçme Aracındaki Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	71
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular	71
4.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun İlk İki Sorusuna İlişkin Bulgular.....	71
4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular.....	75
4.2.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular.....	76
BÖLÜM 5.....	78
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	78
5.1. “Yapılacak çalışma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlamayla ilgili bilişsel farkındalık hazır bulunuşluk düzeyleri nedir?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	78
5.2. “KWL stratejisinin, deney grubundaki öğrencilerin anlama düzeylerinin geliştirilmesindeki etkisi nedir?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	79
5.3. “KWL stratejisinin öğrencilerin anlamayla ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmedeki etkisi nedir?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	80
5.4. “Açık uçlu sorularla hazırlanan ölçme araçlarının, öğrencilerin anlama becerisinin gelişmesine katkısı nedir?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	81
5.5. “Açık uçlu sorularla hazırlanan ölçme araçlarının, öğrencilerin anlamayla ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede etkisi nedir?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	82

5.6. “Çoktan seçmeli sorularla hazırlanan ölçme araçları ile açık uçlu sorularla hazırlanan ölçme araçlarına verilen cevaplar karşılaştırıldığında, öğrenciler hangi tür ölçme aracında daha başarılı sonuçlar almışlardır?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	83
5.7. Öneriler.....	85
5.7.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	85
5.7.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	86
KAYNAKLAR.....	88
EKLER.....	99
EK 1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Uzman Görüşü.....	100
EK 2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	101
EK 3. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği.....	108
EK 4. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni.....	110
EK 5. Okuduğunu Anlama Ve Bilişsel Farkındalık Düzeylerini Geliştirmeye Yönelik Ölçme Aracı (Haftalık Çalışmalar).....	111
EK 6. Uygulama Süreci Günlük Ders Planları.....	175
EK 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	193

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 5. Sınıf TDÖP'de Yapılan Değişiklikler.....	13
Tablo 2. 5. Sınıf Düzeyine Göre Metin Türlerinin Dağılımı.....	14
Tablo 3. Okuduğunu Anlamayı Artıran Stratejiler.....	31
Tablo 4. Araştırmanın Deneysel Deseni.....	47
Tablo 5. Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desende Çalışma Süreci.....	48
Tablo 6. Araştırmanın Nicel Boyutu.....	49
Tablo 7. Pilot Uygulamanın Yapıldığı Çalışma Grubunun Sınıf Mevcudu ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	51
Tablo 8. Asıl Uygulamanın Yapıldığı Çalışma Grubunun Sınıf Mevcutları ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	51
Tablo 9. Uzman Görüşüne Başvurulan Kişilerin Bilgileri.....	52
Tablo 10. Okuduğunu Anlama Testi Hakkındaki Uzman Görüşü.....	53
Tablo 11. Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki Soruların İlgili Olduğu Kazanımlar.....	54
Tablo 12. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları, Başarı Testi ve Kullanılan Etkinlik Sonu Ölçme Araçlarının Betimsel İstatistikleri ile İç Tutarlılık Katsayıları.....	61
Tablo 13. Bağımsız Örneklem T-Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları.....	63
Tablo 14. Katılımcı Öğrencilerin Uygulama Öncesi Bilişsel Farkındalık Hazır Bulunuşluk Düzeyleri.....	65
Tablo 15. Katılımcı Öğrencilerin Başarı Ön Test Sonuçları Ortalamaları.....	66

Tablo 16. Kontrol Grubu OSBFÖ Alt Boyutları, Toplam Puanları ve Başarı Testi Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Toplam Puanlarının Ön Test – Son Test Karşılaştırılması.....	67
Tablo 17. Deney Grubu OSBFÖ Alt Boyutları, Toplam Puanları ve Başarı Testi Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Toplam Puanlarının Ön Test – Son Test Karşılaştırılması.....	68
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu OSBFÖ Alt Boyutları, Toplam Puanları ve Başarı Testi Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Toplam Puanlarının Son Test Karşılaştırması...	70
Tablo 19. Ölçme Aracındaki Çoktan Seçmeli Toplam Puanları ile Açık Uçlu ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması.....	71
Tablo 20. Deney Grubu Öğrencilerinin Haftalık Uygulamalar ile İlgili Görüşleri.....	72
Tablo 21. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sürecindeki Devamsızlıkları ile İlgili Farkındalık Düzeyleri.....	75
Tablo 22. Deney grubu öğrencilerinin uygulamanın okuduğunu anlama becerilerine etkisi hakkındaki görüşleri.....	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. “Eğitim ve öğretim” alanında “anlama becerisi” ile ilgili yapılmış tezlerin yıllara göre dağılımı.....	2
Şekil 2. “Eğitim ve öğretim” alanında “okuduğunu anlama” ile ilgili yapılmış tezlerin yıllara göre dağılımı	3
Şekil 3. “Metacognitive” teriminin Türkçe karşılıkları ile ilgili yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı.....	4
Şekil 4. “Ölçme aracı geliştirme” terimi ve “eğitim ve öğretim” konu alanı ile ilgili yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı.....	4
Şekil 5. Bilişsel İzleme Modeli.....	23
Şekil 6. Brown’ın Bilişsel Farkındalık Modeli.....	24
Şekil 7. Schraw’un Bilişsel Farkındalık Modeli.....	25
Şekil 8. Gömülü / İç İç Geçmiş Desen.....	46

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

GRE	Graduate Record Examination (Lisansüstü Kayıt Sınavı)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
KWL	Ne biliyorum? – Ne bilmek istiyorum? – Ne öğrendim?
OABT	Okuduğunu Anlama Başarı Testi
OSBFÖ	Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği
ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması)
PISA	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
SAT	Scholastic Aptitude Test (Eğitim Yetenek Testi)
TDÖP	Türkçe Dersi Öğretim Programı
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
TOEFL	Test of English as a Foreign Language)Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı)

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine; araştırmayla ilgili sayıltı ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

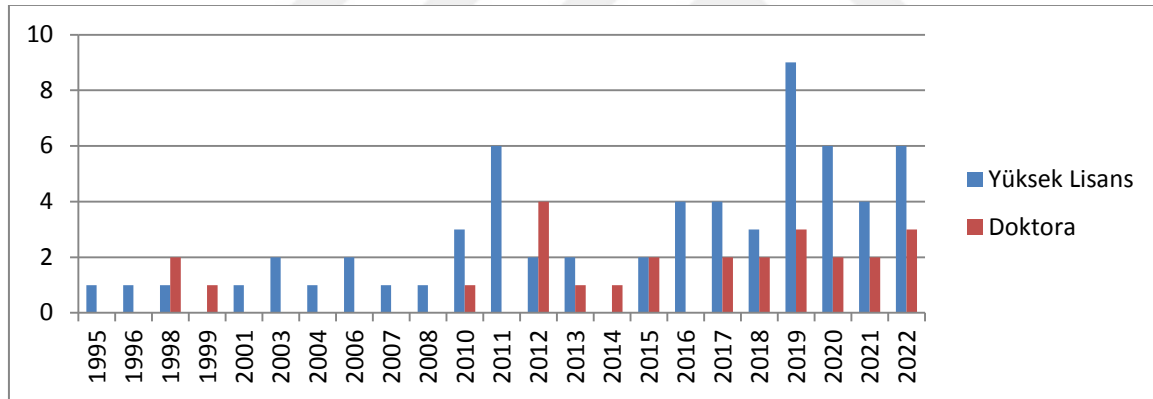
Tüm insanlar tarafından hayatî bir ihtiyaç gibi görülen anlama ve anlaşılma ihtiyacı, iletişimin temelini oluşturur. Kişi, karşısındakini anlayabildiği ve kendini ona ifade edebildiği ölçüde sağlıklı bir iletişim kurabilir. Dil aracılığıyla kurulan iletişim diğer iletişim türlerinden (görseller, simge ve semboller, beden dili vb.) daha etkilidir. Bu yüzden iletişim sürecinde kişilerin kendilerini en iyi ifade edebildiği iletişim yöntemi dildir. Yazı dili ve konuşma dili aracılığıyla kurulan iletişim sayesinde anlama ve anlaşılma ihtiyacı giderilmektedir. Teknolojik gelişmelerin etkisiyle iletişimin çok boyutluluk kazandığı dünyamızda dilin önemi de artmaktadır. Uzak mesafeler arasında iletişimin sağlanması ağırlıklı olarak yazı dili aracılığıyla mümkün olmaktadır. Bu da okuma ve okuduğunu anlama becerisinin önemini ve gerekliliğini artırmaktadır.

İletişim sürecinde okumanın ve okuduğunu anlamamanın önemi, eğitim öğretim sürecinde de kendini göstermektedir. Akademik başarı için temel şart, bireyin okuduğunu anlama becerisinin gelişmiş olmasıdır. Çünkü eğitim öğretim süreci, okuduğunu anlama becerisi ile yakından ilişkilidir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş olan öğrencilerin herhangi bir akademik kazanımda başarılı olması beklenemez.

Anlama becerisi sadece Türkçe dersinde değil, tüm derslerde hatta sosyal ve akademik hayatın her aşamasında önem taşır. Kişinin ana dili becerisi ne ölçüde gelişmişse,

muhakeme yeteneği de ancak o ölçüde gelişmiş demektir. Bu yüzden Türkçe derslerinde temel amaç, öğrencilerin ana dillerini tam ve doğru biçimde nasıl kullanabileceklerini öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrencinin anlama becerisinin erken yaşta geliştirilmesi sayesinde ilerleyen yıllarda yaşayabileceği sorunları da bertaraf etmek mümkün olacaktır. Çünkü gireceği her sınavda, ana dili becerisini ölçen bir sınav olmasa bile, öğrenciler anlama becerileri ölçüsünde başarılı olacaktır. Erken yaşta kazanılan becerilerin ilerleyen yaşlarda kazanılan becerilere kıyasla daha çok geliştirilebilmesi mümkündür.

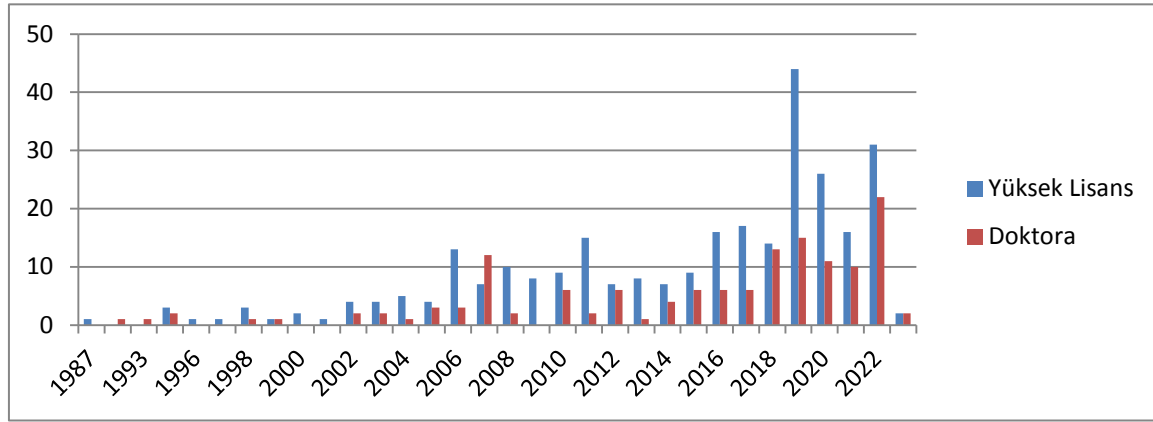
Eğitim sürecinin başarılı yürütülebilmesi için anlama becerilerinin gelişimi büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple anlama becerilerini geliştirebilmek için birçok çalışma yapılmaktadır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının bünyesinde bulunan Ulusal Tez Merkezinde “anlama becerisi” terimi ve “eğitim ve öğretim” konu alanı ile yapılan taramada 88 adet teze rastlanmış olup bu tezlerden 26 tanesinin doktora, 62 tanesinin yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür (Şekil 1).



Şekil 1. “Eğitim ve öğretim” alanında “anlama becerisi” ile ilgili yapılmış tezlerin yıllara göre dağılımı

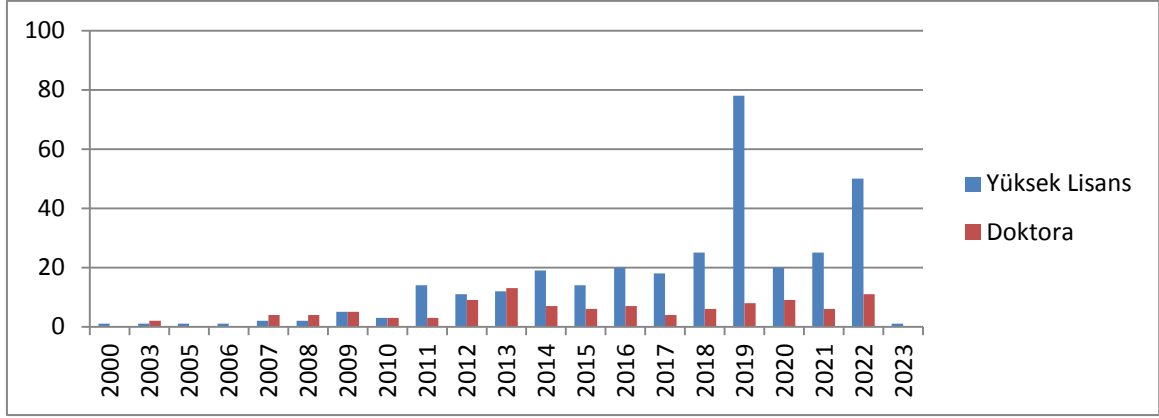
Anlama becerisi, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerini içine alan bir kavramdır. Bu çalışmanın kapsamında bulunan “Okuduğunu anlama” terimi ile yapılan Ulusal Tez Merkezinde yapılan taramada 429 kayıt olduğu, bu tezlerden 289 yüksek lisans, 140 doktora tezi olduğu görülmüştür. Eş kapsamlı bir terim olan “okuma-anlama” terimi için aynı konu alanında yapılan taramada ise 30 yüksek lisans, 11 doktora tezi olmak üzere toplamda 41 tez bulunmuştur. İki terimin toplamında 318 yüksek lisans, 141 doktora tezi olmak üzere toplam 459 tez olduğu görülmüştür (Şekil 2). Okuduğunu anlama konusunda bu kadar fazla tez olması, konunun eğitim öğretim sürecinde ne kadar önemli olduğunu

vurgulaması açısından önemlidir. Alanla ilgili çalışmalarda anlama becerisi gelişmiş öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha başarılı olduğu görülmüştür.



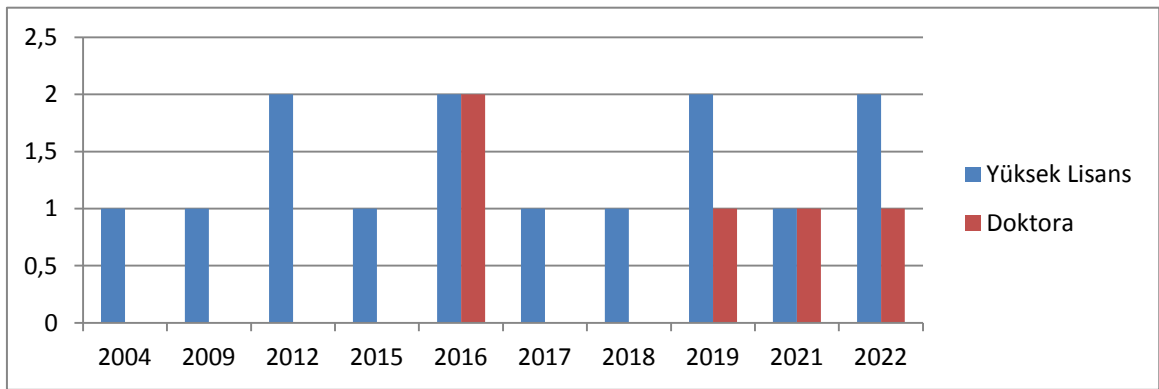
Şekil 2. “Eğitim ve öğretim” alanında “okuduğunu anlama” ile ilgili yapılmış tezlerin yıllara göre dağılımı

Öğrenme sürecinde başarılı olabilmek için anlama becerilerinin yanında neyi nasıl öğreneceğini de bilmek, başka bir deyişle "öğrenmeyi öğrenmek" gereklidir. Bu da öğrencinin bilişsel farkındalık düzeyi ile yakından ilişkilidir. “Üstbiliş” terimi ve “eğitim öğretim” konu alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, Ulusal Tez Merkezinde 260 kayda rastlanmıştır. Bu tezlerden 76 tanesi doktora, 184 tanesi ise yüksek lisans tezidir. “üst biliş” terimi ile aynı konu alanında yapılan taramada 88 kayıt bulunmuş olup bunlardan 12 tanesi doktora, 76 tanesi ise yüksek lisans tezidir. “Metacognitive” terimi dilimize çevrilirken farklı terimler kullanıldığı için bu terimlerle tarama alanı genişletilmiştir. Tarama alanını genişletmek amacıyla “bilişsel farkındalık” terimi ile aynı konu alanında yapılan taramada ise 57 kayıt bulunmuş olup bu tezlerden 47 yüksek lisans, 10 doktora tezi olduğu görülmüştür. “Biliş üstü” terimi ile yapılan taramada ise 8 kayıt bulunmuştur. Bu tezlerden dördü doktora, dördü yüksek lisans tezidir. “Yürütücü biliş” terimi ile yapılan taramada ise 5 kayıt bulunmuş olup bu tezlerden ikisi yüksek lisans, üçü doktora tezidir. “Biliş ötesi” terimi ile yapılan taramada 11 tez bulunmuştur. Bunlardan üçü doktora, sekizi ise yüksek lisans tezidir. Bilişsel farkındalık ile ilgili tüm terimlerle yapılan taramada toplam 424 tez olduğu tespit edilmiştir (Şekil 3). Alanda bu kadar çok ve çeşitli tezlerin çalışılmış olması, bilişsel farkındalığın eğitim öğretim sürecindeki önemini vurgulamak açısından son derece anlamlıdır.



Şekil 3. “Metacognitive” teriminin Türkçe karşılıkları ile ilgili yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı

Üst bilişsel okuma stratejilerinin anlama becerisinin gelişimine ve öğrencilerin bilişsel farkındalıklarına etkisini tespit etmek hem okuma becerisinin gelişimine hem de bilişsel farkındalığa katkı sağlayacaktır. Ancak bunun için öğrenme ortamını destekleyecek ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Ulusal Tez Merkezinde “ölçme aracı” terimi ve “eğitim ve öğretim” konu alanı ile yapılan taramada 19 teze rastlanmıştır. Bu tezlerden beşi doktora, on dördü ise yüksek lisans tezidir (Şekil 4). Bu tezlerin arasında bilişsel farkındalık düzeyinin geliştirilmesi için hazırlanan bir ölçme aracına ulaşamamıştır. Bu çalışma, benzer bir çalışmaya rastlanmadığı için, kendisinden sonra yapılacak çalışmalara örnek olması açısından alan yazına katkı sağlamaktadır.



Şekil 4. “Ölçme aracı” terimi ve “eğitim ve öğretim” konu alanı ile ilgili yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı

80'li yılların sonunda dünya çapında yapılan bazı ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli soruların yanında açık uçlu soruların da sorulmasına başlanmıştır. Çünkü

yapılan araştırmalarda çoktan seçmeli soruların bir lme aracı olarak yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Demirtaşlı, 2010). Günümüzde SAT¹, GRE², TOEFL³ gibi sınavlarda çoktan seçmeli sorular ve açık uçlu sorular bir arada kullanılmaktadır. Ayrıca 1999'dan beri ülkemizin de katıldığı ve uluslararası düzeyde uygulanan TIMSS⁴, PISA⁵, PIRLS⁶ gibi sınavlarda da %40 oranında açık uçlu sorular kullanılmaktadır. Açık uçlu soruların lme değerlendirme sürecine olumlu etkisinin olduğu görülünce, ülkemizde 2017 yılında yapılan niversiteye giriş sınavlarında, sayıca az olsa da açık uçlu sorular sorulmuştur. Öğrenciler ise henüz açık uçlu soru sistemine alışmadıkları için karşılarına çıkacak sorularla ilgili tedirginlik yaşamaktadırlar. Türkçe derslerinde 5. sınıf ğrencilerinin de açık uçlu sorularla sıkça karşılaşmaları sayesinde tedirginliklerinden uzaklaşıp merkezi sınavlara motivasyon sağlamaları mümkündür.

Yapılan alan yazın taramasında, açık uçlu sorular aracılığıyla 5. sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bilişsel farkındalıklarını yükseltmek için lme aracı geliştirme ile ilgili bir çalışmaya bugüne kadar rastlanmamıştır. Bu durum, yapılacak araştırmanın sınıf seviyesi için 5. sınıfların belirlenme sebeplerinden biridir. Ayrıca 5. sınıf ğrencilerinin geç çocukluk döneminde olmaları ve bu dönemdeki gelişimlerinin bellekten geri çağrılan bilginin güvenirliğine duyulan inanç ve belirli uyaranları hatırlama ya da hatırlayamama konusundaki kararların güvenirliğinde, st bellek performansında, genel bellek performansında ve farklı stratejileri kullanabilme yeteneğinde önemli artışların

¹ SAT (Scholastic Aptitude Test), Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim görmek isteyen yabancı uyruklu öğrenciler ile Amerikan niversitelerinde lisans eğitimi almak isteyen öğrencilerin girdiği ve sonuçlarını bu üniversitelere başvururken kullandıkları sınavdır.

² GRE General Test, lisansüstü kabuller için dünyanın en büyük değerlendirme programlarından biridir. Genelde GRE olarak anılan sınavın tam biçimi 'Lisansüstü Kayıt Sınavları'dır.

³ Test of English as a Foreign Language (TOEFL) adıyla ilk olarak 1964 yılında düzenlenen Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavıdır.

⁴ ğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırmasıdır. Dünyadaki en büyük ve en kapsamlı uluslararası ğrenci başarılarını değerlendirme çalışmasıdır. 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanır.4 yılda bir yapılmaktadır. (MEB, 2021)

⁵ Açılımı "Uluslararası ğrenci Değerlendirme Programı" olan PISA, Ekonomik işbirliği ve Kalkınma rgt (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmaadır. (MEB, 2021)

⁶ Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından ye ve diğer katılımcı ülkelerde beş yıllık dönemler halinde 4. sınıf öğrencilerine uygulanan bir tarama araştırmasıdır. (MEB, 2021)

meydana geldiği bir dönem olması sebebiyle araştırmada 5. sınıf öğrencileri ile çalışılması uygun görülmüştür.

Türkçe öğretiminde daha sağlıklı bir ölçme değerlendirme süreci için kazanımlara uygun ölçme araçları hazırlanması ve her kazanımın ölçülmesi önem taşımaktadır. Ölçme araçlarının hazırlanmasında, öğrencilerin seviyelerine uygun edebî metinler kullanıldığında ölçme değerlendirme sürecinin olumlu sonuçlanması ve bu metinler aracılığıyla hedeflenen becerilere etkili biçimde ulaşılması mümkündür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; 5. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine yönelik ölçme araçları geliştirerek, üst bilişsel okuma stratejilerinden KWL stratejisine göre hazırlanan bu ölçme araçlarının öğrencilerin okuduklarını anlamaları ile ilgili bilişsel farkındalıklarını geliştirmeye olan etkisini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik daha ayrıntılı bulgulara erişebilmek için aşağıdaki sorulardan yararlanılmıştır:

- Yapılacak çalışma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlamayla ilgili bilişsel farkındalık hazır bulunuşluk düzeyleri nedir?
- KWL stratejisinin, deney grubundaki öğrencilerin anlama düzeylerinin geliştirilmesindeki etkisi nedir?
- KWL stratejisinin, deney grubundaki öğrencilerin anlamayla ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmedeki etkisi nedir?
- Açık uçlu sorularla hazırlanan ölçme araçlarının, öğrencilerin anlama becerisinin gelişmesine katkısı nedir?
- Açık uçlu sorularla hazırlanan ölçme araçlarının, öğrencilerin anlamayla ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede etkisi nedir?
- Çoktan seçmeli sorularla hazırlanan ölçme araçları ile açık uçlu sorularla hazırlanan ölçme araçlarına verilen cevaplar karşılaştırıldığında, öğrenciler hangi tür ölçme aracında daha başarılı sonuçlar almışlardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Akademik çalışmalar ilgili oldukları alanda kullanılabildikleri ölçüde yararlı olurlar. Bu çalışmanın da hem öğrenciler hem de öğretmenler için faydalı olabilmesi gerektiği göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenler için ders kitaplarına alternatif bir öğretim süreci ve

bu öğretim sürecinin sonunda öğrenme durumlarını değerlendirmek için kullanılabilecek ölçme aracı hazırlanmıştır.

Ders içinde kullanılacak alternatif öğretim süreçleri oluşturmak öğretmenler için kimi zaman zor olabilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmek amacıyla hazırlanan haftalık çalışmalar, basılı materyal olarak tüm öğretmenler tarafından kullanılabilir. Çünkü bahsi geçen öğretim süreçleri hazırlanırken kazanımlara uygun olması gerektiği göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğretim sürecini kolaylıkla uygulayabilmeleri için sürece ilişkin ayrıntılı ders planları hazırlanmıştır. Uygulanan yöntemin bir öğretim süreci olarak sunulmuş olması ve öğretim sürecine ilişkin ayrıntılı ders planları hazırlanmış olması, bu çalışmayı ilgili olduğu alan yazına sunduğu katkı bakımından değerli kılmaktadır.

Bu noktada, hazırlanan öğretim sürecinin uygulanabilirliği ile ilgili ortaya çıkabilecek soru işaretlerine değinilmesi yerinde olacaktır. Öğretim süreci bizzat araştırmacı tarafından uygulandığı için, öğretim sürecinin uygulanabilirliği ile ilgili duyulabilecek kararsızlıklar bertaraf edilmiş olmaktadır. Bu çalışmada uygulamanın tüm aşamalarına yer verilmesi, sürecin şeffaflığı açısından çalışmaya önem kazandırmaktadır.

Öğretmenler için öğrencilerin okuma-anlama süreçlerindeki öğrenme durumlarını değerlendirebilecekleri ölçme araçları hazırlamak zaman alan bir iş olarak görülebilmekte ve geçerlik-güvenirlik gibi unsurların göz önünde bulundurulması gerektiği için zorlayıcı olabilmektedir. Bu çalışmada yer verilen açık uçlu ve çoktan seçmeli ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldığı için öğretmenler tarafından kullanılabilecek niteliktedir. Açık uçlu ve çoktan seçmeli ölçme araçları ile haftalık değerlendirmeler yapılabileceği gibi, okuduğunu anlama başarı testi ile 12 haftalık öğrenme sürecinin tümü değerlendirilebilecektir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu çalışmanın;

- 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde,
- 5. sınıf öğrencilerinin okuma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinin tespitinde ve geliştirilmesinde,
- Açık uçlu ölçme araçlarının geliştirilmesinde faydalı olacağı ve ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ortaya çıkan bulgular sayesinde;

- Açık uçlu soruların ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenler tarafından daha çok tercih edileceği,
- Hazırlanan örnek çalışmaların öğretmenler tarafından kullanılarak öğrencilerin açık uçlu soru tipine alıştırılabileceği,
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan merkezi sınavlarda açık uçlu sorulardan daha sık yararlanılacağı öngörülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- Çalışma grubundaki öğrenciler uygulama süreci öncesinde bilişsel farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi ile ilgili bir eğitim almamışlardır.
- Açık uçlu ölçme araçları ile yapılan ölçme değerlendirme süreçleri, çoktan seçmeli sorularla yapılan ölçme değerlendirme süreçlerinden daha olumlu sonuçlar doğurur.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik hazır bulunuşluk seviyeleri birbirine denktir.
- Ölçme değerlendirme sürecinde açık uçlu soruların sorulması, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.
- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek için strateji eğitimi vermek faydalıdır.
- KWL stratejisinin kullanıldığı ölçme araçları ile ders işleniş süreçlerinin hazırlanması, öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalıklarının gelişmesine katkı sağlar.
- Gerek ön test ve son test, gerekse uygulama süreci ve deney grubu ile yapılan görüşmeler objektif biçimde gerçekleştirilmiştir.
- KWL stratejisinin kullanıldığı ölçme araçları ile hazırlanan ders işleniş süreçlerinde zamanın uygun biçimde planlandığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 5. sınıf Türkçe dersiyle sınırlıdır.
- 2020-2021 eğitim öğretim yılında Şehit Murat Düger Ortaokulunda 5. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 91 öğrenci ile sınırlıdır.
- 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın belirlediği 5. sınıf okuduğunu anlama becerisi kazanımlarıyla sınırlıdır.
- 5. sınıf düzeyine göre MEB 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen 26 metin arasından seçilen 12 metin ile sınırlıdır.



BÖLÜM 2

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesinin belirlenmesi amacıyla Türk eğitim sistemine ve Türkçe eğitiminde 2005 yılından günümüze kadar yapılan değişikliklere, anlama becerilerine, bilişsel farkındalık kavramına ve açık uçlu soru tekniğine yer verilmiştir.

2.1.1. Türk Eğitim Sistemi ve Türkçe Eğitimindeki Değişiklikler

Türk eğitim sisteminde 2012 yılında yapılan değişikliklerle 2012-2013 öğretim yılı itibarıyla zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve 4+4+4 biçiminde düzenlenen bir eğitim sistemi oluşturulmuştur. Bu sistem değişikliği ile amaç edinilen iki husus vardır. Bunlardan ilki "toplumun ortalama eğitim süresini yükseltmek", ikincisi ise "eğitim sistemini bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendirmeyi mümkün kılacak şekilde düzenlemek"tir (meb.gov.tr). Oluşturulan bu sistem ile birlikte ilköğretim 5. sınıf, ortaokul kapsamında değerlendirilmeye başlanmıştır. 2005 İlköğretim 2. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) yapılan değişiklikler sadece 6-8. sınıflara ait olduğu için 2016-2017 eğitim öğretim yılına kadar 5. sınıflar Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'na göre eğitim görmüşlerdir.

2015 yılında yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında ortaokul bünyesinde yalnızca 5. sınıflarda uygulanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1-8. Sınıflar) yeni sistemde yer verilecek olan yenilikler ve değişiklikler

denenmiş, bu sayede öğretim programındaki olumsuz yönler belirlenerek düzeltmeye gidilmiştir.

2005-2017 yılları arasında geçen süreçte gerek Türkçe dersinde gerekse diğer tüm derslerde öğretim programlarının yoğunlaşmış olmasından ve kazanım sayılarının artmasından doğan sorunlar dolayısıyla derslerin sınıflar bazındaki kazanım sayılarını azaltmak ve öğretim programlarını yeniden düzenlemek amacıyla çalışmalara başlanmıştır. Çalışmalarda hazırlanan taslak programlar elektronik ortamda sunulmuş; akademisyenlerden, öğretmenlerden, okul idarecilerinden, velilerden ve öğrencilerden taslak öğretim programları hakkındaki görüş ve önerileri alınarak tekrar düzenlemeye gidilmiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında yeni öğretim programları 1, 5 ve 9. sınıflarda uygulamaya konulmuştur. 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm sınıflarda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kullanılmaya başlanmıştır.

Türkçe dersi öğretim programı, bu süreçte 4 kez değiştirilmiştir. Bunlardan ilki 2005 Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'dır. 2006 yılında ise ilköğretim ikinci kademe için hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu iki program 2005 yılı ile 2015 yılı arasında uygulanmıştır. İkincisi 2015 İlköğretim TDÖP'dır. Üçüncüsü 2015 programından edinilen izlenimler sonucunda oluşturulmuş olan ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan 2017 TDÖP'dır. Dördüncü program ise 2018-2019 eğitim öğretim yılından başlanarak uygulanan 2018 TDÖP'dır. Bu 4 öğretim programında bazı temel değişiklikler mevcuttur. Çalışma 5. sınıf düzeyinde olduğu için ilk program olarak 2005 TDÖP alınmış, 2006 TDÖP ile ilgili karşılaştırmalara yer verilmemiştir:

- 2005 programında 5 beceri alanı bulunmakta idi. Bunlar *okuma, yazma, dinleme ve konuşma, görsel okuma ve görsel sunudur*. Dilbilgisi kazanımları ise, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır. 2015 programında *sözlü iletişim, okuma ve yazma* olarak düzenlenmiş olan öğrenme alanları; 2017 programında *dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma* olmak üzere 4'e çıkarılmış ve "öğrenme alanı" ifadesi "dil becerileri" olarak değiştirilmiştir. Okuma becerileri alanındaki kazanımlar *akıcı okuma, söz varlığı ve anlama* alt başlıkları altında sınıflandırılmıştır. 2018 programında beceri alanları ile ilgili kapsamlı değişikliklere gidilmemiştir. 2017 programında olduğu gibi *dinleme/izleme, konuşma, okuma ve*

yazma becerileri bulunmakta olup okuma becerilerindeki kazanımlar *akıcı okuma, söz varlığı ve anlama* alt başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

- 2005 programında 8 tema; her temada 3 okuma, 1 dinleme metninden oluşan toplam 32 metin vardır. Serbest okuma metinleri ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır. 2015 programında 8 tema olup her sınıf düzeyinde on altı dinleme metni, otuz altı okuma metni olmak üzere toplamda 52 metne yer verilmiştir. Serbest okuma metinleri ile ilgili herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. 2017 programında metin sayısı azaltılarak her sınıf düzeyinde 8 tema, her temada 3 okuma, 1 dinleme/izleme metni ile 1 serbest okuma metnine yer verilmiş olup toplam 40 metin yer almaktadır. 2018 programında ise bir önceki programda olduğu gibi 8 tema; her temada 3 okuma, 1 dinleme/izleme metni ile 1 serbest okuma metni olmak üzere toplamda 40 metin bulunmaktadır.
- Kazanımlar 2005 programında alt kazanımlara ayrılmıştır. Yenilenen kazanımlarda ise alt kazanımlar kaldırılmış, bunun yerine kazanım açıklamalarına yer verilmiştir. 2017 programında 5. sınıfta 68, 6. sınıfta 67, 7. ve 8. sınıflarda ise 75 kazanım belirlenmiştir. 2018 programında 5. sınıfta 69, 6. sınıfta 68, 7. ve 8. sınıflarda ise 76 kazanım belirlenmiştir.
- 2005 programında dördü zorunlu dördü seçmeli olmak üzere toplam 8 tema belirlenmiştir. Bu temalardan *Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevre, Birey ve Toplum* temaları zorunlu, diğerleri seçmelidir. Zorunlu dört temanın dışındaki temalar istenirse belirlenen listeden seçilebilir. 2015 programında 8 tema oluşturulmuştur ve bu temaların tümü zorunlu kılınmıştır. Belirlenen temalar *Biz ve Değerlerimiz, Dünya ve Çevre, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Vatandaşlık Bilinci, Sağlık, Spor ve Oyun, Sanat ve toplum, Bilim ve Teknoloji* temalarıdır. 2017 programında 16 tema verilmiştir. Kitaplarda yer verilecek tema sayısı sekizdir ve bu temalardan üçü zorunlu, diğerleri seçmelidir. Zorunlu temalar *Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk* temalarıdır. 2018 programında da 2017 programı ile aynı sayıda tema belirlenmiş ve aynı temaların zorunlu olduğu belirtilmiştir.
- Ders kitaplarında kullanılacak olan metin türleri *bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir* başlıkları altında toplanmış olup sınıf seviyelerinde yer verilmesi gereken metin türleri de belirlenmiştir.

Çalışmada 5. sınıf temel alındığı için bu sınıf seviyesinde yapılan değişikliklerin daha iyi anlaşılabilmesi adına; programın 2005, 2015, 2017 ve 2018 değişikliklerini bir tablo ile açıklamak uygun olacaktır:

Tablo 1

5. Sınıf TDÖP'de Yapılan Değişiklikler

2005 Programı	2015 Programı	2017 Programı	2018 Programı
4 öğrenme alanı (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ve bunların dışında dil bilgisi kazanımları belirlenmiştir.	3 öğrenme alanı (sözlü iletişim, okuma ve yazma) vardır.	4 beceri alanı (dinleme/izleme, okuma ve yazma) belirlenmiştir.	4 beceri alanı (dinleme/izleme, okuma ve yazma) belirlenmiştir.
Metin türü olarak öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türleri belirlenmiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin hangi edebî türler arasında seçileceği konusunda herhangi bir bilgi verilmemiştir.	Metin türlerinin öğretiminde sadece türlerin genel adlarından (bilgi verici, hikâye edici, şiir) bahsedilmiş, türlerin alt başlıklarının seçiminde esneklik yapılmıştır.	Metin türlerinin öğretiminde 5. sınıf düzeyinde hikâye, fabl, masal ve haber metni türlerinin öğretilmesi istenmiştir. Diğer metin türleri hakkında (anı, makale, fıkra, söyleşi, deneme mektup, efsane, roman, destan, tiyatro, şiir, şarkı, türkü, reklam, karikatür) detaylı bilgi verilmesi uygun görülmemiştir.	Metin türü olarak bilgilendirici, hikaye edici ve şiir türleri verilmiştir. 5. sınıf seviyesinde anı, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, haber metni-reklam, kılavuzlar, makale/fıkra/söyleşi/deneme, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları, çizgi roman, fabl, hikaye, karikatür, masal/efsane/destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro, şarkı/türkü ve şiir türlerine yer verilmesi uygun görülmüştür. Hikaye, fabl, masal, haber metni türlerinin tanıtılması, metin türleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmemesi istenmiştir.
8 temaya yer verilmiştir. Bu temaların dördü zorunlu, dördü seçmelidir. Zorunlu temalar Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevre, Birey ve Toplum temalarıdır. Diğer dört tema ise önerilen temalar arasından seçilebilir ya da bu temalar birleştirilerek yeni temalar oluşturulabilir.	8 temaya yer verilmiştir. Bu temalar Biz ve Değerlerimiz, Dünya ve Çevre, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Vatandaşlık Bilinci, Sağlık, Spor ve Oyun, Sanat ve toplum, Bilim ve Teknoloji temalarıdır. Programda yer verilen temaların tamamının işlenmesi zorunlu kılınmıştır.	16 tema önerilmiştir. 16 tema içinden 8 temanın belirlenmesi istenmiştir. Bu temalardan üçü zorunlu (Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk) diğerleri seçmelidir.	16 tema önerilmiştir. Bu temalardan 8 tanesinin seçilmesi istenmiştir. "Erdemler", "Millî Kültürümüz" ve "Millî Mücadele ve Atatürk" temaları zorunlu tutulmuş, diğer 5 temanın seçimi kitap yazarlarına bırakılmıştır.
		Ders kitaplarında 8 tema; her temada 3 okuma, 1 dinleme/izleme metni olmak üzere 4 metin ve 1 serbest okuma metni vardır. Böylece 40 metne yer verilmiştir.	8 tema, her temada 3 okuma 1 dinleme/izleme metni ve 1 serbest okuma metni vardır. Toplamda 40 metne yer verilmiştir.
	Sınıf düzeyine uygun 48 kazanım belirlenmiştir.	5. sınıf düzeyine uygun 68 kazanım belirlenmiştir.	Her sınıf seviyesindeki kazanım sayıları farklıdır. 5. sınıf düzeyinde 69 kazanım belirlenmiştir.
	Kazanımlar ve bunlara bağlı alt kazanımlar vardır.	Kazanımlarla ilgili açıklamalar vardır. Alt kazanımlar kaldırılmıştır.	Kazanımlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Alt kazanım bulunmamaktadır.

2018 TDÖP'ye göre 5. sınıf seviyesinde yer verilmesi gereken metin türlerinin dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 2

5. Sınıf Düzeyine Göre Metin Türlerinin Dağılımı

Bilgilendirici Metinler	Hikâye Edici Metinler	Şiir
Anı	Çizgi roman	Şarkı/ Türkü
Dilekçe	Fabl	Şiir
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)	Hikâye	
e-posta	Karikatür	
Haber metni, Reklam	Masal/ Efsane/ Destan	
Makale/ Fıkra/ Söyleşi/ Deneme	Mizahi fıkra	
Mektup	Roman	
Özlü sözler (atasözü, deyim, vecize, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	Tiyatro	
Sosyal medya mesajları		
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)		

(<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222>)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 2018 programında metin türlerinin *bilgilendirici*, *hikâye edici* ve *şiir* türlerine göre sınıflandırıldığı görülmektedir. Bilgilendirici metinlerden 5. sınıf düzeyinde yer verilmesi gereken edebî türler; *anı*, *dilekçe*, *efemera ve broşür*, *e-posta*, *haber metni*, *reklam*, *makale/fıkra/söyleşi/deneme* türlerinden biri, *mektup*, *özlü sözler*, *sosyal medya mesajları* ve *kılavuzlar* olarak belirlenmiştir. Hikâye edici metinlerden *çizgi roman*, *fabl*, *hikâye*, *karikatür*, *masal/efsane/destan* türlerinden biri, *mizahi fıkra*, *roman* ve *tiyatro* türlerinin verilmesi uygun görülmüştür. Bunların dışında ise şiir türünden örnekler verilmesi istenmiştir. Tablo incelendiğinde zengin bir edebî içerikle donatıldığı görülebilmektedir. Fakat programda dikkat edilmesi istenen nokta, bu türlerin özelliklerinin öğrenciye ayrıntılı biçimde açıklanmaması gerektiğidir. 2018 Türkçe öğretim programındaki *Okuma* öğrenme alanı altında verilen anlama kazanımları incelendiğinde, yukarıdaki metin türleri arasından özellikle *hikâye*, *fabl*, *masal* ve *haber metni* türlerinin,

sezdirme yoluyla tanıtılmasının istendiği; metin türleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmesinin uygun görülmediği anlaşılmaktadır.

Metin türlerinin etkili bir biçimde öğretilmesi, her metin türüne özgü okuduğunu anlama çalışmaları yapılmasına ve öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır.

2.1.2. Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

Anlama becerisi, kişinin hayat boyu ihtiyaç duyacağı bir beceridir. Bu sebeple öğrencilerin okudukları/dinledikleri/izledikleri bir metinden/çoklu medya ortamından ne anladıkları büyük önem taşımaktadır. Anlama becerisinde okuduğunu anlamamanın payı yadsınamaz. Bireyler kişisel gelişimlerini sürdürebilmek için okumak ve okuduklarını en iyi biçimde anlamak gereksinimi duyarlar. Anlamak, karşılaşılan metnin ya da görselin bir bütün olarak algılanmasını gerektirir ve bu sebeple anlama becerisinin geliştirilmesi için okuma eğitimlerine ihtiyaç vardır. Okuduğunu anlamaya yönelik yapılacak olan tüm çalışmalar bireyin anlama becerisini artıracığından dolayı çalışmaların her bir aşaması çok iyi planlanmalıdır.

Çoktan seçmeli test tekniğine alışkın olan öğrencilerin anlama becerilerinde yetersizlikler görülebilmektedir. Örneğin, o güne dek tüm ölçme değerlendirme aşamalarında çoktan seçmeli testlerle değerlendirilmiş olan bir öğrenci, klasik sınavla ölçüldüğünde soruyu nasıl cevaplayacağı konusunda tereddüt yaşamakta, ne yazması gerektiğini bilememekte ve konuyu sınırlandırmakta zorlanabilmektedir. Okuduğunu/dinlediğini anlamakta sorun yaşayan bir öğrencinin sadece Türkçe dersinde değil, diğer tüm derslerde de sorun yaşadığı bilinmektedir. Anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin temelli öğrenmenin etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir. Seviyelerine uygun metinler aracılığıyla öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek ve bu sorunları en aza indirmek mümkündür.

Bir metnin okuyucunun seviyesine uygun olup olmadığını değerlendirmek için bazı yöntemler mevcuttur. Bu yöntemlerden biri de metnin okunabilirlik düzeyinin saptanmasıdır. Okunabilirlik kavramı kısaca bir metnin okuyucu tarafından anlaşılma düzeyini ifade etmektedir (Yavuz, 2021) ve birçok farklı dilde, hazırlanan ölçme araçları ile metinlerin okunabilirlik düzeyleri saptanmaya çalışılmaktadır. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tespitinde metinlerdeki cümlelerin ortalama kelime sayıları, kelimelerdeki ortalama hece sayıları ve metinde anlamı bilinmeyen kelime sayısı gibi ölçütler

belirlenmiştir. Okunabilirlik düzeyinin belirlenmesinin, metnin okuyucu tarafından anlaşılma düzeyi ile yakından ilişkili olduğu ifade edilse de, okul öncesi ve ilköğretim birinci kademe düzeyindeki metinler dışında, yapılan okunabilirlik ölçümlerinin Türkçe metinler için gerçekçi sonuçlar vermediği görülmektedir. Köse (2009), Güven (2010) ve Sağlam, İnce ve Eker (2018) tarafından yapılan araştırmalarda, aynı metnin farklı ölçme araçları kullanılarak okunabilirlik düzeyleri belirlenmeye çalışıldığında, birbirlerinden çok farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Örneğin 9. sınıf ortaöğretim biyoloji ders kitabında hücre ile ilgili metinlerin okunabilirlik düzeyleri Flesch-Kincaid Formülüne göre öğrenci seviyesinin çok üstünde bulunurken Gunning Fog Dizini'ne göre kabul edilemez derecede zor olduğu tespit edilmiştir. Aynı metinler Cloze Testine göre incelendiğinde öğretmen desteğiyle anlaşılabilir seviyede olduğu bulunmuştur. Ateşman'ın uyarladığı formülde metinlerin okunabilirlik düzeyinin kolay olduğu, Sönmez Formülüne göre ise aynı metinlerin anlaşılabilir düzeyde olduğu görülmüştür (Köse, 2009). Güven (2010) tarafından yapılan araştırmada ise üç farklı 6. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının okunabilirliğini ve hedef yaş düzeyine uygunluğu Flesch-Kincaid Formülü, Gunning Fog Dizini, Cloze Test Yöntemi ve Sönmez Formülüne göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda her üç kitabın da Flesch-Kincaid Formülü, Gunning Fog Dizini ve Cloze Test Yöntemine göre anlaşılması zor; Sönmez Modeline göre ise açık ve anlaşılır olduğu tespit edilmiştir. Bu ve benzeri araştırmalardan yola çıkarak, ilköğretim ikinci kademe ve daha üst düzeyler için oluşturulan metinlerde, ister yabancı kökenli bir ölçme aracı ile ister dilimize uyarlanan ölçme araçları ile ölçülmüş olsun, okunabilirlik ölçümlerinin pek de doğru sonuçlar vermediği söylenebilir. Okuduğunu anlama düzeyinin tespitinde ve geliştirilmesinde *okunabilirlik* kavramının yanı sıra *okur-anlar* kavramına da değinilmesinin yerinde olacağı görülmektedir. *Okur-anlar* kavramı okuryazarlık becerisinin ötesinde, okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilme yetisine sahip olan kişiler için kullanılmaktadır. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde temel amaç, okur-anlar oranının artırılmasıdır. Okur-anlar oranı arttıkça akademik başarı seviyesi de, toplumsal gelişmişlik seviyesi de paralel olarak yükselecektir.

5. sınıf seviyesinde seçilebilecek metinlerin yaşlarına ve zihinsel yeterliklerine uygun olması, gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, edebî zevk kazanmalarına destek olması, hayal ve duygu dünyalarını zenginleştirecek nitelikler taşımasına özen gösterilmelidir (MEB, 2018a).

Anlama becerilerinin geliştirilmesi için öncelikle öğrencinin okuduğunu tam ve doğru anlaması sağlanmalıdır. Okuma sırasında tam anlamının sağlanması için kullanılabilecek bazı okuma stratejileri, yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Bu strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde ve uygulanmasındaki yegâne amaç, *ileri okur* (Özbay ve Bahar, 2012) olarak da adlandırılan, okuduğunu anlama becerileri gelişmiş bireyler yetiştirebilmektir. Öğrencinin metne uygun okuma yöntemini, hangi okuma stratejisinin kullanılması gerektiğini belirleyip kendi anlama düzeyini değerlendirebilmesi için okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyinin yüksek olması gerekir. Bilişsel farkındalık düzeyinin geliştirilmesi ise üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanılması ile mümkün olur.

2.1.3. Bilişsel Farkındalık (Metacognition)

"Metacognition" terimi; *biliş, bilme, idrak, kavrama* anlamlarına gelen "cognition" sözcüğüne *üst, öte* anlamına gelen "meta" ön ekinin getirilmesiyle oluşturulmuş İngilizce bir sözcüktür. Bu terim dilimize aktarılırken farklı terimler kullanılmıştır. Melanlıoğlu (2014), Özbay ve Bahar (2012), Özsoy (2008) *üst biliş*; Doğanay (1997), Gelen (2003, s.22) ve Karatay (2010 ve 2014) *bilişsel farkındalık*; Senemoğlu (2001) *yürütücü biliş*; Küçük-Özcan (2000) ve Demir-Gülşen (2000) *biliş üstü*; Bedir (1996) *bilgiyi kullanma yolu*; Akın ve Çeçen (2014) *üst bilişsel farkındalık* gibi terimlerle bu kavramı karşılamışlardır. Bu çalışmada metacognition teriminin "bilişsel farkındalık" terimi ile karşılanması uygun görülmüştür.

Üst bellek (metamemory) terimi ilk kez Flavell'in 1979 yılında yayımladığı makalesinde yer verdiği bir kavramdır. Bu makalede Flavell, çocukların ileri bellek yeteneklerini araştırdığı bir çalışmanın bulgularını kaleme almıştır. Sonrasında kuramını, bilişsel farkındalık (metacognition) kavramını da içerecek şekilde yeniden düzenlemiştir. Flavell (1979) bilişsel farkındalık kavramını; *bireyin öğrenme sürecinde, bir kavramı anlayıp anlamadığına dair farkındalığı* olarak tanımlamıştır. Ayrıca bireyin verilen bilgilerin kullanımına dair bilgisi, bir problemin çözümü için ne tür zihinsel işlemler gerektiğine karar verebilmesi, hangi stratejilerin hangi amaçlar için kullanılacağı bilgisi ve kişinin zihinsel işlemlerini uygularken ve uyguladıktan sonra, kendini değerlendirebilme becerisi de bilişsel farkındalık olarak açıklanmıştır (Esendemir, 2011). Bu açıklamalardan yola çıkarak bilişsel farkındalığın kişinin kendi öğrenme sürecini planlayabilme, amaçlarını

belirleyebilme, öğrenme sürecini bilinçli olarak takip edebilme ve öğrenme sürecinin sonunda öğrenme durumunu değerlendirebilme becerisi olduğu söylenebilir.

Atasoy'un (2009) Flavell'dan (1979) aktardığı bilgilere göre bilişsel farkındalık unsurlarını şöyle sıralamak mümkündür:

- Bireyin nasıl öğrendiğine yönelik farkındalığı
- Bireyin ne zaman anlayıp ne zaman anlamadığına yönelik farkındalığı
- Amaca ulaşmak için uygun bilginin nasıl kullanılacağı bilgisi
- Bir görevin bilişsel gereksinimleri hakkında yargıda bulunma becerisi
- Hangi amaçta hangi stratejinin kullanılacağı bilgisi
- Çalışma öncesi ve sonrasında bireyin gelişimini değerlendirmesi

Yukarıda sıralanan unsurlar incelendiğinde bilişsel farkındalıkta asıl rolün öğrenme sürecinde değil, kişinin kendisinde olduğu görülmektedir. Bireyin bilişsel farkındalık becerisinden söz edebilmek için öğrenme sürecinin tümünde etkin olarak sürece hâkim olması gerekmektedir.

Flavell bilişsel farkındalığı aşağıda verilen örneklerle açıklamıştır (Flavell'den aktaran Akın ve Abacı, 2011, s.2):

Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha zor olduğunun farkındaysam, eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam (...) Eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam, eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam bilişsel farkındalıkla meşgul oluyorum demektir.

Bilişsel farkındalık; kişinin kendi düşünmesinin, bilişsel süreçlerinin ve öğrenmelerinin farkında olmasıdır. Ayrıca geri çekilip kendi zihinsel operasyonlarını gözden geçirerek bu bilgiyi bilişsel süreçlerini kontrol etmek için, öğrenme ve bellek kapasitesini artırmak için kullanmasıdır (Doğanay ve Kara, 1995, s.27; Flavell, 1985, s.104; Healy, 1997, s.247; Ormrod, 1990, s.292). Birçok bilişsel etkinlikte (algı, dikkat, okuduğunu anlama, sözel iletişim, dil edinimi, bellek, problem çözme vb.) bilişsel farkındalığı artırma yoluyla olumlu sonuçlar elde edilebilmektedir.

Bilişsel farkındalık biliş üzerinde şekillenir (Veenman, Hout-Wolters ve Afflerbach'tan aktaran Karaçam, 2009). Bu yüzden iki kavram arasında güçlü bir bağ vardır. Bilişsel farkındalık konusunda çalışmalar yapan araştırmacılar, bilişsellik ve bilişsel farkındalık arasındaki farkı tanımlamaya çalışmışlardır. Senemoğlu (1997, s.340) "Biliş, herhangi bir

şeyin farkında olma, onu anlama iken bilişsel farkındalık, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir.” biçiminde tanımlamıştır. Demircioğlu’ya göre (2008) biliş, yaptığımız şeyle ilgilenirken, bilişsel farkındalık yapacağımız şeyi seçme, planlama ve yapılan şeyi izleme ile ilgilenir. Öyleyse bilişsel farkındalığın bilişsel süreçleri kapsadığını fakat bilişsel süreçlerden daha geniş bir zihinsel alanı ilgilendirdiğini söylemek mümkündür.

Karatay, *bilişsellik* kavramı ile *bilişsel farkındalık* kavramı arasındaki farkı şöyle açıklamaktadır (2010, s.461):

Bilişsellik (cognitive) terimi, okuduğunu kavrama ile ilgili okurun strateji ve/veya teknikler hakkında edindiği bilgi, tecrübe ve donanımdır. Bilişsel farkındalık (metacognitive) ise bilişsel olarak okuduğunu kavrama konusunda donanımlı okuyucuların, okuma sürecinde bu bilgi donanımlarını okudukları metne karşı amaçlı ve bilinçli kullanabilmeleridir. Bilişsel farkındalık, herhangi bir metni kavrama sürecinde okurun, öğrenmeye çalıştığı konu, bilgi, düşünce ve duygu ile ilgili bilinçli ve amaçlı davranması (awareness), ne ve niçin okuduğunun farkında olması (metacognitive awareness) durumudur.

Karatay’ın bu tanımından yola çıkarak bilişsel farkındalığın bilinçli ve amaçlı okuma tutumuyla kazanılabileceği anlaşılabılır. Bilişsel farkındalığın gelişebilmesi için okurun bilişsel olarak donanımlı olması, diğer bir deyişle okuduğunu anlama noktasında kendini geliştirmiş olması önem taşır.

Kişinin bilişsel farkındalık düzeyi, öğrenmeyi kolaylaştıran bir etkidir. Neyi nasıl öğreneceğini bilerek öğrenme aşamalarını düzenlemek kişiye hem zaman tasarrufu sağlar hem de verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur. Bilişsel farkındalığa sahip bir kişi öğrenme öncesinde (Melanlıoğlu, 2014 s.109; Cemiloğlu M. ve Ogur E., 2016 s. 135; Gelen, 2003 s.57-59);

- Yeni öğreneceği bilgi ile ilgili amacını saptar.
- Bu bilgi ile bağdaştırabileceği ön öğrenmeleri olup olmadığını belirler.
- Yeni bilgiyi edinmek için ne kadar süreye ihtiyaç duyabileceğini belirler.
- Öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi için nasıl bir planlama yapması gerektiğine karar verir.

Yaptığı planlamaya uygun biçimde öğrenme ortamını düzenleyen ve öğrenmeye başlayan kişi, planlamasında ya da amacında herhangi bir eksiklik/hata görürse bunu düzeltme yoluna gider. Öğrenme süreci sonunda kendini değerlendirir ve böylelikle kendi bilişsel düzeyine uygun biçimde öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirler.

Senemoğlu (2009), kendi bilişsel sistemine ilişkin bilgiye sahip olan kişilerin, bilişsel düzeyi ile ilgili kendisine sorular sorup bu sorulara cevap alabileceğini belirtir. Bilişsel sürecini değerlendirmek için bireyler kendisine şu soruları sorabilir:

- Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir?
- Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- Bu konu hakkında ne biliyorum? (Kendi öğrenme düzeyini test etme)
- Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?
- Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım, nasıl bir yol izlemeliyim?
- Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?
- Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim?

Bu sorularla kendini değerlendiren birey, değerlendirmesinin sonucunda istenilen biliş düzeyine erişemediği kanaatine varırsa öğrenme sürecinde gördüğü eksikliğin hangi öğrenme aşamasında gerçekleştiğini belirleyerek eksikliklerini giderme ya da öğrenme sürecini baştan alma yoluna gidebilir. Bu değerlendirme döngüsü, bireyin tam öğrenmeyi gerçekleştirmesine kadar devam ettirilebilir.

2.1.4. Bilişsel Farkındalık Düzeyinin Yaşa Bağlı Gelişimi

Bilişsel farkındalık düzeyi yaşa bağlı olarak gelişme göstermektedir. Bu gelişme bilişsel farkındalığı oluşturan planlama-izleme-değerlendirme aşamalarının hepsinde aynı zaman diliminde gelişmez, farklı aşamalar farklı zamanlarda gelişim gösterebilir. Flavell (1979), çocukların 3-5 yaşlarından itibaren üst-bellek ve üst bilişsel bilgi gelişiminin başladığını ve bu gelişimin hayat boyu devam ettiğini belirtmektedir. İzleme ve değerlendirme gibi üst bilişsel süreçler daha sonraki çocukluk döneminde gelişmeye başlayıp okul döneminde diğer bilişsel süreçlerin gelişimine paralel olarak gelişimlerini devam ettirmektedir (Irak, Çapan ve Soylu 2015, s.65).

Brown (1987) bilişsel farkındalık bilgisinin ergenlik döneminin sonuna kadar gelişimini sürdürdüğünü ifade ederken Baker (1989) en azından erken yetişkinlik dönemi boyunca gelişmeye devam ettiğini ileri sürmüştür.

Okul yaşına gelen çocukların bilişsel farkındalıklarında hızlı bir gelişim görülmeye başlar. Araştırmalar, bu becerilerin ilköğretim süresince hızla arttığını göstermektedir (Schneider ve Lockl'den aktaran Özsoy, 2008). Bu sebeple büyük çocuklar, bilişsel farkındalık stratejilerini küçük çocuklardan daha etkili olarak kullanmaktadır (Senemoğlu, 2009).

Senemoğlu (2009) genel olarak strateji kullanımını üç döneme ayırmaktadır:

- Stratejilerin hiç kullanılamadığı ve öğretilemediği aşama (Yaklaşık 5 yaş ve daha aşağısı)
- Stratejilerin kullanılabildiği fakat üretilmediği aşama (Yaklaşık 6-9 yaş arasındaki dönemdir. Bu dönemde çocuk öğretilen ve hatırlatılan stratejiyi kullanabilir fakat kendiliğinden strateji geliştirip kullanamaz.)
- Stratejilerin anlaşılabilirdiği ve uygun stratejinin kendiliğinden kullanılabildiği aşama (Yaklaşık dördüncü sınıf düzeyi)

Verilen bu bilgiler ışığında, çalışma için belirlenen 5. sınıf seviyesindeki öğrencilerin üst bilişsel stratejileri anlayabilecekleri ve kendileri için uygun stratejiyi belirleyebilecekleri görülmektedir.

Irak ve arkadaşlarının konu ile ilgili diğer çalışmalardan derleyerek verdikleri bilgiler ışığında *geç çocukluk* olarak adlandırılan 7-12 yaş dönemindeki çocukların üst bilişsel özellikleri şöyle sıralanabilir (Irak vd., 2015, s. 73):

- Üst bilişsel süreçler erken ve geç çocukluk dönemlerinde değişikliğe uğramaktadır. Üst bellek performansında, genel bellek performansında ve farklı stratejileri kullanabilme yeteneğinde olumlu yönde artışlar meydana gelmektedir.
- Geç çocukluk döneminde bellekten geri çağrılan bilginin güvenilirliğine duyulan inanç ve belirli uyarıları hatırlama ya da hatırlayamama konusundaki kararların güvenilirliğinde artış görülmüştür.
- Yaşla birlikte görülen olumlu gelişmelerin kendine güven, bilişsel düzeydeki farkındalık, üst bilişin temel unsurları olan izleme ve kontrol etme becerilerindeki artışla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.
- Kişinin kendi kararlarına ilişkin algısal farkındalığı erken çocukluktan ergenliğe kadar artarak gelişmektedir.
- Diğer bireylerin zihinsel süreçlerinin farkında olmak ya da niyetini anlamak ve tahmin etmek kadar kendi bilişsel süreçlerinin de farkında olmak, gelişimsel açıdan paralellik göstermektedir.

Yukarıdaki araştırma bulguları incelendiğinde geç çocukluk döneminin bilişsel farkındalığı geliştirmek için uygun bir dönem olduğu anlaşılmaktadır. Her birey yaşı ilerledikçe bilişsel farkındalığını geliştirir. Bu gelişimin doğal yollarla kazanılması uzun sürdüğü için, daha erken yaşta bilişsel farkındalığın gelişebilmesi eğitim sayesinde olur. Öğretmenler daha küçük yaştan itibaren öğrencilerine bilişsel farkındalık gelişimi için rehberlik ederse öğrenciler eğitim hayatlarında daha başarılı olurlar. Bu sebeple her öğretmen kendi alanıyla ilgili bilişsel farkındalık çalışmaları yaparak öğrencilerin hem kendi bilişsel düzeylerinin farkına varmalarını hem de yeni öğrenmeler için planlama yapmayı öğrenmelerini sağlamalıdır. Böylece edinecekleri her yeni bilgide daha az zaman harcayarak daha kalıcı bir öğrenme sağlamaları mümkün olacaktır.

2.1.5. Bilişsel Farkındalık Modelleri

Araştırmacılar tarafından öne sürülen birçok bilişsel farkındalık modeli bulunmaktadır. Bu modeller arasında Flavell, Brown ve Schraw'un modelleri en yaygın olanıdır (Baysal vd., 2013, s.71):

2.1.5.1. Bilişsel İzleme Modeli

Flavell tarafından geliştirilen bu modelde birbirleriyle etkileşim hâlinde olan ve alt basamakları bulunan dört olgu vardır. Bu olgular *üst bilişsel bilgi*, *üst bilişsel deneyim*, *hedefler* ve *stratejiler*dir (Flavell, 1979, s.906).

Üst bilişsel bilgi, bireyin bilişsel işlemlerini etkileyen değişkenlerin nasıl bir süreç izleyeceği ve sonuçlarının nasıl gerçekleşeceğine yönelik bilgisi ve inançlarıdır. Üst bilişsel bilgide adı geçen değişkenler *kişi bilgisi*, *görev bilgisi* ve *strateji bilgisi*dir. Bu değişkenler kısaca şöyle açıklanabilir (Flavell, 1979, s.907):

Kişi bilgisi, kişinin kendisiyle ve diğer insanlarla ilgili her tür inanç ve bilişsel süreçleri içermektedir. Örneğin dinleyerek daha iyi öğrendiğimizi düşünmemiz ya da ablamızın kardeşimizden daha yardımsever olduğunu düşünmemiz *kişi bilgisi* olarak değerlendirilebilir.

Görev bilgisi, bilişsel bir işlem sırasında kullanılacak bilgilerdir. Üst bilişsel bilgi bu aşamada, bilişsel işlemlerin uygulanmasındaki en iyi yolun ve hedeflenen başarıya ne düzeyde ulaşılabileceğinin kavranmasına yardım eder. Bireyin öğrenme sürecinde bilişsel

zorluk düzeylerinin farkında olması, öğrendiği bilgilerin hangisinin günlük hayatta daha kullanılabilir olduğunu kavraması görev bilgisine örnek verilebilir.

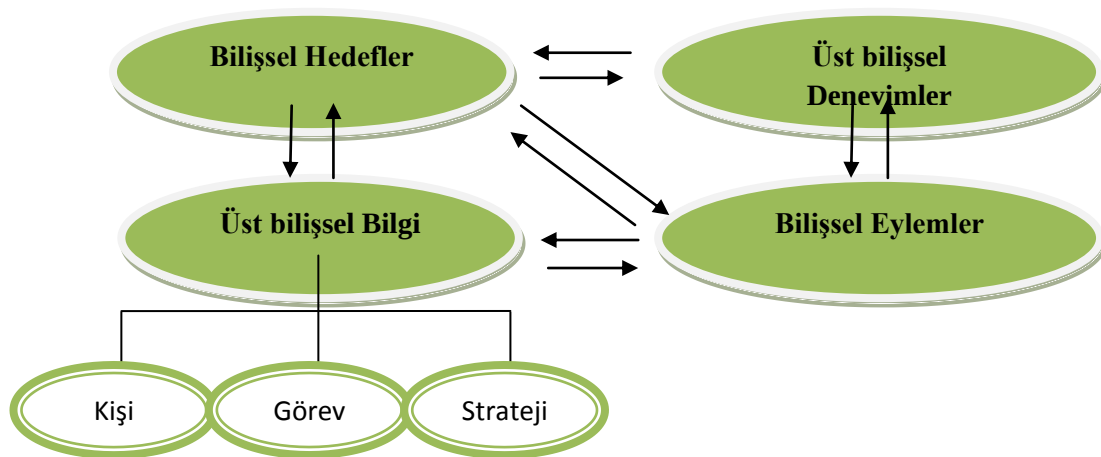
Strateji bilgisi, bilişsel süreçte belirlenen hedeflere ulaşmada hangi stratejilerin etkili olabileceği bilgisidir. Başka bir deyişle bireyin bilgiyi edinirken izleyeceği yol, strateji bilgisidir. Bireyin okuma sonrası öğrendiklerini görselleştirdiğinde öğrenmenin daha kalıcı olduğunu fark etmesi strateji bilgisine örnek gösterilebilir.

Üst bilişsel deneyim, herhangi bir zihinsel işleme eşlik eden ve bunlarla ilgili olan bilinçli bilişsel ya da duyuşsal deneyimlerdir (Amanvermez-İncirkuş, 2018, s.18). Üst bilişsel deneyim içerik bakımından basit ya da karmaşık olabileceği gibi süreç bakımından da kısa ya da uzun süreli olabilir. Bireyin yeni bilgiyi önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirerek öğrenmesi üst bilişsel deneyime bir örnektir.

Hedef, bireyin öğrenme sürecinde kendisi için belirlediği bilişsel işlem hedefleridir. Bireyin öğrenme sürecinin sonunda edinmiş olmayı hedeflediği beceriler buna örnek olabilir.

Eylemler ise hedeflere ulaşmak için kullanılan bilişsel veya diğer davranışları ifade eder (Amanvermez-İncirkuş, 2018, s.19). Görselleştirerek daha iyi öğrendiğini fark eden bir bireyin sıfatları öğrenmek için sıfat türleri ile ilgili şema oluşturmaya buna örnek verilebilir.

Bilişsel izleme modelini aşağıdaki gibi görselleştirmek mümkündür:



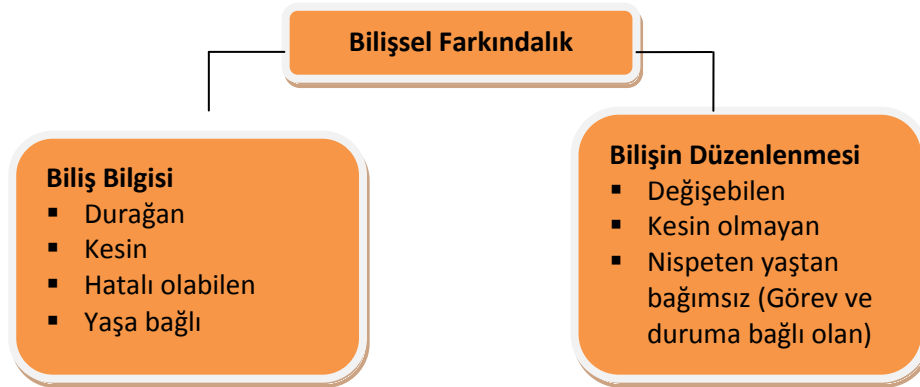
Şekil 5. Bilişsel İzleme Modeli. (Flavell, J. H. (1981) Cognitive Monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's Oral Communication* (s. 35-60). New York: Academic. kaynağından erişilmiştir.)

Yukarıdaki görsel incelediğinde bilişsel izleme modelinin dört olgusunun birbirleriyle etkileşim hâlinde olduklarını görebiliriz. Flavell üst bilişsel deneyimlerin, üst bilişsel bilgi,

bilişsel hedefler ve stratejiler üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirtir. Örneğin bir kişi bir şeyi yaparken zorlandığını düşünürse bu durum onun kullandığı stratejiyi değiştirmesine sebep olabilir dolayısıyla buradaki hedefi de değişir. Üst bilişsel deneyimler, üst bilişsel bilgi deposuna yeni bilgiler ekleyebilir, bazı bilgileri silebilir ya da bazılarını düzenleyebilir. Üst bilişsel deneyimler, stratejileri bilişsel ve üst bilişsel yönde harekete geçirebilir. Örneğin kişinin eline yeni geçen bir kitabı okumadan önce kapağına bakıp tahmin etmesi bilişi; okumayı bitirdikten sonra tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol etmesi, kitabı anlayıp anlamadığına dair kendisine sorular sorması ise üst bilişi harekete geçirir. Bu bakımdan Flavell'in bilişsel izleme modelinin esasında “üst bilişsel bilgi” ve “üst bilişsel deneyim” olmak üzere iki temel kategoriye dayandığı söylenebilir. Hedefler ve eylemler bu iki kategorinin tanımlanması sırasında doğal olarak ortaya çıkmaktadır (Amanvermez-İncirkuş, 2018, s.19)

2.1.5.2. Brown'ın Bilişsel Farkındalık Modeli

Brown tarafından 1987 yılında ortaya konulan bu modelde, bilişsel farkındalık bireyin bilişsel yetenekleri üzerinde derinlemesine düşünmesi ve öğrenme sırasında öz-düzenlemesi olarak ele alınmıştır. Bu modelde bilişsel farkındalığın unsurları iki ana başlık altında toplanmıştır. İlk bölüm *biliş bilgisi* ile ilgili olan bilişsel yetenekler ve etkinlikler üzerinde derinlemesine düşünmeyi içerir. İkinci bölüm *bilişin düzenlenmesi* olarak tanımlanmıştır ve öğrenme ya da problem çözme sürecinde öz-düzenleme mekanizmasının çalıştırılmasını içerir.



Şekil 6. Brown'ın Bilişsel Farkındalık Modeli. (Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe, (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (s.65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. kaynağından uyarlanmıştır.)

2.1.5.3. Schraw'un Bilişsel Farkındalık Modeli

Schraw ve Dennisson (1994) bilişsel farkındalığı, bilişsel farkındalık bilgisi ve bilişsel farkındalığın düzenlenmesi olarak iki bileşen hâlinde incelemiştir. Schraw ve Graham (1997) bilişsel farkındalık bilgisini bireyin kendi bilişiyle ya da genel olarak bilişle ilgili bildikleri olarak ifade eder. Bilişsel farkındalığın düzenlenmesini ise bireyin kendi düşüncelerini kontrol eden bilişsel farkındalık etkinlikleri ve yaşantıları biçiminde açıklamaktadır (Demircioğlu, 2008).

Schraw ve Dennisson'a göre (1994) bilişsel farkındalık bilgisi *açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi* alt boyutlarından oluşur. Bilişsel farkındalığın düzenlenmesi ise *planlama, bilgi yönetme, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme* alt boyutlarından oluşmaktadır.



Şekil 7. Schraw'un Bilişsel Farkındalık Modeli. (Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, s. 460-475. kaynağından uyarlanmıştır.)

Schraw (2002) bilişsel farkındalığın üç özelliğini şöyle sıralamaktadır:

- Bilişsel farkındalık çok yönlü bir olgudur.
- Bilişsel farkındalık belirli bir alana özgü değildir.
- Öğretim stratejileri ile biliş üstü bilgisi ve biliş üstü kontrol geliştirilebilir (Schraw'dan aktaran Atasoy, 2009, s.13).

2.1.6. Bilişsel Farkındalık Düzeyinde Okuma Stratejileri

Okuma eyleminin istenilen ölçüde başarı göstermesi için bilişsel stratejilerin doğru kullanımı kadar bilişsel farkındalık stratejilerinin de bilinmesi ve doğru biçimde kullanılması gereklidir. Caron (1997), bilişsel farkındalığı "bireyin metni yorumlamak için

bilişsel etkinlikleri izleme ve düzenleme yeteneğine yönelik kontrolü ve farkındalığı" biçiminde tanımlamıştır. Bilişsel farkındalık düzeyinde okumanın özelliklerini ise "okuma işlevinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren süreçte bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması, kendisini ve süreci kontrol etmesi ve geri bildirim olarak değerlendirme yapabilmesi" olarak sıralamıştır (Çakıroğlu ve Ataman, 2008, s.4)

Bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejileri ile bilişsel okuma stratejileri çoğunlukla ayırt edilememektedir. Çünkü her iki strateji türünde de ortak noktalar mevcuttur. İki strateji türünün birbirinden farkı; bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerinde okurun/öğrencinin okuduğu metni anlayabilmek için hangi amaçla okuduğuna, nasıl bir süreç izlemesi gerektiğine bilinçli olarak ve kendi iradesi ile karar vermesidir. Öğrencilere okutulacak olan metinlerde okuma stratejilerinin birçok kez uygulanması sonucunda öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili kazandıkları bilgi "bilişsel okuma stratejisini" belirler. Bilişsel okuma stratejileri uygulanırken gerçekleştirilen işlemlerin öğrenciler tarafından bilinçli olarak fark edilmesini sağlamaya yönelik farkındalık çalışmaları ise "bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerini" belirler.

Başaran, çeşitli kaynaklardan derleyerek oluşturduğu tanımında bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerinin özelliklerini belirlemiştir. Buna göre, bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejileri bilinçli kullanılmalıdır. Her metinde kullanılacak okuma stratejisi farklı olabilmektedir. Ayrıca stratejiler; metni okuyan kişinin okuma seviyesine, özelliklerine ve hangi amaçla okuduğuna göre değişkenlik gösterebilir (2013, s.228). Örneğin; okuyucunun amacı bilgi edinmek olabileceği gibi okuduğunu anlamaya ilişkin herhangi bir sorunu aşmak da olabilir. Bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejileri, bilişsel farkındalıkla yakından ilişkilidir ve kişi bu alanda herhangi bir eğitim almadan da belli bir süreç içinde ihtiyaç duyduğu okuma stratejilerini kendi kendine keşfedebilir.

Başaran'a göre bilişsel farkındalık düzeyindeki tek bir okuma stratejisi hedeflenen yararı sağlamayabilir. Böyle durumlarda birden fazla stratejinin bilinçli olarak bir arada kullanılması gerekir. Eğer kişinin okuma becerisi yeterli düzeyde değilse kullanılan strateji fayda sağlamaz. Bunun sebepleri; okuma sürecinde okurun kendini izleyememesi, kullanılan stratejinin olumlu bir fark yaratacağına inanmaması, kullanılması gereken strateji yerine önceden alışkın olduğu stratejileri kullanmada ısrar etmesi ya da metnin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması olabilir (2013, s.228). Bu tanımlamadan hareketle; bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerini verimli kullanabilmek için okurun öncelikle okuma becerilerinde seviyesine göre yeterli beceriye sahip olması

gerektiği, bu stratejileri kendi kendine keşfedebileceği, birden çok stratejinin birlikte kullanımı ile verim alınabileceği anlaşılmaktadır.

Okuma becerisi gelişmiş bir okurun kullanması gereken stratejiyi kendi kendine keşfetmesi mümkün olsa da yapılan çalışmalar sonrasında belirlenmiş bazı stratejiler mevcuttur. Yapılan her bir çalışmada farklı stratejilerin olumlu etkileri saptandığı için hangi stratejinin kullanımının daha olumlu sonuçlar vereceğine dair kesin bir bilgiye ulaşılamamıştır. Bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerinin neler olduğuna dair fikir birliği olmamakla birlikte, farklı araştırmacılar tarafından belirlenmiş çeşitli düzenlemeler mevcuttur. Bu düzenlemeler arasında fikir birliği yapılan kısım, stratejilerin *okuma öncesi*, *okuma sırası* ve *okuma sonrası* uygulanacak stratejiler olmak üzere üç grupta toplanmasıdır (Birincioğlu, 2006; Güngör, 2004; Karatay, 2007; Sallı, 2002; Susar, 2006).

Okuma öncesi stratejilerin bir diğer adı planlama stratejileridir. Birey okuma sürecine başlamadan önce okuma sürecini planlama yoluna gider. Bu planlama sırasında neyi, nasıl, ne amaçla okuyacağı ile ilgili zihinsel bir düzenleme yapma gereği duyar. Bu planlama bireyin okuduğunu anlama düzeyini de olumlu yönde etkiler. Okuma öncesinde birey metni gözden geçirir, başlık ya da görseller yoluyla metnin içeriği hakkında tahminde bulunur. Kendine bir okuma amacı belirler ve metnin bu amaca uygun olup olmadığını, okunmaya değer bir metin olup olmadığını inceler. Metni okumaya başlamadan önce sorular oluşturur ve okuma sürecinde bu sorulara cevap bulmaya çalışır. Oluşturulan tüm sorulara metinden cevap bulunamayabilir çünkü birey yalnızca okuma öncesinde edindiği izlenimler ve tahminleri doğrultusunda bu soruları hazırlar. İçerik hakkında tam bir fikir sahibi olmadığı için sorular metinle ilgili olmayabilir. Birey okuma sürecinde yalnız değilse, örneğin bir okuma grubunda ya da sınıf ortamında bulunuyorsa, hazırladığı soruları arkadaşları ile paylaşarak onların da tahminde bulunmasını isteyebilir. Sonrasında metni hızlıca gözden geçirerek anlamını bilmediği kelimeleri işaretler, okuma sürecine başlamadan önce bu kelimelerin anlamını öğrenir. Metnin türüne ve zorluk derecesine uygun bir okuma hızı belirler. Metinle ilgili ön bilgilerini harekete geçirerek bu bilgileri yeni öğrenecekleri ile birleştirmeye hazırlanır.

Okuma sırasında kullanılan stratejiler, anlamı yapılandırma ya da düzenleme stratejileri olarak da bilinmektedir. Okuma öncesinde yapılan planlama, okuma aşamasında bireyin süreçten verim almasına katkıda bulunur. Birey bu aşamada metni bir kez ya da anlayana kadar birkaç kez okur. Okurken önemli gördüğü yerleri not alır ya da altını çizerek. Okuma öncesinde hazırladığı sorulara cevap bulmaya çalışır, tahminde bulunduklarının doğru olup

olmadığını kontrol eder. Metinde farklı punto/yazı karakteri ile ya da koyu renkle yazılmış kısımlara, noktalama işaretlerine dikkat eder. Anlatılanları daha iyi anlayabilmek için dikkatini vermeye gayret eder. Gerekirse basit şemalar ve resimlerle metni görselleştirir. Anlayamadığı bir kısım olursa tekrar okuma yoluna gider. Sessiz okumanın yeterli olmadığını düşünürse sesli okur. Belli yerlerde durarak yeni öğrendiklerini önceki bilgileri ile birleştirir. Bu sayede bilgilerini yeniden yapılandırır.

Okuma sonrasında kullanılan stratejiler değerlendirme, düzeltme ve anlamlandırma stratejileridir. Birey bu aşamada metni özetler. Metinden edindiği bilgileri ya da duygu ve düşünceleri sentezler. Metni kendi izlenimlerine göre değerlendirir. Metinle ilgili soruları yanıtlar. Okuma sürecinde yalnız değilse metni sınıf arkadaşlarıyla ya da okuma grubuyla tartışarak anlatılanları ne düzeyde anladığını belirler. Metnin ana fikrini, ana duygusunu, konusunu, yardımcı fikirlerini belirler. Metinde anlatılanların gerçek olup olmadığını, verilen bilgilerin kullanılabilirliğini değerlendirir. Metinle ilgili bilgilerini görselleştirebilmek için resim çizer; grafik, şema ya da tablo oluşturur. Metni yeterince anlayıp anlamadığını belirleyerek gerekirse metni baştan sona tekrar okur ya da anlamadığını düşündüğü bölümleri tekrar okuma yoluna gider.

Yukarıda bahsedilen stratejileri şu maddeler ile özetlemek mümkündür (Brown, 2001; Pressley, El-Dinary ve Brown, 1992):

- Metnin zorluğunu değerlendirme
- Okuma amacını belirleme (plan yapma)
- Metindeki eski ve yeni bilgileri ayırt etme (önceki öğrenmelerle ilişkilendirme)
- İletinin önemini ve metnin önemli yerlerini belirleme
- Metne dair tahminlerin doğruluğunu değerlendirme
- Semantik haritalar ve kümelemeler oluşturma
- Gerekğinde okuma hızını değiştirme
- Metnin okuma hedeflerine uygunluğunu kontrol etme (Anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etme)
- Tespit edilen anlama hatalarını düzeltme

Bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerinin kullanılması, okurun anlama becerilerini geliştirmesinde katkı sağlar. Özellikle erken yaşlarda kazanılan bu beceri; metin türlerine göre okuma biçiminin belirlenmesinde; okuma öncesinde, okuma esnasında ve sonrasında anlamanın gerçekleşmesi için neler yapılması gerektiğinin belirlenmesinde

ve bireyin kendi anlama düzeyini değerlendirebilmesinde yardımcı olur. Bireyin karşısına çıkan tüm okuma eylemlerinde kendine gereken bilgileri daha hızlı ve daha kalıcı biçimde edinmesinin yollarını öğretmesi bakımından da son derece önemlidir. Her bireyin okuma seviyesi ve anlama hızı birbirinden farklıdır. Bilişsel farkındalık düzeyindeki okuma stratejilerinin amacı, seviyesi ne olursa olsun tüm bireylerin ileri okur seviyesine doğru ilerlemelerini sağlamaktır.

Amanvermez-İncirkuş (2018), okuma stratejilerinin kullanımında önemli olan hususun hangi durumlarda hangi stratejilerin işe yaradığını veya yaramadığını bilmek olduğunu ifade eder ve araştırmacılar tarafından üzerinde çalışılan bütüncül okuduğunu anlama stratejilerini şöyle sıralar (s.64-65):

- SQ3R (inceleme, soru sorma, okuma, anlatma, metni tekrar gözden geçirme)
- SQ4R (inceleme, soru sorma, okuma, anlatma, not alma, metni tekrar gözden geçirme)
- KWL (ne biliyorum?, ne bilmek istiyorum?, ne öğrendim?)
- PORPE (tahmin etme, düzenleme, tekrar etme, uygulama, değerlendirme)
- PLAN (planlama, yerleştirme, ekleme, not alma)
- DR-TA (yönlendirilmiş okuma-düşünme etkinliği)
- PQIRST (ön izleme, soru sorma, okuma, özetleme, test etme)
- PQ4R (ön izleme, soru sorma, okuma, düşünme, anlatma, metni tekrar gözden geçirme)
- ReQuest (karşılıklı sorgulama)
- QAR (soru cevap ilişkisi)
- REAP (okuma, ana düşünceleri bulma, açıklamalı not alma, metinle ilgili soru sorma ve düşünme)
- GRASP (yönlendirilmiş okuma ve özetleme yöntemi)
- POSSE (tahmin etme, bilgileri organize etme, araştırma, özetleme, değerlendirme)
- Kavram haritaları ve grafikler (hikâye haritaları, hikâye grameri, tahmin etme, sebep-sonuç, karşılaştırma, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, gerçek olanla olmayana ayırt etme, beyin fırtınası ve sınıflama vb. grafikler)
- Karşılıklı öğretim (tahmin etme, soru sorma, açıklama, özetleme)
- Coop-Dis-Q (işbirlikli tartışma-sorgulama)
- Multipass (çoklu geçiş)

- Collaborative Strategic Reading (işbirlikli stratejik okuma: n izleme, anlama sürecini izleme, ana fikri bulma, zetleme)
- Interactive Read Aloud (etkileşimli sesli okuma)
- Sesli düşünme
- Model olma
- Soru sorma-cevaplama.

Yukarıda sıralanan okuma stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılması gereken stratejileri birbiriyle bağlantılı şekilde sundukları için bütüncül okuma stratejileri olarak adlandırılmaktadır. Bütüncül okuma stratejileri okuma sürecinin tamamında kullanıldıkları için etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar, öğrencilerin yeni bilgileri anlama becerisini geliştirir, konsantrasyonunu artırır, aktif öğrenmeyi sağlar dolayısıyla da bilişsel farkındalıklarını geliştirir (Carter, 2011, s. 32). Amanvermez-İncirkuş’a göre bütüncül okuma stratejilerinin en büyük faydası belli bir alanda farklı seviyelerdeki öğrenciler tarafından derinlemesine ve kapsamlı okuma yapılması gerektiğinde kullanılabilir olmasıdır (2018, s. 65).

Kanmaz (2012) okuduğunu anlamayı artıran stratejileri okuma öncesinde, okuma sırasında, okuma sonrasında ve okuma sürecinin tümünde işe koşulan stratejiler olmak üzere dört ana başlıkta toplamıştır:

Tablo 3

Okuduğunu Anlamayı Artıran Stratejiler

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

(Daly, Chafouleas, Skinner, C.H.'den aktaran Kanmaz, 2012, s.39)

Kanmaz'dan aktarılan bu sınıflandırmada okuma stratejilerinin bazılarının yalnızca okuma öncesi, sırası ya da sonrasında kullanılabildiği; bazı stratejilerin ise okuma sürecinin tümünde kullanılabildiği görülmektedir. Bu çalışmada kullanılan KWL stratejisi okuma sürecinin her aşamasında kullanılan bir stratejidir.

2.1.6.1. KWL Stratejisi

KWL stratejisi Tierney ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilmiştir. Bu stratejiyi kullanan öğrenciler konu ile ilgili ön bilgilerini etkinleştirip okuma için amaç sağlayarak açıklayıcı metinleri daha iyi anlayabilir. Ogle (1986) açıklayıcı metinleri işlerken basit strateji adımlarıyla öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini konuya çekebileceklerini ve açıklayıcı metinlerdeki düşünme sürecini aktif bir şekilde öğrencilere model olarak

gösterebileceklerini belirtmiştir (s.564). Akyol'a (2007) göre öğrencinin ön bilgilerini okuma ortamına aktarma konusunda yardıma ihtiyaç duyduğu durumlarda bu strateji faydalı olabilir (s.25). Coşkun (2011) KWL stratejisinin ilköğretim ikinci kademe ve lise öğrencileri için daha uygun olduğunu, büyük gruplarda kullanılabilir bir strateji olduğunu belirtmektedir.

Çeşitli kaynaklardan derlenerek yapılan araştırmalar sonucunda⁷ KWL stratejisinin işlem basamaklarını şöyle sıralamak mümkündür:

K - What I know (Ne Biliyorum?): Akyol'a (2007) göre okuma kitabın kapağını açmadan başlar (s.24). Bu yüzden öğrenciler yeni öğrenecekleri bilgileri okumadan önce ön bilgilerini harekete geçirmelidir. Öncelikle seçilen metinle ilgili öğretmen tahtaya, öğrenciler de defterlerine bir KWL sütunu çizerler (veya hazır olarak da dağıtılabilir). Öğrenciler beyin fırtınası yaparak konu hakkındaki önceki bilgilerini ortaya çıkarırlar. Bu adımda öğrencilerden okumaya başlamadan önce konu hakkında ne bildiklerini listelemeleri istenir. Öğrenciler ön bilgilerini KWL grafiğindeki “K” Ne biliyorum? sütununa yazarlar Burada öğrencilerin konu dışına çıkmalarını engellemek için bazı sınırlamalar getirilebilir. Öğrenciler bildikleri şeyleri listeledikten sonra bunları kategoriler içine yerleştirmeleri istenir. Öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgileri üzerine kurulan tartışmalar öğrencilerde merak uyandırır.

W - What do I want to learn (Ne öğrenmek istiyorum?): Bu aşamada öğrenciler okuma amacını oluşturur. Öğrenciler konu hakkında öğrenmek istedikleriyle ilgili sorular hazırlar ve bunları “W” Ne bilmek istiyorum? sütununa kaydederler. Birinci aşamada öğrencilerde oluşan merak, metnin içeriğine yönelik sorular oluşturarak ve seçilen metni okuyarak geliştirilir.

L - What I learned (Ne öğrendim?): Son aşamada öğrenciler metni okurken topladıkları bilgilerin dökümünü yapar ve okuma sırasında ve sonrasında “W” sütunundaki sorularının cevaplarını arar. Buldukları cevapları “L” Ne öğrendim? sütununa kaydederler. Bu adımının sonunda, bazı sorular cevaplanmamış kalırsa öğretmen metinde bulunmayan bu bilgileri araştırması için öğrencilerini teşvik edebilir.

⁷ Amanvermez-İncirkuş, 2018, s.66-67; Coşkun, 2011, s.76; Duman, 2013, s.53; Sprenger, 2013, s. 99; Tierney vd., 1995.

2.1.7. Ölçme ve Değerlendirmede Açık Uçlu Soruların Önemi

Açık uçlu sorular öğrencinin bir konu hakkındaki bilgi düzeyini, duygu ve düşüncelerini yahut değerlendirmelerini öğrenmek için sorulan sorulardır. Açık uçlu sorularda evet-hayır gibi kısa cevaplara yer verilmez. Öğrenci sorulan soru hakkındaki bilgisini kendi zihninde yapılandırarak cevaplar.

Demirtaşlı (2010, s.24), açık uçlu soruların sahip olması gereken nitelikleri şöyle belirtmiştir:

- Açık uçlu sorularda öğrenciye hazır yanıtlar verilmez. Yanıtı öğrencinin oluşturması beklenir.
- Öğrencinin soruyu tahminle yanıtlama olanağı yoktur. Yanıtlar sözcüklerle, sayılarla, şekil ve diyagramlarla verilebilir.
- Açık uçlu soruların hazırlanmasında tablo, grafik, harita, şekil, resim yahut karikatür kullanılabilir.
- Açık uçlu soruların hazırlanması kolaydır. Hatırlama düzeyindeki öğrenmeleri ölçebildiği gibi iyi hazırlandığı takdirde üst öğrenmeleri ölçmek için de kullanılabilir.

Merkezi sınavların çoktan seçmeli testlerle yapılmasının olumlu yönleri olduğu gibi olumsuz yönleri de mevcuttur. Sınavın kısa sürede yapılabilmesi, kapsamın geniş tutulabilmesi, birçok kişinin aynı anda sınava girmesi ya da nesnel değerlendirme yapılabilmesine olanak sağlaması çoktan seçmeli test tekniğinin olumlu özellikleridir. Fakat aynı zamanda çoktan seçmeli testler öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini sınırlandırmaktadır. Doğru cevap, şıklardan birinde yer aldığı için öğrencinin tahmin ederek doğruyu bulma ihtimali de bulunmaktadır. Bu durum bilenle bilmeyenin ayırt edilmesini önemli ölçüde engellemektedir. Sınavın geçerlik ve güvenirliğine de zarar vermektedir.

Çoktan seçmeli test tekniği ile değerlendirilmeye alışan öğrenciler açık uçlu soruları cevaplandırırken sorunlar yaşamaktadır. Sorulan sorunun doğru cevabını şıklarda arayarak bulmaya alışkın olduklarından, kendi sözcükleri ile kendilerini ya da soru ile ilgili bilgi düzeylerini ifade etmekte zorluk yaşamaktadırlar. Bu zorlukları aşmanın yolu, öğrencileri açık uçlu soru tipleri ile erken yaşta tanıştırmaktır.

Çoktan seçmeli testlerin geçerlik, güvenirlik sorunları ve sınırlılıkları sebebiyle 80'li yılların sonlarından itibaren uluslararası alanda yapılan sınavlarda açık uçlu soruların

ölçme değerlendirme sürecinde kullanılması yoluna gidilmiştir. Böylece sınavlarda çoktan seçmeli testlerin yanında açık uçlu sorulara, eşleştirmelere, boşluk doldurmalar da yer verilmeye başlanmıştır. TIMSS, PISA, PIRLS gibi uluslararası çapta uygulanan öğrenci başarılarını belirleme uygulamalarında da %40 oranında açık uçlu sorular sorulmaktadır (MEB, 2006).

Türkiye'nin de katıldığı PISA gibi sınavlar öğrencilerin üst düzey zihinsel özelliklerini ölçmeyi ve ülkelerin eğitim politikalarına yön vermeyi amaçlamakta ve uluslararası düzeyde yapılmaktadır. Bu sınavlar birçok farklı ülkede uygulandığı için ortak bir çerçeve kullanılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bu alandaki ihtiyacı fark etmiş ve ulusal düzeyde geliştirilen ve uygulanan bir sınav hazırlanması için 2015 yılından bu yana çalışmalar yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Projesi ile sınavlarda farklı soru türleri kullanılarak öğrencilerin üst düzey zihinsel özelliklere sahip olma durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Projenin çıkış noktası, çoktan seçmeli sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yorum yapma gibi üst düzey zihinsel özelliklerinin ölçülmesinin zor olmasıdır. Projeye göre açık uçlu sorular öğrencilere düşünme ve kendi cevabını oluşturma olanağı verdiğinden, üst düzey zihinsel özellikleri ölçmek için açık uçlu soruların kullanımı daha uygundur. ABİDE projesiyle 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler alanlarında üst düzey zihinsel özelliklerinin, farklı madde formatlarının kullanıldığı beceri testleriyle ölçülmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin puanlarının karşılık geldiği yeterlik düzeylerinin olduğu ve puanların anlam kazandığı bir değerlendirme sistemi kurulması planlanmıştır (MEB, 2018b).

Küçük-Özcan (2010) yaptığı çalışmada İngilizce okuma derslerinde açık uçlu soruların kullanılmasının, düşük seviyeli öğrencilerin derse katılımına olumlu etki ettiği ve kapalı uçlu sorulara nazaran daha uzun cevaplarla kendilerini ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. İngilizce derslerindeki bu durum Türkçe dersi için de geçerli olabilir. Öğrencileri açık uçlu sorulara alıştırdığımızda zamanla kendilerini daha rahat biçimde, daha uzun cevaplarla ifade etmeleri olası bir sonuçtur.

ÖSYM tarafından 2017 yapılan üniversiteye giriş sınavında, sayıca az da olsa, açık uçlu soruların bir türü olan kısa cevaplı sorulara yer verilmiştir (ÖSYM, 2017). Yine benzer şekilde 2018 yılında yapılacak olan TEOG sınavında da açık uçlu soruların sorulmasına karar verilmişti. Fakat 2017 yılı sonunda sınav sisteminde yapılan değişikliklerle birlikte; ölçme değerinin olmadığı, objektif değerlendirilmesinin zor olduğu gibi eleştiriler

sonucunda açık uçlu soruların liselere ve üniversitelere geçiş sınavlarından geçici süreyle kaldırılmasına karar verildi.

Bütün olumsuz eleştirilere rağmen ÖSYM tarafından 2017 yılında yapılan bazı sınavlar (kaymakamlık sınavı ve bazı kurum sınavları) tümüyle açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nin bazı sınavlarında da 2017 yılında açık uçlu sorular sorulmuştur. 2018 yılında yapılan KPSS sınavlarında açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Tüm merkezî sınavlarda açık uçlu soruların sorulması hâlinde ortaokul öğrencilerinin ilerleyen yıllarda girecekleri sınavlarda zorlanmamaları için öğrenim süreçlerinde açık uçlu sorularla daha çok karşılaşmaları ve bu soru tipine alışmaları gerekmektedir. Bütün bu sebeplerden dolayı bu çalışmada açık uçlu sorularla yapılan ölçme değerlendirme sürecinin etkililiğinin ortaya konulması tercih edilmiştir.

2.2. İlgili Alanyazın

Bu bölümde Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin çalışmalar, *açık uçlu soruların önemine ilişkin çalışmalar* ile *üst bilişsel okuma stratejileri ve bilişsel farkındalık düzeyine ilişkin çalışmalar* ayrı alt başlıklar altında verilmiştir.

2.2.1. Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmeye ve Açık Uçlu Soruların Önemine İlişkin Çalışmalar

Nuhoglu, Başoğlu ve Kayganacioğlu (2008), Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin edebî türler etrafında sosyal beceriler ve kazanımlar ile desteklenen metinler aracılığıyla nasıl yapılacağını ele almışlardır.

Dinçel (2016), Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini değerlendirmiş ve yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin ölçme aracı geliştirme konusunda sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Bunun dışında test tekniğine dayalı eğitim sisteminin öğrencilerin anlama becerilerine olumsuz etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada ayrıca, anlama becerilerine ilişkin ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi ve ölçme ve değerlendirmenin becerilere indirgenmesi önerilmiştir. Görüşülen öğretmenler de ders kitaplarında kullanılan metinlerin gözden geçirilmesini önermişlerdir.

Altunbay (2015), 2000 yılı sonrasında basılan çocuk edebiyatı eserlerinin 6-7-8. Sınıf öğrencilerine öğretim programında yer alan temel becerileri kazandırmadaki rolü üzerine

bir çalışma yapmış ve bu eserlerin söz konusu becerileri kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmanın sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin "temel beceriler" ile "temel dil becerileri" hakkında kavram yanılgısı içinde olduklarını belirlemiştir.

Birgili (2014), çoktan seçmeli sorulara alternatif olarak açık uçlu soruların kullanılması ile ilgili bir çalışma yapmış olup bu çalışmasında bahsi geçen iki soru tipinin ayrımsal etkisini üst biliş ve duyuşsal boyutlarıyla incelemiştir. Akademisyenlerin, öğretmenlerin ve 8. sınıf öğrencilerinin yer aldığı bu çalışmada öğrencilerin açık uçlu soruları cevaplarken çoktan seçmeli sorulara oranla daha az endişe duydukları, daha fazla efor harcadıkları, bilişsel strateji ve öz kontrol becerilerini daha çok çalıştırdıkları tespit edilmiştir.

Karadeniz (2016), kitlesel açık ve uzaktan öğrenmede öğrenci başarısının açık uçlu sorularla değerlendirilebileceği bir sistem tasarlamıştır. Değerlendirme sürecindeki açık uçlu sorular yalnızca sosyal bilimler ve dil öğretimi alanlarını kapsamaktadır. Tasarlanan sistemin (ASODSİS) değerlendirmesinden olumlu sonuçlar alınmış ve gerek öğrenciler gerekse eğitmen ve yöneticiler tarafından olumlu ve uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ve Bilişsel Farkındalık Düzeyine İlişkin Çalışmalar

Gelen (2003), bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisini incelediği çalışmasında 7. sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Çalışmada bilişsel farkındalık stratejisinin 7. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini, okuduğunu anlama başarısını, derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Buna ek olarak bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Karatay (2010), ilköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini değerlendirmeye ilişkin yaptığı çalışmasında; öğrencilerin okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu; okumayı planlamada iyi, düzenleme ve değerlendirmede orta düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, okuma alışkanlığı ve akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklar gösterdiği belirlenmiştir.

Özyılmaz (2010), okuduğunu anlama stratejilerinden tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve KWL stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında yedinci sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda deney grubunda 36, kontrol grubunda 33 olmak üzere toplam 69 öğrenci bulunmaktadır. 8 hafta süren uygulama sürecinde veri toplama aracı olarak Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etkisinin olmadığı ve cinsiyet açısından anlamlı bir fark yaratmadığı bulgularına erişilmiştir.

Coşkun (2011) bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisini incelemiştir. 6. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmanın temel amacı bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitiminin öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine etkisini belirlemektir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini ve okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma eğitimi etkinliklerinden çok daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kanmaz (2012), okuduğunu anlama stratejisi temel alınarak yapılan Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına, bilişsel farkındalık becerilerine, okumaya yönelik tutumlarına ve bu değişkenlerin kalıcılıklarına olan etkisini araştırdığı çalışmasında İSOAT stratejisini kullanmıştır. Araştırmanın deney grubunda 27, kontrol grubunda 28 öğrenci olmak üzere toplam 55 beşinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda grupların okuduğunu anlama başarı testi son test puanları arasında, okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında, üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği son test puanları arasında ve grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Duman (2013), bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma öğretimindeki etkililiğini araştırdığı çalışmasında 6. sınıf öğrencilerine 7 hafta boyunca Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde SQ3R stratejisi kullanılarak bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinde ve okuduğunu anlama başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Melanlioğlu (2014), üst biliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisini incelediği çalışmasında 6. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci ile çalışmış ve çalışmanın sonunda okuma eğitiminde üst biliş stratejilerinden yararlanmanın okuma kaygısını azaltmada olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Akın ve Çeçen (2014), ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerini değerlendirdikleri çalışmalarında; genel okuma stratejisi arttıkça problem çözme stratejisinin arttığını, üst bilişsel farkındalık düzeyinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğunu, öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yedinci sınıflar lehine anlamlı bir fark gösterdiğini belirtmişlerdir.

Türkyılmaz (2015), sosyal medya ve kitle iletişim araçlarının kullanımının üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında, 1110 ortaöğretim öğrencisine Okuma Stratejilerinin Üst bilişsel Farkındalığını Belirleme Ölçeği'ni uygulamış ve elde edilen verileri değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığı orta düzeyde; cep telefonu olan, sosyal ağlarda profile sahip olan ve internet kafelere giden öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığı ise düşük düzeyde bulunmuştur.

Bahar (2017), çalışmasında 4MAT öğretim düzeni veya geleneksel öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üst bilişsel okuma eğitimlerinin “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği”, “Genel Okuma Stratejileri Kalibrasyon Ölçeği” ve “Olgusal Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Başarı Testi”ndeki başarı durumuna olan etkisini belirlemiştir. Araştırmanın sonunda 4MAT öğretim düzenine göre verilen üst bilişsel okuma eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejisini kullanma düzeylerini ve olgusal bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeylerini anlamlı bir biçimde, öğrenen tipleri arasında bir farklılığa yol açmadan yükselttiği fakat öğrencilerin “Genel Okuma Stratejileri Kalibrasyon Ölçeği”ndeki başarılarını geliştirmediği gözlenmiştir. Grupların üst bilişsel okuma stratejisi işlemlerinden yararlanma durumları nitel araştırma yöntemleriyle karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde, deney grubunun üst bilişsel okuma stratejisi işlemlerinden yararlanma sıklığının ikinci ölçümde ilkinde göre önemli bir biçimde arttığı saptanmıştır.

Özdemir (2017), 3D (okumadan önce düşün, okuma esnasında düşün, okuduktan sonra düşün) stratejisinin öz düzenlemeli strateji gelişimi modeline göre öğretiminin, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada

deney grubunda 32, kontrol grubunda 36 öğrenci olmak üzere toplamda 68 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Demografik Bilgi Formu, Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi ve Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme Testi'dir. Araştırmanın sonucunda 3D stratejisi öğretiminin deney grubunun okuduğunu anlama puan ortalamasını anlamlı bir şekilde artırdığı fakat kontrol grubu ile karşılaştırıldığında bu artışın anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca 3D stratejisinin ana fikir belirleme puan ortalamasını anlamlı düzeyde artırdığı bulgusuna erişilmiştir. Sonuç olarak 3D stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama düzeyini artırmada etkili olmadığı fakat ana fikir belirleme düzeyini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Amanvermez-İncirkuş (2018), farklı bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı deney gruplarındaki öğrencilerle, mevcut Türkçe öğretim programına göre okuma öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunda ilköğretim altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan 95 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları Okuma Stratejileri Üst bilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI) ve Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği'dir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinde SQ4R (deney1) ve ESO (deney2) grubu lehine anlamlı farklılık görülürken, kontrol grubunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme toplam puanlarında ESO grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş olup SQ4R ve kontrol grubu arasında farklılık görülmemiştir. Araştırmanın nitel bulguları da nicel bulguları destekler niteliktedir.

Kandemir (2019), beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında 313 beşinci sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği, Üst bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği, Okuma Tutum Ölçeği ve Demirel tarafından hazırlanan "Balon" metni kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çalışma oryantasyonu puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu; çalışma tutumlarının çalışma alışkanlıklarından yüksek olduğu; öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma alışkanlık ve tutumlarının kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin eğitim almayanlardan, kitap okumayı sevdiğini ifade eden öğrencilerin sevmediğini ifade

edenlerden anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin artışının, öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarının artışı ile doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir. Üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının; kız öğrencilerin erkeklere, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara, kitap okumayı sevdiğini ifade eden öğrencilerin sevmediğini ifade edenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ile çalışma oryantasyonlarının; üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu ile çalışma alışkanlıkları; üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu ile çalışma oryantasyonu; üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma tutumu ile çalışma tutumları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki varken okuduğunu anlama ile ilişkisinin pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanmaz (2012), okuduğunu anlama stratejisi temelinde yapılan Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına, bilişsel farkındalık becerilerine, okumaya yönelik tutumlarına ve bu değişkenlerin kalıcılıklarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama stratejisi olarak İSOAT stratejisi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu deney grubunda 27, kontrol grubunda 28 olmak üzere toplamda 55 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Üst bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve SED Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında İSOAT stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi son test puanları karşılaştırıldığında, grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Üst bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği ön test puanları incelendiğinde, grupların son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Üst bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği son test puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Son olarak grupların Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son test puanları karşılaştırıldığında, grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2019), okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ve üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlama becerisine olan etkisini incelediği araştırmasında, 277 beşinci sınıf öğrencisi ile üçer ders saati boyunca çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Üst bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığının, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Tokgöz (2019), KWL stratejisinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 19 deney grubu, 18 kontrol grubu olmak üzere toplam 37 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin anlama düzeylerinin kontrol grubuna göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak KWL stratejisinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuduklarını anlama başarılarına olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca KWL stratejisinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarısını artırmada öyküleyici metinlere nazaran daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kıl (2020), beşinci sınıf öğrencilerinin PIRLS'te yer alan bilişsel sınıflamaya göre oluşturulmuş açık uçlu maddelerle okuduğunu anlama başarılarını ölçmüştür. Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri, bireysel ve aile özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma grubu 592 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Öğrenci Bilgi Anketi, Dereceli Puanlama Anahtarı ve Okuma Stratejileri Üst bilişsel Farkındalık Envanteridir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile üst bilişsel stratejik farkındalıkları, üst sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını yordayan unsurlar okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi, cinsiyet, ders kitabı dışında kendine ait kitap sayısı, internet kullanım süresi, kitap okumaya ayrılan zaman ve baba eğitim durumlarıdır. Bu değişkenler arasında okuduğunu anlama başarısını en fazla yordayan değişkenin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki PIRLS sınıflamasında yer alan,

üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren üçüncü ve dördüncü düzeydeki puanlarda, en doğru yanıt veren öğrenci sayılarının oldukça az olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üst bilişsel Farkındalık Envanterindeki okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejileri ve genel okuma stratejileri puan ortalamalarının her alt boyut için orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sayar (2020), KWL (Bil-İste-Öğren) stratejisinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada karma yöntemlerden paralel desen kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunda 40 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi ile toplanmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı günlükleri, gözlem ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri ile toplanmıştır. Deney grubu ile altı hafta boyunca KWL stratejisiyle planlanan etkinlikler, kontrol grubuyla ise programın öngördüğü etkinlikler yürütülmüştür. Uygulama süreci sonunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu ön test-son test puanları arasında da anlamlı fark görülmüştür. İncelenen araştırmacı günlükleri, gözlemler ve görüşmeler sonucunda KWL stratejisi ile yürütülen derslerin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığı, öğrencilerin KWL stratejisinin kullanımına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Bayram (2021), sekizinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuma anlama başarımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Okuma Anlama Başarımı Testi ve Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğinin kullanıldığı araştırmada ölçek genelinde üst bilişsel okuma stratejilerinin, boyutsal anlamda da genel okuma ve destekleyici okuma stratejilerinin öğrenciler tarafından orta düzeyde kullanıldığı, sorun çözme stratejilerinin ise yüksek düzeyde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin okuma anlama başarımlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Genel okuma, sorun çözme ve destekleyici okuma stratejileri ile okuma anlama başarımı arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki belirlenmiştir. Böylelikle genel okuma, sorun çözme ve destekleyici okuma stratejilerinin okuma anlama başarımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üst bilişsel okuma stratejileri ile okuma anlama başarımı arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde, anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Böylelikle üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma anlama başarımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca genel okuma, sorun çözme ve destekleyici okuma stratejileri boyutlarındaki sıralama ortalamaları ile üst

bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin geneline yönelik sıralama ortalamaları, okuma anlama başarımı düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Çapoğlu (2021), İşbirlikçi Stratejik Okuma stratejisinin farklı okuma düzeyindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisini incelediği çalışmada Amasya ilindeki dört farklı okuldan toplam 144 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak Cümle Doğrulama Testi, Okuduğunu Anlama Testi ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama öncesinde yapılan Cümle Doğrulama Testi ile öğrencilerin okuma düzeyleri iyi, orta ve düşük olarak belirlenmiştir. 30 ders saati boyunca yürütülen çalışmalar sonunda İşbirlikçi Stratejik Okuma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan alan yazın taramasında, 5. sınıf Türkçe dersinde KWL stratejisinin öğrencilerin anlama ve bilişsel farkındalık düzeylerine etkisine yönelik ölçme aracı geliştirme konusunda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın konusu ve kapsamı bu alan yazın taraması sonucunda belirlenmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve çözümlenmesiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma deseni, araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı geliştirilen bir plandır (Büyüköztürk, 2001, s.1). Bu çalışmada KWL stratejisinin kullanılmasının 5. sınıf öğrencilerinin anlama ve bilişsel farkındalık düzeylerine etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kullanılan bağımlı değişken, 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarıdır. Bağımsız değişken ise üst bilişsel okuma stratejileridir. Araştırma gerçek deneysel bir çalışmadır. Gerçek deneysel çalışmalarda kontrol grubu bulunur, çalışma grubu randomizasyon yoluyla belirlenir ve araştırmacı sürecin tümüne katılıp süreci denetler.

Araştırmanın uygulama sürecinde *karma yöntem* araştırma deseni olarak tercih edilmiştir. Bu desenin tercih edilme sebebi hem nicel hem nitel verilerin toplanmasına ve değerlendirilmesine, böylelikle araştırmanın problem durumunda yer verilen sorunun çok yönlü ele alınmasına imkân sağlayan bir desen olmasıdır.

Üst bilişsel okuma stratejilerinin kapsamının çok geniş olması ve bilişsel stratejilere kıyasla karmaşık bir yapısının olması, araştırma deseninde karma desenin tercih edilmesine sebep olmuştur. Çünkü karma desenler ele alınan karmaşık olguyu daha derin ve geniş kapsamlı kavramak (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007, s.123) amaçlandığında tercih edilen bir desendir.

Karma yöntem deseninin birçok türü bulunmaktadır. Tashakkori ve Teddlie (2003) tarafından yapılan bir araştırmada karma yöntem deseninin 40 farklı türünün olduğu belirtilmiştir. Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson (2003) çalışmalarında, Tashakkori ve Teddlie tarafından belirlenen 40 türden 12 tanesini ele alarak incelemişlerdir. İncelenen bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde farklı disiplinlere ait çalışmaların farklı türleri tercih etmesinin bu çeşitliliğe neden olduğu anlaşılmaktadır (Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B.,2019). Diğer bir ifadeyle, eğitim bilimleri, sosyal bilimler ya da sağlık bilimlerinde yapılan çalışmalarda karma yöntem desenlerinin farklı türlerinin tercih edilme sebebi, farklı disiplinlerde farklı türde araştırma desenlerine ihtiyaç duyulmasıdır.

Karma yöntem deseninde nitel ve nicel öğeler ilişkilendirilirken öğelerin zamanlaması, önceliği ve birleştirilmesi gibi faktörler de dikkate alınmalıdır (Creswell, 2020). Araştırmayı söz konusu faktörler bakımından inceleyerek sınıflandırmak, kullanılan karma yöntem deseninin anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

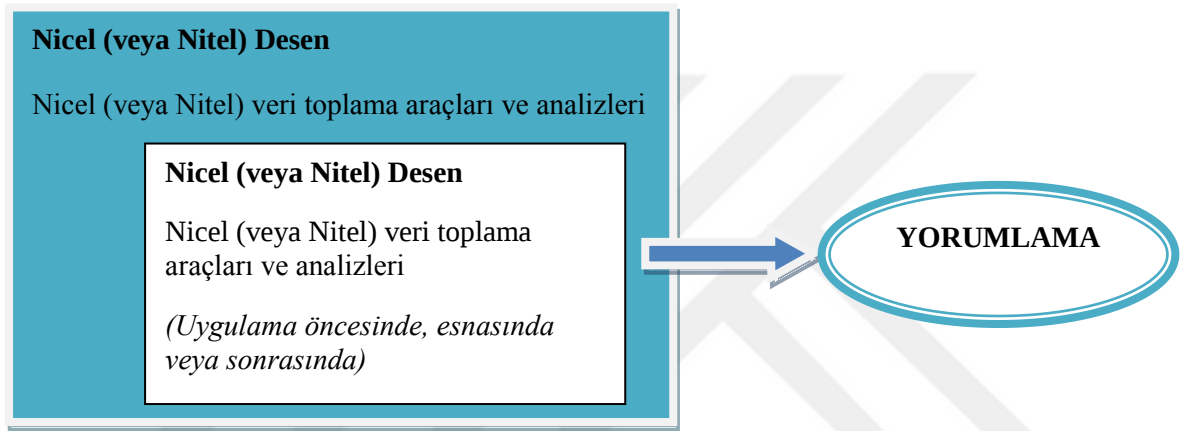
Karma yöntem deseninde nitel ve nicel verilerin hangi zamanlarda toplandıkları önemlidir. Zamanlama olarak adlandırılan bu iki faktörde nitel ve nicel veriler eş zamanlı ya da sıralı zaman dilimlerinde toplanabilirler. Eş zamanlıda nitel ve nicel veriler aynı süreçte toplanır ve analiz edilir. Sıralı zamanlıda nitel ve nicel veriler birbirini takip edecek şekilde toplanır ve analiz edilir (Creswell, 2020). Bu çalışmada nitel veriler (yarı yapılandırılmış görüşme formları) nicel verilerden (okuduğunu anlama başarı testi, okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, uygulama sırasında kullanılan açık uçlu ve çoktan seçmeli ölçme araçları) sonra toplandığı için zamanlama faktörü açısından araştırmanın sıralı zamanlı bir desene sahip olduğu söylenebilir.

Öncelik faktörü, nitel ve nicel öğelerin araştırmanın amacına ulaşmadaki önem sırasını belirlemektedir. Öncelik, eşit öncelik ve eşit olmayan öncelik olarak iki şekilde ifade edilmektedir (Creswell, 2020). Bunların birincisinde nitel ve nicel öğelerin her ikisi de araştırmanın amacına ulaşmada eşit öneme sahiptir. İkincisinde ise ya nitel öğe ya da nicel öğe araştırmanın amacına ulaşmada ağırlıklı önceliği taşımaktadır. Bu çalışmada öncelik nicel verilerdedir. Nitel veriler nicel verileri destekleyici ve açıklayıcı niteliktedir.

Birleştirme faktörü altında nitel ile nicel veriler ve karma yöntem deseninin verileri ile sonuçları arasında ilişki kurulur. Bu faktör için üç özellik belirtilmiştir. Bu özellikler; nitel ve nicel verilerin yan yana karşılaştırıldığı veya birleştirildiği birleşme, bir desene ait

verilerin analiz sonuçlarının diğer desenin verilerini etkilediği ilişki kurma ve bir desene ait verilerin diğer desenin içine gömüldüğü gömmedir (Creswell, 2020). Bu çalışmada nitel veriler nicel verileri destekleyici nitelikte olduğu için veriler gömme yöntemiyle birleştirilmiş ve nitel veriler nicel verilerin içine gömülmüştür.

Karma desen yönteminin türleri; açıklayıcı, açıklayıcı, gömülü, eşzamanlı, dönüşen ve çok aşamalı şeklinde ifade edilmektedir (Creswell, 2020). Yukarıda açıklanan özellikler de göz önünde bulundurulduğunda görülür ki bu çalışmada kullanılan yöntem, karma yöntem desenlerinden gömülü deneysel desen olarak belirlenmiştir.



Şekil 8. Gömülü/iç içe geçmiş desen. (Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları*. İstanbul: Edam kaynağından uyarlanmıştır.)

Gömülü desenlerde öncelikli öneme sahip verileri desteklemek için ikinci önceliğe sahip nitel ya da nicel diğer verilerden yararlanılmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların çoğunlukla nicel verileri açıklamak için nitel verilerden yararlandığı görülmüştür. Örneğin Özcan (2019), yaratıcı drama yöntemi kullanılarak oluşturulan öğretim süreçlerinin, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında gömülü deneysel desen kullanmıştır. Özcan, araştırmanın nicel boyutunu (öğrenci bilgi formu, okuma ve yazma becerisi değerlendirme testleri) desteklemek için nitel verilerden (öğrenci görüşleri, anket görüşmeleri, öğretmen günlüğü ve yaratıcı drama değerlendirme raporları) yararlanmıştır. Gömülü desenin kullanıldığı araştırmalarda ikincil veriler esas verileri destekleyici nitelik taşır. Bu çalışmada ikincil veriler olan yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için uygulanan üst bilişsel okuma stratejilerinin etkisinin araştırıldığı nicel verileri destekleyici ve açıklayıcı nitelik taşımaktadır.

Tablo 4

Araştırmanın Deneysel Deseni

	Ön Test	Uygulama Süreci	Son Test
Deney Grubu	- Okuduğunu Anlama Başarı Testi - Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Üst bilişsel Stratejiler Kullanılarak Hazırlanan Haftalık Uygulamalar	- Okuduğunu Anlama Başarı Testi - Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği - Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Kontrol Grubu	- Okuduğunu Anlama Başarı Testi - Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Temelli Ders İşleniş Süreci	- Okuduğunu Anlama Başarı Testi - Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Karma yöntem deseninin kullanıldığı bu araştırmanın nitel ve nicel boyutlarını ayrı ele almak daha açıklayıcı olacaktır:

3.2. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Karasar'a göre bu modelde yansız atama yoluyla oluşturulmuş iki grup bulunur. Seçilen gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak kullanılır. Hem deney hem kontrol grubunda deney öncesi ve sonrasında ölçümler yapılır (2005).

Ön test-son test kontrol gruplu model (Büyüköztürk, 2007);

- Görgül bir araştırma yöntemidir.
- Deneysel bir çalışmadır.
- Çok denekli bir desendir.
- Gerçek deneysel desendir.
- Çok faktörlü (faktöriyel) bir desendir.
- Bir karışık desendir.

Bu desene göre deney ve kontrol gruplarında aynı testler ön test ve son test olarak uygulanır. Böylelikle aralarındaki ilişki gözlenebilir. Kontrol grubunun kullanılması sayesinde iç geçerliği tehlikeye düşürebilecek birçok olumsuz etmen en aza indirilmiş olur.

Tablo 5

Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desende Çalışma Süreci

	Rastlantısallık	Ön Test	Uygulama	Son Test
GRUPLAR				
Deney	R	T ₁	G	T ₂
Kontrol	R	T ₁		T ₂

T= Bağımlı değişkenin ölçümü

G= Bağımsız değişkenin (girişimin) uygulanması

R= Deney ve kontrol grubunun rastlantısal yöntemle oluşturulması

Bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model;

- üst bilişsel stratejiler kullanılarak hazırlanan haftalık uygulamaların deney grubunun okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek,
- üst bilişsel stratejiler kullanılarak hazırlanan haftalık uygulamaların deney grubunun bilişsel farkındalık düzeyi üzerindeki etkisini incelemek
- uygulama süreci öncesinde deney ve kontrol gruplarının bilişsel farkındalık düzeylerini karşılaştırabilmek,
- uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki farkı inceleyebilmek,
- uygulama sonrasında deney ve kontrol grupları arasında bilişsel farkındalık düzeyleri bakımından bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için tercih edilmiştir.

Nicel verileri elde etmek için Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Tablo 6

Araştırmanın Nicel Boyutu

	Ön test	Uygulama süreci	Son test
Deney grubu	- Okuduğunu Anlama Başarı Testi - Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Üst bilişsel Stratejiler Kullanılarak Hazırlanan Haftalık Uygulamalar	- Okuduğunu Anlama Başarı Testi - Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği
Kontrol grubu	- Okuduğunu Anlama Başarı Testi - Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Temelli Ders İşleniş Süreci	- Okuduğunu Anlama Başarı Testi - Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

3.3. Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel yöntemler, anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştıran esnek yapısı gereği araştırmacıya derinlemesine keşif yapma olanağı sağlamaktadır (Karataş, 2015, s.63). Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 39) nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türü olarak tanımlamıştır. Nitel araştırmalarda üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E., 2010, s.302). Bu tür araştırmalarda neden-sonuç ilişkisi kurulmaz ve olaylar kendi bağlamı içinde incelenir.

Nitel araştırmalarda toplanan veri türünü üçe ayırmak mümkündür. Bunlar çevreyle ilgili veriler, süreçle ilgili veriler ve algılarla ilgili verilerdir. Çevreyle ilgili veri; araştırmanın yapıldığı çevrenin psiko-sosyal, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklerine ilişkindir. Süreçle ilgili veri, araştırma süresince neler olup bittiğine ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir. Algılara ilişkin veriler ise araştırma grubuna dâhil olan bireylerin süreç hakkında düşündüklerine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.40). Bu çalışmada toplanan nitel veriler, sürece ilişkin verilerdir. Deney grubundaki öğrenciler, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla uygulama süreci hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir.

Dedeoğlu'nun (2002, s.85) Patton'dan aktardığı bilgilere göre nitel yaklaşımların dayandığı perspektifler ve disiplinler kökleri mevcuttur. Bu araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları “Bu olguda benim deneyimim ve bu olguyu yaşayan diğerlerinin gerçek deneyimleri nedir?” sorusuna cevap aramak amacıyla kullanıldığı için Patton'a göre araştırmanın nitel boyutunun perspektifi Heuristik, disiplinler kökleri ise Humanistik psikolojiye dayanmaktadır.

Nitel araştırmalarda yaygın olarak gözlem, görüşme ve doküman inceleme yöntemleri kullanılmaktadır. Gözlem, herhangi bir ortamda veya kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Eğer araştırmacı herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir fotoğraf elde etmek istiyorsa gözlem yöntemini kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 169). Görüşme, araştırmaya katılan bireylerin belli bir konuda duygu ve düşüncelerini anlatma etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Görüşmenin temel amacı bireyin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamaya çalışmaktır. Görüşme yoluyla araştırılan konu hakkında bireyin deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılması umut edilir. Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına ise doküman incelemesi denilmektedir (Karataş, 2015, s.72). Bu araştırmanın nitel verileri görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmeler, üst bilişsel stratejiler kullanılarak oluşturulan okuduğunu anlamaya dayalı bilişsel farkındalık geliştirme uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi amacına katkı sağlamaktadır.

3.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, pilot uygulamanın yapıldığı grup ve asıl uygulamanın yapılacağı çalışma grubu olmak üzere iki ayrı gruptan oluşmaktadır. Bu çalışma gruplarının özellikleri ayrı maddeler hâlinde anlatılacaktır:

3.4.1. Pilot Uygulamanın Yapıldığı Çalışma Grubu

Araştırmanın pilot uygulamasındaki çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ili Pursaklar ilçesi Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan yedi 5. sınıf arasından iki sınıf (5/İ sınıfı ve 5/E sınıfı) oluşturmaktadır. Tüm 5. sınıflar arasından seçkisiz seçilen bu sınıfların birinde 27, diğerinde 25 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 7

Pilot Uygulamanın Yapıldığı Çalışma Grubunun Sınıf Mevcudu ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Sınıf Mevcudu
Deney Grubu	14	13	27
Kontrol Grubu	12	13	25

Çalışmanın yapıldığı ortaokulda, sınıflar oluşturulurken öğrencilerin başarılarının eşit olmasını sağlamak için başarı düzeyi yüksek, orta ve düşük seviyede olan öğrencilerden homojen bir dağılım yapılmıştır. Sınıf başarı ortalamaları tüm sınıflarda eşittir. Bu yüzden deney ve kontrol grubu olarak seçilen sınıfların başarı ortalamasının okuldaki diğer 5. sınıflar ile aynı düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

3.4.2. Asıl Uygulamanın Yapıldığı Çalışma Grubu

Araştırmanın asıl uygulamasının yapıldığı okul, Ankara ili Pursaklar ilçesi Şehit Murat Düğger Ortaokulu'dur. Çalışma grubu, adı geçen okulda öğrenim görmekte olan 5. sınıflar arasından seçkisiz seçilen 5 sınıftan oluşmaktadır. Bu sınıflardan üçü deney grubu, ikisi kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 8

Asıl Uygulamanın Yapıldığı Çalışma Grubunun Sınıf Mevcutları ve Cinsiyete Göre Dağılımı

		Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Sınıf Mevcudu
Deney Grubu	5/D Sınıfı	6	10	16
	5/E Sınıfı	8	9	17
	5/F Sınıfı	6	13	19
Deney Grubu Toplam Öğrenci Sayısı		20	32	52
Kontrol Grubu	5/A Sınıfı	10	8	18
	5/B Sınıfı	10	11	21
Kontrol Grubu Toplam Öğrenci Sayısı		20	19	39
Çalışma Grubu Toplam Öğrenci Sayısı		40	51	91

3.5. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Nitel veri toplama araçları, deney grubu öğrencileri ile uygulama süreci sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Nicel veri toplama araçları ise Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğidir.

3.5.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)

Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeylerini belirleyebilmek için ön test ve son test olarak uygulanan bu ölçek, 5. sınıf düzeyindeki okuduğunu anlama sorularından oluşmaktadır. Testin ilk 15 sorusu çoktan seçmeli sorulardan, son 5 sorusu ise açık uçlu sorulardan oluşmakta olup toplamda 20 soruluk bir testtir ve Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından anlama kazanımları kapsamında yayınlanmış olan sorulardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Soruların 5. sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterilmiştir.

Hazırlanan başarı testi alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur (EK-1). Uzman görüşüne başvuru alan kişilerin yaş, eğitim düzeyi, branşı ve meslekteki yılı ile ilgili bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 9

Uzman Görüşüne Başvurulan Kişilerin Bilgileri

	Yaş	Eğitim Düzeyi	Branşı	Meslekteki Yılı
U ₁	37	Lisans	Türkçe Öğretmeni	15
U ₂	40	Lisans	Türkçe Öğretmeni	15
U ₃	37	Lisans	Türkçe Öğretmeni	9
U ₄	28	Lisans	Türkçe Öğretmeni	5
U ₅	27	Lisans	Türkçe Öğretmeni	4

Alan uzmanları olan Türkçe öğretmenlerine testin her bir sorusunun 5. sınıf düzeyine ve 5. Sınıf TDÖP anlama kazanımlarına uygun olup olmadığı sorulmuştur. 5 ayrı uzmanın değerlendirmesine sunulan başarı testinin uzmanlarca değerlendirmesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 10

Okuduğunu Anlama Testi Hakkındaki Uzman Görüşü

Soru Numarası	Sorunun 5. Sınıf Anlama Kazanımlarına Uygunluğu		Sorunun 5. Sınıf Düzeyine Uygunluğu	
	Uygun	Uygun Değil	Uygun	Uygun Değil
1	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
2	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
3	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
4	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
5	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
6	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
7	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
8	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
9	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
10	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
11	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
12	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
13	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
14	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
15	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
16	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
17	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
18	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
19	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	
20	U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅		U ₁ U ₂ U ₃ U ₄ U ₅	

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi hazırlanan başarı testi tüm uzmanlarca gerek sınıf düzeyi gerekse anlama kazanımları açısından uygun kabul edilmiş, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır (EK-2).

Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin 5. Sınıf TDÖP'ndaki kazanımlara uygunluğu aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 11

Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki Soruların İlgili Olduğu Kazanımlar

Soru Numarası	İlgili Olduğu Anlama Kazanımı
1	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Neden-sonuç, amaç-sonuç benzetme)
2	T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.
3	T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. (kişileştirme)
4	T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
5	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (duygu belirten ifadeler)
6	T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
7	T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.
8	T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
9	T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar. T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.
10	T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
11	T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder. (Hikâye, fabl, masal)
12	T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
13	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Neden-sonuç, amaç-sonuç)
14	T.5.3.24. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
15	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Atasözü)
16	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Nesnel yargı)
17	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Öznel yargı)
18	T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder. (Masal)
19	T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (5N1K)
20	T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu)

Okuduğunu Anlama Başarı Testinin her bir sorusu 5 puan olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin başarı testinden alabilecekleri en yüksek puan 100'dür.

3.5.2. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (OSBFÖ)

Çalışma grubunun okuduğunu anlama süreçlerindeki bilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan ölçme aracı, Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği”dir (EK-3). Araştırmada bu ölçeğin seçilmesinin nedeni farklı araştırmacılar tarafından birçok çalışmada kullanılmış olmasıdır. Ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılması için Prof. Dr. Halit Karatay’dan izin alınmıştır (EK-4). Bu doğrultuda ilgili ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleriyle ilgili bulgular açıklanırken Karatay’ın 2009 yılında yaptığı çalışmadan yararlanılmıştır.

İlköğretim ikinci kademedен üniversite düzeyinde olan öğrencilere kadar okulla ilgili akademik okuma ve öğrenmelerinde okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek için ilköğretimde okuyan 276 öğrenci üzerinde ön uygulama yapıldıktan sonra çalışmayan bazı maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelerin ardından ilköğretimde 381, orta öğretimde 466 ve üniversite 491 olmak üzere toplam 1338 kişiden veri toplanmıştır. Araştırma örnekleminin %40’ı erkek, % 60’ı kız öğrencilerden oluşmuştur.

Ölçeğin oluşturulması için öncelikle alanda yapılan çalışmalar Karatay tarafından incelenmiş, ilgili kaynaklardan yararlanılarak bilinçli okurların okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme sürecinde kullanılabilecekleri 40 maddelik bir okuma stratejileri havuzu oluşturulmuştur. Beş kişilik uzman ekibinden gelen dönütler sonrasında tasarı ölçek 33 maddeye indirilmiştir. İlköğretimde okuyan 276 öğrenci üzerinde ölçeğin ön uygulaması yapılmış ve ardından doğrulayıcı faktör analiziyle çalışmayan bazı maddeler düzeltilmiş ve ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerine form yeniden uygulanmıştır. Birbiriyle yüksek düzeyli çalıştığı görülen iki maddeden faktör yükü daha düşük olan (madde 8) çıkarılmış ve ölçeğin yapı geçerliliği için yeniden uzman görüşüne başvurulmuş ve ikinci kez doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında üç boyuttan oluşan 32 maddelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçekte okumayı planlama stratejilerine yönelik 9 madde, düzenleme stratejilerine yönelik 14 madde ve değerlendirme stratejilerine yönelik 9 madde bulunmaktadır.

Üç boyutlu, eşit aralıklı beşli Likert tipine göre düzenlenen bu ölçeğin hesaplanması 1 ile 5 arasında verilen puanlara göre yapılır [Hiçbir zaman yapmam (1), Nadiren yaparım (2), Bazen yaparım (3), Genellikle yaparım (4) ve Her zaman yaparım (5)]. Ölçeğin puanlanması iki şekilde yapılabilir. Ölçekte yer alan her boyut için öğrencilerin ölçekte

işaretlediği kutuya karşılık gelen puanların toplanıp ilgili boyuttaki toplam madde sayısına bölünmesiyle, öğrencinin o boyutla ilgili bilişsel farkındalık düzeyi belirlenebilir ya da ölçeğin bütününe verilen puanların toplanıp madde sayısına bölünmesiyle genel olarak bütün okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyi belirlenebilir. Karatay (2009), ölçekten alınan sonuçlar değerlendirilirken Oxford'un dil öğrenme stratejilerinin kullanımında öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyiyle ilgili 3.5 puan ve yukarısı "iyi", 2.5-3.4 puan arası "orta; 2.4 puan ve altı ise "zayıf" olarak nitelenebileceğine dair görüşünü esas aldığını, beş konu alanı uzmanın görüşlerinin de alınmasıyla bu ölçütlerin Türkçe öğretimi için öğrencilerin okuduğunu kavrama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyinin değerlendirilmesinde uygun ölçütler olduğuna karar verildiğini belirtmiştir.

Ölçeğin, yapılan uygulamalardan elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının .50 üzerinde olduğu görülmüştür (Karatay, 2009, s.71) ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayıları planlama stratejileri için .65; düzenleme stratejileri için .66; değerlendirme stratejileri için .78 ve ölçeğin toplamı için .88 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğe ilişkin tüm iç tutarlık katsayılarında ölçeğin tüm alt boyutlarının kararlılık gösterdiği biçiminde yorumlanabilir.

Kolmogorov Smirnov ($p>0.050$) testine göre ölçeğin tüm maddelerinin normallik varsayımını karşıladığı görülmüş, yapı geçerliliği kapsamında yürütülen doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin alt boyutları arasında üst düzey ilişkilerin olduğu gözlenerek ikinci düzey model yerine birinci düzey modelde verinin sınanmasına karar verilmiş ve en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Uyum indeksleri olarak ki kare uyum testi, GFI, NFI CFI, RFI IFI ve RMSEA indeksleri incelenmiştir.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde uyum iyiliği indekslerinin tamamının yeterlilik gösterdiği görülmüştür.

Ölçeğin madde analizleri düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve alt/üst % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeylerinin incelenmesiyle yapılan ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .35-.54 arasında olduğu tespit edilmiştir. %27'lik alt-üst grup madde puanlarında (t_{587} değerinin) 9,364 ile 23,3389 ($p<0.05$) arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir.

Yukarıda bahsedilen veriler sonucunda ölçeğin bu araştırmada kullanılmasında geçerlilik ve güvenirlik yönünden bir sakınca olmadığı sonucuna varılmıştır. Karatay tarafından

geliştirilen bu ölçek, araştırmanın yapıldığı çalışma grubuna ön test ve son test olarak uygulanmış, bu sayede çalışmaya katılan öğrencilerin çalışma öncesindeki bilişsel farkındalık düzeyleri ile çalışma sonrasındaki bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.5.3. Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık Düzeylerini Geliştirmeye Yönelik Ölçme Aracı (Haftalık Çalışmalar)

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin üst bilişsel yöntemler kullanılarak artırılmaya çalışıldığı bu çalışmada ilk uygulama 12 hafta boyunca pilot uygulamanın yapıldığı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Pilot uygulamada görülen eksiklikler ve hatalar düzeltilerek uygulama süreci yeniden gözden geçirilmiş ve asıl uygulamaya hazırlık yapılmıştır. Asıl uygulamanın yapıldığı çalışma grubuyla da 12 hafta boyunca toplamda 24 ders saati süresince çalışmalar yürütülmüştür. Uygulamada kullanılan tüm ölçme araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK-5). Uygulama süreci için geliştirilen çalışmaların geliştirilme aşamaları şöyle sıralanabilir:

- Öncelikle 2018 TDÖP incelenmiş ve 5. sınıf seviyesinde hangi metin türlerine yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir.
- Uygulamada yer verilen tüm metinler programda önerilen metin türlerine uygun olarak seçilmiştir.
- 2018 TDÖP tekrar gözden geçirilmiş ve 5. sınıf düzeyinde belirlenen anlama kazanımları listelenmiştir.
- Her metin için anlama kazanımlarını kapsayacak nitelikte sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların okuma öncesi ile ilgili olanları açık uçlu, okuma sonrası ile ilgili olanları ise çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular biçiminde düzenlenmiştir.
- Bilişsel farkındalık stratejileri ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve KWL stratejisi, uygulamada kullanılacak strateji olarak belirlenmiştir.
- KWL stratejisine uygun olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası sorular hazırlanmış ve bu sorular anlama kazanımları ile ilgili hazırlanmış olan sorularla birleştirilerek ölçme araçlarının geliştirilme aşaması tamamlanmıştır.
- Geliştirilen ölçme aracı 5 alan uzmanının (Türkçe öğretmeni) görüşlerine sunulmuştur.
- Alan uzmanları her bir metne bağlı okuma öncesi sorularını;
 - metnin zorluk düzeyi

- metnin 5. sınıf TDÖP'na uygunluğu
- metinde kullanılan görsellerin metne uygunluğu
- görsel okuma sorularının sınıf düzeyine uygunluğu
- görsel okuma sorularının açık ve anlaşılır nitelikte olup olmadığı
- okuma öncesi sorularının metnin içeriğine uygunluğu
- okuma öncesi sorularının ilgili kazanıma uygunluğu açısından değerlendirmişlerdir.
- Alan uzmanları her bir metne bağlı okuma sonrası için hazırlanan açık uçlu soruları,
 - öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini değerlendirmeye uygunluğu
 - 5. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygunluğu
 - metnin içeriğine uygunluğu
 - tam ve doğru cevap almanın mümkün olup olmadığı
 - ilgili kazanıma uygunluğu açısından değerlendirmişlerdir.
- Alan uzmanları her bir metne bağlı okuma sonrası için hazırlanan çoktan seçmeli soruları,
 - öğrencinin seviyesine uygunluğu
 - 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel düzeylerine uygunluğu
 - metnin içeriğine uygunluğu
 - metnin tamamını kapsayıcı nitelikte olup olmadığı
 - sorulardaki çeldiricilerin zorluk düzeyi bakımından değerlendirmişlerdir.
- Hazırlanan uygulamalar ölçme değerlendirme açısından görüşlerinin alınması amacıyla 3 uzmana (Prof. Dr. Erol Duran, Dr. Öğr. Üyesi Türker Toker, Öğr. Gör. Mustafa Özgün Harmankaya) gönderilmiştir. Adı geçen uzmanlar, alan uzmanlarının inceleme kriterlerine ek olarak uygulamaların üst bilişsel yönetime ve KWL stratejisine uygunluğunu, araştırmanın alt amaçlarına hizmet edebilecek nitelikte olup olmadığını da değerlendirmişlerdir.
- Alan uzmanlarından ve ölçme değerlendirme uzmanlarından gelen dönütler değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda uygulamalar tekrar düzenlenerek son hâli verilmiştir.

Geliştirilen haftalık çalışmalar 12 hafta boyunca deney grubuna uygulanmıştır. Haftalık uygulama aşamaları şöyle sıralanabilir:

- Araştırmacı 12 hafta boyunca haftada iki ders saati olmak üzere toplam 24 ders saati boyunca uygulama yapmıştır.

- Uygulamanın başında okuma öncesi çalışmalar yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilere metinler ve okuma öncesi çalışmalar verilmiştir. Öğrencilere metni okumamaları, yalnızca görseller ve başlıktan hareketle metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunmaları, ön bilgilerini harekete geçirmeleri ve okuma öncesi sorularını bu yolla cevaplamaları söylenmiştir. KWL stratejisinin ilk basamağı olan “Ne Biliyorum?” kısmı bu aşamada belirlenmiştir. Öğrencilere metnin konusu hakkındaki ön bilgileri sorulmuş, öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya çizilen tablonun ilk bölümüne (*Ne Biliyorum?*) yazılmıştır. Öğrenciler işlenecek konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirerek öğrenecekleri yeni bilgilerle önceki öğrenmeleri arasında bağ kurmaya hazırlanmışlardır.
- Metnin okunma aşamasına geçmeden önce görselden ve metnin başlığından hareketle öğrencilerin o gün işlenecek konu sonrasında neler öğrenmiş olmayı hedefledikleri sorulmuştur. Öğrenciler öğrenme hedeflerini belirleyerek sınıf ortamında paylaşmışlardır. Bu paylaşımlar tahtaya çizilen tablonun ikinci bölümüne (*Ne Öğrenmek İstiyorum?*) yazılmıştır. Metnin okunma aşamasında metin türüne uygun olarak sessiz okuma, sesli okuma, söz korusu gibi okuma yöntemleri kullanılmıştır. Bu aşamada öğrenciler okuduklarını daha iyi anlamak ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için not alma, önemli gördükleri kısımların altını çizme ya da soru oluşturma gibi yöntemlerden yararlanarak metni okumuşlardır.
- Okuma sonrası çalışmalara açık uçlu sorularla başlanmıştır. Öğrenciler bu aşamada kendilerine “Ne öğrendim?” diye sorarak metne bağlı soruları cevaplamışlardır.
- Açık uçlu soruların cevaplanmasının ardından çoktan seçmeli sorular verilmiştir. Bu ikili değerlendirmede amaç, öğrencilerin açık uçlu soru tipine alışmalarını sağlamak ve açık uçlu sorulara verilen cevaplarla çoktan seçmeli sorulara verilen cevapların kıyaslanarak öğrencilerin hangi tür sorulara daha doğru yanıtlar verebildiklerini tespit etmektir. İki düzeyden oluşan metin sonrası değerlendirme tamamlandıktan sonra öğrencilere o günkü derste neler öğrendikleri sorulmuştur. Alınan cevaplar tahtaya çizilen tablonun üçüncü bölümüne (*Ne Öğrendim?*) yazılarak ders işleme süreci öncesinde belirledikleri öğrenme hedeflerine ulaşma düzeylerini değerlendirmeleri sağlanmıştır.
- Soruların cevaplanmasından sonra haftalık değerlendirme kısmına geçilmiştir. Bu aşamada öğrenciler o haftaki uygulamayı olumlu-olumsuz tüm yönleriyle değerlendirmişlerdir. Bu süreçte ortaya çıkan sınıf içi tartışmalarla birbirlerinin anlama

düzeylerinin gelişmesine yardımcı olmuşlardır. Bu tartışmalar işlenen konunun ayrıntılarıyla irdelenmesinde etkili olmuştur.

Öğrencilerin okuduğunu anlama bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan uygulamaların öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabilmesi için araştırmacı tarafından ayrıntılı ders planları hazırlanmıştır (EK-6).

Bahsi geçen uygulamalar yalnızca deney grubu ile yapılmış olup kontrol grubu bu süreçte 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinler aracılığıyla derslerini işlemiştir.

3.5.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Araştırmacı, 12 haftalık uygulama sürecinin sonunda deney grubu öğrencileri ile bire bir görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde amaç, uygulama sürecinin değerlendirilmesidir. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcı görüşleri alınmıştır. Görüşme formunda yer alan 4 temel soru ve 2 soruya bağlı detaylandırıcı sorular bulunmaktadır (EK-7). Bu sorularda katılımcılara;

- uygulama sürecinde beğendikleri uygulamalar ve bu uygulamayı beğenme nedenleri
- beğenmedikleri uygulamalar ve beğenmeme nedenleri
- beğenmedikleri uygulamayı kendileri hazırlamış olsa nasıl bir uygulama yapacakları
- o gün okula gelmedikleri için katılmadıkları herhangi bir uygulama olup olmadığı
- uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerileri açısından kendilerinde gördükleri olumlu bir değişikliğin gerçekleşip gerçekleşmediği sorulmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, analiz sonuçlarının daha anlaşılır olabilmesi için nicel ve nitel verilerin analizleri ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Başarı testinin, bilişsel farkındalık ölçeğinin ve haftalık uygulamalardaki etkinlik sonu ölçme

araçlarının betimsel istatistikleri ve iç tutarlık katsayılarının hesaplanmasında KR-20 güvenirlik analizi ve Cronbach α iç tutarlılık analizi; başarı testinin ve bilişsel farkındalık ölçeğinin analizleri için bağımsız örneklem t-testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan bilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarının, başarı testinin ve kullanılan etkinlik sonu ölçme araçlarının betimsel istatistikleri ve iç tutarlılık katsayıları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları, Başarı Testi ve Kullanılan Etkinlik Sonu Ölçme Araçlarının Betimsel İstatistikleri ile İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçme Araçları	Alt alanlar / Puanlar	Puanlar			
		Ortalama	SS	A	KR20
OSBFÖ	Okuma Öncesi Planlama	31,30	7,11	.88	
	Okuma Sırası Düzenleme	48,37	9,81	.92	
	Okuma Sonrası Değerlendirme	29,73	7,74	.89	
	Ölçek Toplam Puanı	109,40	22,28	.90	
Başarı Testi Çoktan Seçmeli Sınav Toplam					,76
Başarı Testi Açık Uçlu Sınav Toplam					,81
Başarı Testi Toplam					,84
Okumak Gibisi Yok				,72	
Bisiklet Zamanı				,68	
Tembel Tavşan				,71	
PISA’nın Eğik Kulesi				,74	
Çocuk Bayramı				,77	
Ne Var Ne Yok				,78	
Tebessüm				,78	
Kız Kalesi Efsanesi				,72	
Sen de Yapabilirsin				,65	
Güvenli İnternet				,73	
Anne				,79	
Fıkralar				,76	

Ölçme aracından alınan puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 12’de yer almaktadır. Ölçme aracının Cronbach α iç tutarlılık katsayıları toplamda .90, alt boyutlar ise .88 – .92 aralığında hesaplanmıştır. Hazırlanan başarı testinin çoktan seçmeli, açık uçlu ve tamamı için yapılan KR-20 güvenirlik analizi sonuçlarına göre çoktan seçmeli test ,76; açık uçlu test ,81 ve testin tamamı ,84 olarak hesaplanmıştır. Buna ek olarak çalışmada kullanılan haftalık etkinliklerin ölçme ve değerlendirme kısımları için yapılan güvenirlik analizi Cronbach α iç tutarlılık katsayıları .65 - .79 arasında hesaplanmıştır

(Tablo 12). Bu sonuçlara göre çalışmada kullanılan ölçek ve başarı testlerinden elde edilen sonuçların güvenilirlik gerekliliklerinin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin OSBFÖ puanlarının ortalaması 109,40; standart sapması ise 22,28 olarak elde edilmiştir. *Planlama* alt boyutunda öğrencilerin ortalamaları 31,30 ve standart sapmaları 7,11 olarak hesaplanmıştır. *Düzenleme* alt boyutunda öğrencilerin ortalamaları 48,37 ve standart sapmaları 9,81'dir. *Değerlendirme* alt boyutunda ise öğrencilerin ortalamaları 29,73 ve standart sapmaları 7,74 olarak bulunmuştur.

Araştırmada bağımsız örneklem t-testi ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi için sırasıyla sağlanması gereken bazı varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlar bağımlı değişkenin sürekli olması ve her bir grupta normal dağılım göstermesi, bağımsız değişkenin kategorik olması, varyansların homojen olması ve aykırı değer bulunmaması gerektiğidir. Pearson korelasyonu için sağlanması gereken varsayımlar ise değişkenlerin sürekli olması ve normallik varsayımı olarak sıralanabilir.

Bu araştırmada kullanılan OSBFÖ ile OABT'nin tüm analizler için en az eşit aralıklı düzeyde olduğu, t-testleri için bağımsız değişkenler olan ön test-son test gibi değişkenlerin kategorik oldukları, korelasyon için ilgili değişkenlerin sürekli olması gerektiği varsayımları sağlanmıştır. Bununla birlikte t-testi için varyansların homojen olması varsayımı testlerin içerisinde verilmiş ve sağlanmıştır. Tüm analizler için gerekli olan sürekli değişkenin normalliği varsayımı basıklık ve çarpıklık değerleri kullanılmıştır. Mayers'e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerleri normal bir dağılım için -2, +2 değerleri arasında olmalıdır. Tablo 13'te de görüldüğü gibi tüm değişkenler normal dağılım göstermektedir.

Tablo 13

Bağımsız Örneklem T-Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları

Değişken		Değer
Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Toplam Puan	Ortalama	109,40
	Standart Sapma	22,28
	Çarpıklık	-.092
	Basıklık	-.885
Başarı Testi Çoktan Seçmeli Sınav Toplam	Ortalama	46,89
	Standart Sapma	16,72
	Çarpıklık	-0,353
	Basıklık	-0,724
Başarı Testi Açık Uçlu Sınav Toplam Puan	Ortalama	17,76
	Standart Sapma	7,60
	Çarpıklık	-0,981
	Basıklık	-0,244
Başarı Testi Toplam Puan	Ortalama	64,64
	Standart Sapma	22,3
	Çarpıklık	-0,538
	Basıklık	-0,626

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizi tıpkı nicel veri analizi gibi bilimsellik ölçütleri dikkate alınarak gerçekleştirilen yoğun bir analiz sürecidir (Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N., 2020). Nitel veri analizinde araştırmacı, elde ettiği verilerle anlam üretmek ve ürettiği anlamlara ilişkin açıklamalar geliştirmek için bir sınıflandırma ve yorumlama süreci yürütür.

Nitel verilerin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan form deney grubunda bulunan 53 öğrenciye uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Sonuçların analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi için öğrencilerin verdikleri cevaplardan araştırma kapsamına uygun kodlar oluşturulmuş ve bu kodların frekans değerleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçların değerlendirmesi “Bulgular ve Yorum” başlığı altında verilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde nitel ve nicel verilere ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında incelenmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini üst bilişsel yöntem yoluyla geliştirilmesi kapsamında elde edilen veri istatistiksel olarak analiz edilmiş ve araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

4.1.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışma öncesi okuduklarını anlamayla ilgili bilişsel farkındalık hazır bulunuşluk düzeylerinin ortaya konulması için gerekli analizler yapılmıştır. Tablo 14 incelendiğinde ölçek alt boyutlarından olan *okuma öncesi planlama* boyutunda erkek öğrencilerin ortalamalarının 30,21 standart sapmasının 6,70 olarak hesaplandığı görülmektedir. Kız öğrencilerde ise ortalama 32,85 standart sapma 7,45 olarak ortaya çıkmıştır. *Okuma sırası düzenleme* boyutunda erkek öğrencilerin ortalamaları 45,79 standart sapması 9,67 olarak hesaplanmıştır. Kız öğrencilerde ise ortalama 52,05 standart sapma 8,87'dir. *Okuma sonrası değerlendirme* boyutunda erkek öğrencilerin ortalamaları 28,77 standart sapması 6,93 olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin ortalamaları 31,10 standart sapması 8,66'dır. Ölçek toplam puanında ise erkek öğrencilerin ortalamaları 104,77 standart sapması 20,96 olarak ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin ortalamaları 116,00 standart sapması ise 22,70 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 14

Katılımcı Öğrencilerin Uygulama Öncesi Bilişsel Farkındalık Hazır Bulunuşluk Düzeyleri

	Cinsiyet	Değer	
Okuma Öncesi Planlama	Erkek	Ortalama	30,21
		Standart sapma	6,70
		Minimum	17,00
		Maksimum	41,00
		Ranj	24,00
	Kız	Ortalama	32,85
		Standart Sapma	7,45
		Minimum	19,00
		Maksimum	45,00
		Ranj	26,00
Okuma Sırası Düzenleme	Erkek	Ortalama	45,79
		Standart Sapma	9,67
		Minimum	23,00
		Maksimum	63,00
		Ranj	40,00
	Kız	Ortalama	52,05
		Standart Sapma	8,87
		Minimum	28,00
		Maksimum	66,00
		Ranj	38,00
Okuma Sonrası Değerlendirme	Erkek	Ortalama	28,77
		Standart Sapma	6,93
		Minimum	11,00
		Maksimum	43,00
		Ranj	32,00
	Kız	Ortalama	31,10
		Standart Sapma	8,66
		Minimum	13,00
		Maksimum	45,00
		Ranj	32,00
Ölçek Toplam Puanı	Erkek	Ortalama	104,77
		Standart Sapma	20,96
		Minimum	65,00
		Maksimum	144,00
		Ranj	79,00
	Kız	Ortalama	116,00

Standart Sapma	22,70
Minimum	75,00
Maksimum	152,00
Ranj	77,00

4.1.2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Çalışma öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular yolu ile ölçülmüştür. Tablo 15 incelendiğinde ön test sonuçlarına göre katılımcı öğrencilerden deney grubunda bulunan 54 öğrencinin çoktan seçmeli sorulardan elde ettiği ortalama puan 46,67 iken standart sapması 14,98; kontrol grubunda bulunan 39 öğrencinin ortalamaları 40,26, standart sapmaları ise 17,05 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin açık uçlu sorulardan elde ettikleri ortalama puan 18,50 iken standart sapmaları 7,03; kontrol grubu öğrencilerinin ortalamaları 13,69 ve standart sapmaları 9,03 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin başarı ön testinden aldıkları toplam puanlar incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin toplam puanlarının ortalamaları 65,17 ve standart sapmaları 20,44; kontrol grubu öğrencilerinin toplam puanlarının ortalamaları 53,95 ve standart sapmaları 23,53 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 15

Katılımcı Öğrencilerin Başarı Ön Test Sonuçları Ortalamaları

	Grup	N	Ortalama	SS
Çoktan Toplam	Deney	54	46,67	14,98
	Kontrol	39	40,26	17,05
Açık Toplam	Deney	54	18,50	7,03
	Kontrol	39	13,69	9,03
Toplam	Deney	54	65,17	20,44
	Kontrol	39	53,95	23,53

Tablo 15'te sunulan veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin hem çoktan seçmeli sorularda hem açık uçlu sorularda hem de başarı ön testinin toplamında kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Tablo 15'ten çıkarılabilecek bir

başka sonuç hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ön testindeki çoktan seçmeli sorularda açık uçlu sorulara nazaran daha doğru cevaplar vermiş olduklarıdır.

4.1.3. Kontrol Grubu OSBFÖ ve OABT Puanlarının Ön Test-Son Test Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin ölçek alt boyutları ve ölçek toplam puanları ile başarı testi puanlarının ön test-son test karşılaştırması yapılarak sonuçlar bağımlı örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Kontrol Grubu OSBFÖ Alt Boyutları, Toplam Puanları ve Başarı Testi Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Toplam Puanlarının Ön Test – Son Test Karşılaştırılması

	Grup	N	$\bar{x}$	SS	T	df	p
Okuma Öncesi Planlama	Ön Test	39	33,30	7,17	,358	38	,722
	Son Test	39	32,74	7,48			
Okuma Sırası Düzenleme	Ön Test	39	50,00	9,50	,849	38	,401
	Son Test	39	48,02	9,54			
Okuma Sonrası Değerlendirme	Ön Test	39	31,71	8,04	,661	38	,513
	Son Test	39	30,46	7,69			
Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Toplam Puan	Ön Test	39	115,02	22,02	,733	38	,468
	Son Test	39	111,23	22,27			
Başarı Testi Çoktan Seçmeli Sınav Toplam	Ön Test	39	40,25	17,05	-,631	38	,532
	Son Test	39	42,69	17,23			
Başarı Testi Açık Uçlu Sınav Toplam Puan	Ön Test	39	13,69	9,03	-1,101	38	,278
	Son Test	39	15,74	7,70			
Başarı Testi Toplam Puan	Ön Test	39	53,94	23,52	-,860	38	,395
	Son Test	39	58,43	22,88			

*p< .05, **p< .01.

Uygulama süreci sonunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test karşılaştırması üzerinden yapılan bağımlı örneklem t testi sonrasında öğrencilerin hem OSBFÖ toplam puanında ($t = ,733$, $p > .05$) hem de alt boyutlarında ($t_{\text{Planlama}} = ,358$, $p > .05$, $t_{\text{Düzenleme}} = ,849$,

$p > .05$, $t_{\text{Değerlendirme}} = ,661$, $p > .05$) anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte başarı testi toplam puanında, çoktan seçmeli test toplam puanında ve açık uçlu test toplam puanında ($t_{\text{Çoktan Seçmeli}} = -,631$, $p < .05$, $t_{\text{Açık Uçlu}} = -1,101$, $p < .05$, $t_{\text{Toplam Puan}} = -,860$, $p < .05$) istatistikî olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu elde edilmiştir.

4.1.4. Deney Grubu OSBFÖ ve OABT Puanlarının Ön Test-Son Test Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin ölçek alt boyutları ve ölçek toplam puanları ile başarı testi puanlarının ön test-son test karşılaştırması yapılarak sonuçlar analiz edilmiştir.

Tablo 17

Deney Grubu OSBFÖ Alt Boyutları, Toplam Puanları ve Başarı Testi Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Toplam Puanlarının Ön Test – Son Test Karşılaştırması

	Grup	N	$\bar{x}$	SS	T	df	p
Okuma Öncesi Planlama	Ön Test	52	29,26	6,56	-2,595	51	,012*
	Son Test	52	32,63	6,70			
Okuma Sırası Düzenleme	Ön Test	52	46,30	9,73	-1,460	51	,150
	Son Test	52	49,13	9,40			
Okuma Sonrası Değerlendirme	Ön Test	52	27,71	7,11	-1,783	51	,081
	Son Test	52	30,32	7,39			
Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Toplam Puan	Ön Test	52	103,28	20,94	-2,072	51	,043*
	Son Test	52	112,09	21,25			
Başarı Testi Çoktan Seçmeli Sınav Toplam	Ön Test	52	46,44	15,22	-2,753	51	,008*
	Son Test	52	55,19	14,81			
Başarı Testi Açık Uçlu Sınav Toplam Puan	Ön Test	52	18,61	6,98	-2,446	51	,018*
	Son Test	52	21,55	4,59			
Başarı Testi Toplam Puan	Ön Test	52	65,05	20,73	-2,845	51	,006*
	Son Test	52	76,75	17,06			

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Deney grubu öğrencilerinin ön test - son test karşılaştırması üzerinden bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin hem OSBFÖ toplam puanında ($t = -2,072$,

$p > .05$) ve planlama alt boyutunda ($t_{\text{Planlama}} = -2,595$, $p > .05$) istatistikî anlamlı farklılık gözükürken, ölçeğin diğer alt boyutlarında ($t_{\text{Düzenleme}} = -1,460$, $p > .05$, $t_{\text{Değerlendirme}} = -1,783$, $p > .05$) anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte başarı testi toplam puanında, çoktan seçmeli test toplam puanında ve açık uçlu test toplam puanında ($t_{\text{Çoktan Seçmeli}} = -2,753$, $p < .05$, $t_{\text{Açık Uçlu}} = -2,446$, $p < .05$, $t_{\text{Toplam Puan}} = -2,845$, $p < .05$) istatistikî olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. (Tablo 17).

Araştırmanın sonucunda deney grubunun başarı ön test sonuçlarının kontrol grubundan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı ortaokulda öğrencilerin sınıflara homojen biçimde dağıtıldığı bilindiğine göre, bu farklılığın nedeni olarak deney grubundaki öğrencilerin başarı testini daha dikkatli cevapladıkları düşünülebilir.

4.1.5. Deney ve Kontrol Grubu OSBFÖ ve OABT Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun ölçek alt boyutları ve toplam puanı ile başarı testi çoktan seçmeli, açık uçlu ve toplam puanlarının son test karşılaştırması yapılarak sonuçlar bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubu OSBFÖ Alt Boyutları, Toplam Puanları ve Başarı Testi Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Toplam Puanlarının Son Test Karşılaştırması

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	T	df	p
Okuma Öncesi Planlama	Deney	54	32,81	6,66	,048	91	,962
	Kontrol	39	32,74	7,48			
Okuma Sırası Düzenleme	Deney	54	49,11	9,26	,550	91	,583
	Kontrol	39	48,02	9,54			
Okuma Sonrası Değerlendirme	Deney	54	30,27	7,25	-,117	91	,907
	Kontrol	39	30,46	7,69			
Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Toplam Puan	Deney	54	112,20	20,85	,216	91	,830
	Kontrol	39	111,23	22,27			
Başarı Testi Çoktan Seçmeli Sınav Toplam	Deney	52	55,19	14,81	3,712	89	,000*
	Kontrol	39	42,69	17,23			
Başarı Testi Açık Uçlu Sınav Toplam Puan	Deney	52	21,55	4,59	4,486	89	,000*
	Kontrol	39	15,74	7,70			
Başarı Testi Toplam Puan	Deney	52	76,75	17,06	4,376	89	,000*
	Kontrol	39	58,43	22,88			

*p< .05, **p< .01.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test karşılaştırması üzerinden yapılan bağımsız örneklem t testi sonrasında deney grubu öğrencilerinin hem OSBFÖ toplam puanında ($t = ,048$, $p > .05$) hem de alt boyutlarında ($t_{\text{Planlama}} = -,487$, $p > .05$, $t_{\text{Düzenleme}} = -,487$, $p > .05$, $t_{\text{Değerlendirme}} = -,487$, $p > .05$) anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte başarı testi toplam puanında, çoktan seçmeli test toplam puanında ve açık uçlu test toplam puanında ($t_{\text{Çoktan Seçmeli}} = 3,712$, $p < .05$, $t_{\text{Açık Uçlu}} = 4,486$, $p < .05$, $t_{\text{Toplam Puan}} = 4,376$, $p < .05$) istatistikî olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. (Tablo 18). Deney ve kontrol grubunun başarı testi toplam puanları arasındaki kısmi eta kare değeri $\eta^2 = 0.42$ olarak hesaplanmıştır. Kısmi eta kare değerinde .01 düşük, .06 ortalama, .14 ve üstü ise büyük etki gücü olarak değerlendirilir. Buna göre deneysel süreç sonunda ulaşılan başarı seviyesinin ortalama etki gücüne yakın olduğu söylenebilir.

4.1.6. Ölçme Aracındaki Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Hazırlanan haftalık uygulamaların sonunda yer verilen ölçme aracındaki çoktan seçmeli sorular ile açık uçlu soruların ve her iki soru türünden alınan toplam puanlarının karşılaştırması yapılarak sonuçlar bağımlı örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19

Ölçme Aracındaki Çoktan Seçmeli Toplam Puanları ile Açık Uçlu ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Ort. Farkı	T	df	p
Çoktan Seçmeli Sorulardan Elde Edilen Puanlar	52	263,75	48,90	20,67	6,427	51	,000*
Açık Uçlu Sorulardan Elde Edilen Puanlar	52	243,08	48,04				

*p< .05, **p< .01.

Tablo 19’da deney grubu öğrencilerinin haftalık uygulamalardaki ölçme aracına verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan aldıkları puanlarla açık uçlu sorulardan aldıkları puanların karşılaştırıldığı bağımlı örneklem t testi sonrasında öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan aldıkları puanlar lehine 20,67 puanlık bir fark elde edilmiştir. Bu farkın istatistikî olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 19).

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

4.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun İlk İki Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşme formunun ilk sorusu “Uygulamalardan en çok hangisini/ hangilerini beğendiniz? Neden?” sorusudur. Bu sorunun sorulmasındaki amaç, öğrencinin uygulama sürecini değerlendirirken olumlu bulduğu kısımları saptayabilmektir. Formda yer alan ikinci soru ise “Beğenmediğiniz uygulama oldu mu? Neden beğenmediniz? Bu uygulama/ uygulamalar nasıl yapılsaydı daha iyi olurdu?” sorusudur. İkinci sorunun cevabı “evet” ise

detaylandırıcı soru hâline geldiği görülmektedir. Sorularla ilgili frekans değerleri aşağıda verilmiştir. Nedenleri ile ilgili cevaplar ise öğrenci yanıtlarından yapılan alıntılarla verilmiştir. Alıntılar yapılırken öğrencilerin cevapları özgün hâliyle aktarılmak istendiği için herhangi bir düzeltme ya da kısaltmaya gidilmemiştir.

Tablo 20

Deney Grubu Öğrencilerinin Haftalık Uygulamalar ile İlgili Görüşleri

Uygulamanın Adı	Olumlu görüş bildiren öğrenci sayısı (f)	Olumsuz görüş bildiren öğrenci sayısı (f)	Toplam
1. Okumak Gibisi Yok	-	3	3
2. Bisiklet Zamanı	8	2	10
3. Tembel Tavşan	4	1	5
4. Pisa'nın Eğik Kulesi	12	1	13
5. 23 Nisan	6	3	9
6. Ne Var Ne Yok	2	-	2
7. Tebessüm	3	1	4
8. Kız Kalesi Efsanesi	8	-	8
9. Sen De Yapabilirsin	3	1	4
10. İnternet Güvenliği	6	3	9
11. Anneler Günü	13	-	13
12. Fıkralar	14	5	19
Toplam	79	20	

Tablo 20 incelendiğinde uygulamalarla ilgili 79 olumlu görüş bildirildiği görülmektedir. Bu tablodan yola çıkarak en çok beğenilen uygulamanın Fıkralar uygulaması olduğu söylenebilir. Hiçbir öğrencinin olumlu görüş bildirmediği tek çalışma, ilk uygulama olan Okumak Gibisi Yok adlı metnin uygulandığı çalışmadır.

Tablonun ikinci frekans değerlerini yansıtan kısım, deney grubu öğrencilerinin uygulamalarla ilgili olumsuz görüşlerini içermektedir. Uygulamalarla ilgili toplamda 20 olumsuz görüş bildirilmiştir. Bu kısımda olumsuz görüş bildirilmeyen iki uygulama Ne Var Ne Yok ve Anneler Günü adlı uygulamalardır. Frekans değerlerinin verildiği ilk sütunda Fıkralar uygulaması en çok olumlu görüşe yer verilen uygulama idi. Fakat

tablonun olumsuz görüşlerle ilgili kısmında da en çok görüşe yer verilen uygulamanın Fıkralar adlı uygulama olduğu görülmektedir. Toplamda 19 öğrencinin Fıkralar uygulaması ile ilgili olumlu/olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Aşağıda öğrenci alıntılarında da görülebileceği üzere, bu durumun güldürü unsurundan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Çünkü güldürü unsuru taşıyan metinlerde okuyucunun değerlendirmesi diğer metin türlerine göre daha öznel olabilmektedir. Güldürü unsurunun düzeyi kimi okuyucuya yeterli gelirken kimisi de daha yüksek beklenti düzeyinde olduğundan beğenmediğini ifade edebilmektedir.

Tabloda yer verilen olumlu görüş sayısı (79) olumsuz görüş sayısından (20) oldukça fazladır. Bu durum, araştırmacı tarafından KWL stratejisine uygun olarak hazırlanan ve haftalık uygulamaları içeren çalışmaların deney grubu öğrencileri tarafından beğenildiğini göstermektedir.

Uygulamayı beğenen öğrencilerin hangi uygulamayı neden beğendiklerine ilişkin cevapları şöyledir:

“Pisa’nın Eğik Kulesi ve Kız Kalesi Efsanesi bana daha ilginç ve eğlenceli geldi.” (K2)

“Fıkralar ve Anne. Çünkü fıkralar çok komikti, eğlenceli. Anne ise anne sevgisini anlatan bir metindi o yüzden ikisini de beğendim.” (K4)

“Tebessüm metnini daha çok beğendim çünkü bana bir gülümsemenin nelere yol açtığını ve neleri değiştirdiğini anlattı. Bana eğlenceli geldi.” (K5)

“Pisa’nın Eğik Kulesi. Çünkü orada Pisa Kulesi’nin tarihi ile ilgili bilgi veriyor ve ben bu tarih konularını sevdiğim için.” (K8)

“En çok Pisa’nın Eğik Kulesi’ni beğendim. Bana göre genel kültürü arttırmak açısından çok önemli bir yeri var.” (K17)

“İnternet Güvenliği çünkü teknoloji ile ne kadar vakit geçirip geçirmememizi anlattı.” (K20)

“Fıkralar komikti. Sen De Yapabilirsin bana özgüven ve cesaret verdi.” (K24)

“23 Nisan çocuklara özel bir bayram olduğu için ve güzel yazıldığı için beğendim.” (K25)

“Anneler Günü. Çünkü hem şiir güzeldi hem de bana annelerin iyiliğini daha çok anlamamı sağladı.” (K27)

“Kız Kalesi Efsanesi çünkü efsaneleri seviyorum.” (K33)

“Bisiklet Zamanı’nı çok sevdim çünkü bisikletin malzemeleri vardı. Ben o yüzden çok çok beğendim.” (K36)

“Anneler Günü çünkü annelerin önemini anlatıyor. Pisa’nın Eğik Kulesi çünkü ilginç bilgiler veriyordu. Sen De Yapabilirsin çünkü özgüvenimi artıran bir metindi.” (K37)

“Ne Var Ne Yok. Öğretici olduğu için.” (K39)

“İnternet Güvenliği, Pisa’nın Eğik Kulesi. Çünkü bilgilendirici metin ve okuması keyifli.” (K43)

“Ne Var Ne Yok çünkü dinozorlar ilgimi çekiyor.” (K46)

“Tembel Tavşan çünkü bize tembelliğin ne kadar kötü bir şey olduğunu söylüyor.” (K49)

“Bisiklet Zamanı nedeni ise bisikletle ilgili bilgi edinmek çok istiyordum ve merakım sona erdi.” (K50)

Deney grubu öğrencileri tarafından bildirilen olumlu görüşler incelendiğinde, seçtikleri uygulamayı beğenme sebeplerinin metnin türü, konusu, ana fikri, genel içeriği ile ilgili olabildiği gibi öğrencinin ilgi alanları ya da okumayı sevdiği tür ile ilgili de olabildiği anlaşılmaktadır.

Uygulamayı beğenmeyen öğrencinin hangi uygulamayı neden beğenmediğine ilişkin cevapları ise aşağıdaki gibidir:

“Okumak Gibisi Yok. Yani bu çağda mektup gönderen neredeyse yok. Okumak güzel ama mektuplaşmayı internette yapabiliyorum. Bir yararı dokunmadı değil. Ben onu bu çağa göre e-mail ile ilgili yapardım.” (K1)

“23 Nisan uygulamasını beğenmedim çünkü çok kısaydı. Bu uygulama daha uzun olsaydı güzel olurdu.” (K6, K7)

“Bisiklet Zamanı. Bana sıkıcı bir uygulama gibi geldi. Mesela ben kaykayı bilmiyorum onunla ilgili bir uygulama olsaydı ilginç olabilirdi.” (K2)

“Tembel Tavşan ve Bisiklet Zamanını beğenmedim nedeni çok sıkıcıydı ve heyecansızdı bu yüzden beğenmedim. Maceralı ve heyecan verici olsaydı daha çok beğenirdim.” (K3)

“23 Nisan metnini beğenmedim çünkü herkesin bildiği bir metin. Bir metin şeklinde olsaydı daha çok beğenirdim.” (K5)

“İnternet Güvenliği çünkü ben o bilgilerin hepsini biliyorum. Ben olsaydım oyunlar ile ilgili bilgi verirdim.” (K8)

“Fıkralar çünkü fıkraları bildiğimiz için bunu seçtim. Bunun yerine fıkra türüyle ilgili olsaydı.” (K13)

“Fıkralar hoşuma gitmiyor. Onun yerine masal olsaydı daha iyi olurdu.” (K14)

“Fıkralar fazla komik gelmedi. Daha komik olsun isterdim.” (K15, K16, K17)

“Okumak Gibisi Yok. Çünkü herkes nasıl mektup yazacağını biliyor ve sıkıcı buldum. Keşke mektup yazdıktan sonra nasıl bize geldiği yazsaydı daha iyi olabilirdi.” (K18)

Deney grubu öğrencilerinin uygulamalarla ilgili olumsuz görüşleri incelendiğinde öğrencilerin seçtikleri uygulamayı beğenmeme nedenlerinin çoğunlukla kişisel beğeniler ve tercihlerle ilgili olduğu görülmektedir. Uygulamanın aşamaları ile ilgili olumsuz bir tespitle bulunulmamıştır.

4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Üçüncü Sorusuna İlişkin

Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun üçüncü sorusu “O gün okula gelmediğiniz için katılamadığınız uygulama/uygulamalar var mı?” sorusudur. Bu sorunun sorulmasındaki amaç, öğrencinin kendi öğrenme süreci hakkındaki farkındalığını değerlendirebilmektir. Uygulama aşamalarında her hafta hangi öğrencilerin uygulamaya katılıp katılmadığı, araştırmacı tarafından bilinmektedir. Uygulama esnasında devamsızlık bilgisi ile ilgili gerekli notlar alınmıştır. Bu soruda 51 öğrencinin cevapları değerlendirilmiştir. Geriye kalan 2 öğrenci uygulama sürecinde ön teste ya da son teste girmemiştir. Bu sebeple de uygulama haftalarında değerlendirme dışında tutulmuşlardır. Üçüncü soruya verilen cevapların doğruluğu, diğer bir deyişle kaç öğrencinin kendi öğrenme süreci hakkında farkındalığa sahip olduğu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 21

Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sürecindeki Devamsızlıkları ile İlgili Farkındalık Düzeyleri

Değerlendirilen öğrenci sayısı	Yeterli farkındalığa sahip öğrenci sayısı (f)	Yeterli farkındalığa sahip olmayan öğrenci sayısı (f)
51	37	14

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun, uygulama sürecindeki devamsızlık durumları ile ilgili doğru bilgi verdiği görülmektedir. 51 öğrenciden 37'si (%72,5) doğru cevap vermişken 14'ü (%27,5) soruyu doğru yanıtlayamamıştır. Bu sonuçlara bakılarak deney grubu öğrencilerinin %72,5'inin öğrenme süreçleri ile ilgili yeterli farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Yanlış cevap veren 14 öğrencinin farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığı söylenebileceği gibi, uygulamanın üzerinden uzun zaman geçtiği için katılıp katılmadıklarını unutmuş olabilecekleri ya da katılamadıkları uygulamanın adını hatırlayamamış olabilecekleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

4.2.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşme formunun son sorusu, “Uygulamaların okuduğunuzu anlama becerinize olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusudur. Bu soruya verilen cevapların analizini yapabilmek için bazı kodlar belirlenmiştir. Verilen cevaplar, belirlenen kodlar ile analiz edilmiştir. Aşağıdaki tabloda belirlenen kodlar ve öğrenci cevaplarının frekansları gösterilmiştir:

Tablo 22

Deney grubu öğrencilerinin uygulamanın okuduğunu anlama becerilerine etkisi hakkındaki görüşleri

Belirlenen kod	Kodun frekans değeri (f)
Ana fikir, ana duygu ya da konuyu daha kolay bulabiliyorum	6
Okuduğunu anlama becerim gelişti, daha çabuk/kolay/iyi anlayabiliyorum	21
Okumamı hızlandırdı, daha hızlı okuyabiliyorum	12
Soruları cevaplandırırken eskisi gibi zorlanmıyorum	11
Tek okuyuşta anlayabiliyorum /Okuduklarım aklımda daha iyi kalıyor	4
Metni özetlemek artık daha kolay	3
Yazım yanlışlarım azaldı	2
Soru hazırlama alışkanlığı kazandım	1
Daha hızlı/güzel yazıyorum	2
Anlatma becerim gelişti	2
Okumaktan zevk alıyorum/daha fazla okuma isteği duyuyorum	2

Tablo 22 incelendiğinde 53 öğrenciden 21'inin (%39,6) okuduğunu anlama becerisinde olumlu etkiler gözlemlediğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu değer tablodaki en yüksek değerdir. 53 öğrencinin 12'si ise (%22,6) uygulama süreci sonrasında daha hızlı okuyabildiklerini ifade etmişlerdir ve bu cevap, ikinci en yüksek frekans değerine sahiptir. 11 öğrenci (%20,7) soruları cevaplandırırken eskisi gibi zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu cevapta kastedilen sorular, metne bağlı sorular ya da test sorularıdır. Her iki cevap tek kodda birleştirilmiştir. Bunların dışında 6 öğrenci metnin konusunu/ana fikrini/ ana duygusunu daha kolay bulabildiğini, 4 öğrenci metni tek okuyuşta anlayabildiğini/ okuduklarının aklında daha çok kaldığını belirtmiştir. 3 öğrenci özetlemenin daha kolay geldiğini, 1 öğrenci metni daha iyi anlayabilmek için soru hazırlama alışkanlığı kazandığını belirtmiştir. 2 öğrenci anlatma becerisinin geliştiğini, 2 öğrenci ise okumaktan artık daha fazla zevk aldığını/ okuma isteğinin arttığını söylemiştir.

Ayrıca öğrencilerin yalnızca okuduğunu anlama becerilerinde değil, diğer bazı beceri alanlarında da olumlu etkiler gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Örneğin 4 öğrenci yazma becerisindeki olumlu etkilerden bahsetmişlerdir. Yazım yanlışlarının azalması (2 kişi) ve daha hızlı/güzel yazabilme (2 kişi), yazma becerisi alanındaki kazanımlardandır. Bu durum, araştırmacı tarafından hazırlanan uygulamaların okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlaması dışında başka alanlarda da olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tartışılarak değerlendirilmiş ve sonuca ilişkin tespitlere yer verilmiştir.

5.1. “Yapılacak çalışma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlamayla ilgili bilişsel farkındalık hazır bulunuşluk düzeyleri nedir?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama bilişsel farkındalık düzeylerinin tespiti için ön test yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir (Tablo 14). Tablo 14’te sunulan veriler incelendiğinde, uygulamaya katılan öğrencilerin uygulama öncesinde;

- ölçek alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla bilişsel farkındalık okuma stratejileri becerilerinin daha yüksek olduğu,
- ölçek alt boyutları arasında hem erkek hem kız öğrenciler tarafından en yüksek beceriye sahip olunan stratejilerin okuma sırası düzenleme stratejileri olduğu,
- hem erkek hem kız öğrencilerin okuma sırası stratejilerden sonra en yüksek beceriye sahip oldukları stratejilerin okuma öncesi planlama stratejileri olduğu ve son sırada okuma sonrası değerlendirme stratejilerinin geldiği,
- ölçek alt boyutlarında erkek ve kız öğrencilerde görülen en yüksek standart sapma değerinin okuma sırası düzenleme stratejilerinde görüldüğü ve bu değeri okuma sonrası değerlendirme stratejilerinin takip ettiği, en düşük standart sapma değerinin okuma öncesi planlama stratejilerinde olduğu,

- ölçek alt boyutlarında kız ve erkek öğrencilerde tespit edilen en düşük değerin erkek öğrencilerin okuma sonrası değerlendirme stratejilerinde olduğu,
- ölçek alt boyutlarında kız ve erkek öğrencilerde tespit edilen en yüksek değerin kız öğrencilerin okuma sırası düzenleme stratejilerinde olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar OSBFÖ'ni geliştiren Halit Karatay'ın ölçeği geliştirme sürecinde yaptığı uygulamanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Karatay (2009), ölçeğin geliştirilme sürecinde ilköğretim öğrencilerine yaptığı uygulamada ilköğretim öğrencisi kızların planlama becerilerinin erkek öğrencilere oranla önemli düzeyde yüksek olduğunu, düzenleme ve değerlendirme becerilerinde de kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunduğunu tespit etmiştir. Ayrıca ölçeğin toplamına bakıldığında kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Akın ve Çeçen (2014), ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerini değerlendirdikleri çalışmalarında okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyinin cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ortaya çıkan sonuçlara göre ilköğretim çağında okuma stratejileri bilişsel farkındalık hazır bulunuşluk düzeylerinin kız öğrencilerin lehine anlamlı ya da önemli ölçüde farklılık göstermesi, diğer araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığından, beklenen bir sonuçtur.

5.2. “KWL stratejisinin, deney grubundaki öğrencilerin anlama düzeylerinin geliştirilmesindeki etkisi nedir?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap aramak amacıyla deney grubunun başarı testi ön test-son test puanları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde deney grubundaki öğrencilerin başarı testi son test toplam puan ortalamasının ön test toplam puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Bu artışın anlamlı olup olmadığını anlamak için gerekli analizler yapıldığında deney grubu öğrencilerinin başarı testi toplam puanında istatistikî olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. (Tablo 17).

Gelen (2003), BFOA stratejisinin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine, okuduğunu anlama başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisini ve kalıcılığını incelediği çalışmasında BFOA stratejisinin kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama başarısının kontrol grubuna kıyasla anlamlı ölçüde arttığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen

sonuçlara bakıldığında üst bilişsel okuma stratejilerinin deney grubu öğrencilerinin anlama düzeylerinin geliştirilmesinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Uzuner (2014), Tokgöz (2018) ve Sayar (2020) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşarak KWL stratejisinin uygulandığı sınıflarda geleneksel yöntemle ders işlenen sınıflara oranla okuduğunu anlama başarısının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulamanın okuduğunu anlama becerilerine etkisi hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerin önemli artışlar fark ettikleri görülmüştür. Okuduğunu anlama becerileri dışında yazma becerilerinde gelişme olduğunu belirten öğrencilerin de olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacı tarafından KWL stratejisine uygun olarak hazırlanan öğretim sürecinin ve ölçme aracının, anlama becerisi dışındaki alanlarda da olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

5.3. “KWL stratejisinin öğrencilerin anlamayla ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmedeki etkisi nedir?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test karşılaştırması üzerinden yapılan bağımlı örneklem t testi sonrasında öğrencilerin hem OSBFÖ toplam puanında hem de alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Kontrol grubunun bilişsel farkındalık düzeylerinin gelişmemesi, bilinçli strateji eğitimi verilmemiş olmasından kaynaklanabilir. Çünkü çalışma grubunu oluşturan öğrenciler 5. sınıf öğrencileridir ve bilinçli strateji eğitimi yapılmadan kendileri için en uygun stratejiyi belirlemekte zorlanmaları mümkündür.

Deney grubu öğrencilerinin ön test - son test karşılaştırması üzerinden yapılan bağımlı örneklem t testi sonrasında ise öğrencilerin hem OSBFÖ toplam puanında ve okuma öncesi planlama alt boyutunda anlamlı farklılık görülürken ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir (Tablo 17). Bu sonuçlara göre KWL stratejisi kullanılarak oluşturulan uygulamaların öğrencilerin anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede, ölçek toplam puanı ve planlama alt boyutunda gelişim sağladığı ancak düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir değişime neden olmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle yapılan uygulamanın öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını genel anlamda yükselttiği, planlama boyutunda diğer alt boyutlardan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabılır. Bilişsel farkındalık düzeyi yaşa bağlı gelişim gösterdiğine göre, 5. sınıf seviyesinde henüz düzenleme ve değerlendirme boyutlarında yeterli gelişim

sağlanmamış olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Karatay (2010), 6-8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini değerlendirdiği çalışmada; öğrencilerin okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu; okumayı planlamada iyi, düzenleme ve değerlendirmede orta düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Planlama boyutunun diğer alt boyutlardan yüksek olması, bu araştırma ile benzer niteliktedir.

Bilişsel farkındalık düzeyi yaşa bağlı olarak gelişir fakat bu gelişim bilişsel farkındalığı oluşturan planlama-izleme-değerlendirme aşamalarının hepsinde aynı zaman diliminde olmaz, farklı aşamalar farklı zamanlarda gelişim gösterebilir. Irak, Çapan ve Soylu (2015) izleme ve değerlendirme gibi üst bilişsel süreçlerin daha sonraki çocukluk döneminde gelişmeye başladığını ifade etmektedir. Bu araştırmaya katılmadan önce hiçbir strateji eğitimi almadıkları bilinen çalışma grubundaki öğrencilerin henüz düzenleme ve değerlendirme boyutlarında gelişim göstermemiş olmaları bu sebepten kaynaklanabilir.

5.4. “Açık uçlu sorularla hazırlanan ölçme araçlarının, öğrencilerin anlama becerisinin gelişmesine katkısı nedir?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçları anlayabilmek için araştırmanın nicel ve nitel verilerini bir arada değerlendirmek daha doğru olacaktır. Araştırmanın nicel boyutunda Tablo 16 ve Tablo 17’de yer alan analizlere göre kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi açık uçlu sınav toplam puan ortalaması son testte 2,05 puan yükselmiştir. Deney grubu öğrencilerinin başarı testi açık uçlu sınav toplam puan ortalaması ise son testte 2,94 puan yükselmiştir. İki grubun puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 0,89’luk bir fark görülmektedir. İki grubun t testi sonuçlarına bakıldığında kontrol grubunun t testi sonucunda $p < .05$ düzeyine göre anlamlı farklılık gözlemlenemezken deney grubunun t testi sonucunda anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Puan ortalamaları ve t testi sonuçları deney grubundaki öğrencilerin açık uçlu sorulara kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha doğru cevaplar verdiğini göstermektedir.

Araştırmanın nitel verilerinden Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin %39,6’sının okuduğunu anlama becerisinde olumlu etkiler gözlemlediğini ifade ettikleri görülmektedir. Bunun dışında anlama becerilerinden olan ana fikir, ana duygu ya da konuyu daha kolay bulabilme becerisinin geliştiğini ifade eden 6 öğrenci bulunmaktadır ve bu sayı

katılımcıların %11,3'ünü oluşturmaktadır. Soruları cevaplandırırken eskisi gibi zorlanmadığını ifade eden 11 öğrenci (%20,7), tek okuyuşta anlayabildiğini ya da okuduklarının aklında daha iyi kaldığını ifade eden 4 öğrenci (%7,5) vardır. Metni daha kolay özetleyebildiğini ifade eden 3 öğrenci (%5,6), okumaktan zevk aldığını ya da daha fazla okuma isteği duyduğunu ifade eden 2 öğrenci (%3,7) bulunmaktadır. Anlama becerilerine bağlı olarak değerlendirilebilecek bu kodların toplam değeri katılımcıların %88,4'ünü oluşturmaktadır. Bu sonuçlara bakıldığında açık uçlu ölçme araçlarının öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesinde önemli etkisi olduğu görülebilmektedir.

5.5. “Açık uçlu sorularla hazırlanan ölçme araçlarının, öğrencilerin anlamayla ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede etkisi nedir?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemini cevaplayabilmek için nitel verilere bakılmalıdır. Deney grubu öğrencilerinin uygulamanın okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirttikleri cevaplarında 3 öğrenci metni özetlemenin eskisine göre daha kolay geldiğini belirtmiştir. Bu veri, OSBFÖ'de bulunan m19 (Okuduğumu daha iyi anlamak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcüklerimle özetlerim.) ve m30 (Metnin tamamını kendi sözcüklerimle özetlerim.) maddeleri ile uyumludur. Ayrıca 1 öğrenci soru hazırlama alışkanlığı kazandığını ifade etmiştir. Bu cevap OSBFÖ'de yer alan m27 (Kendi kendime, metinde cevabını bulmaktan hoşlanacağım sorular sorarım.) maddesi ile uyumludur.

Bilişsel farkındalık, kişinin kendi öğrenme süreci hakkında yeterli farkındalığa sahip olması ile ilgilidir. Buna göre Tablo 21'de deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecindeki devamsızlıkları ile ilgili farkındalık düzeyleri de bilişsel farkındalık gelişimi kapsamında değerlendirilebilir. Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun, uygulama sürecindeki devamsızlık durumları ile ilgili doğru bilgi verdiği görülmektedir. 51 öğrenciden 37'si (%72,5) doğru cevap vermişken 14'ü (%27,5) soruyu doğru yanıtlayamamıştır. Bu sonuçlara bakılarak deney grubu öğrencilerinin %72,5'inin öğrenme süreçleri ile ilgili yeterli farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Yanlış cevap veren 14 öğrencinin farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığı söylenebileceği gibi, uygulamanın üzerinden uzun zaman geçtiği için katılıp katılmadıklarını unutmuş olabilecekleri ya da katılmadıkları uygulamanın adını hatırlayamamış olabilecekleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Birgili'nin (2014) çalışmasının bulguları da bu bulguları desteklemektedir. Birgili (2014), çoktan seçmeli ve açık uçlu soru tiplerinin ayrımsal etkisini üst biliş ve duyuşsal boyutlarıyla incelemiş ve öğrencilerin açık uçlu soruları cevaplarken bilişsel strateji ve öz kontrol becerilerini daha çok çalıştırdıklarını tespit etmiştir. Bu sonuçlara bakılarak KWL stratejisine uygun olarak açık uçlu sorularla hazırlanan ölçme araçlarının, öğrencilerin anlamayla ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede etkisi olduğu söylenebilir.

5.6. “Çoktan seçmeli sorularla hazırlanan ölçme araçları ile açık uçlu sorularla hazırlanan ölçme araçlarına verilen cevaplar karşılaştırıldığında, öğrenciler hangi tür ölçme aracında daha başarılı sonuçlar almışlardır?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın son alt problemine ilişkin sonuçlara ulaşmak için hem başarı testinin ön test-son test sonuçlarının karşılaştırılması hem de ölçme aracında haftalık uygulanan açık uçlu ve çoktan seçmeli soruların başarı sonuçlarının incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 18’de verilen başarı testinin ön test-son test karşılaştırması incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin başarı testi toplam puanında, çoktan seçmeli test toplam puanında ve açık uçlu test toplam puanında anlamlı fark bulunmuştur.

KWL stratejisinin kullanıldığı ve öğrencilere okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık kazandırmaya yönelik olarak hazırlanan uygulamaların sonunda ölçme araçları bulunmaktadır. Bu ölçme araçlarının hazırlanma amacı, öğrencilerin o haftaki uygulama sonunda kendi öğrenmelerini değerlendirebilmelerine imkân vermektir. KWL stratejisine uygun biçimde işlenen ders sonrasında öğrencilere aynı sorular hem çoktan seçmeli hem açık uçlu olarak sorulmuştur. Burada amaç, öğrencilerin hangi soru tipinde daha başarılı olduklarını belirleyebilmektir. Öğrencilerin ölçme aracından her haftaki uygulama sonrasında aldıkları puanlar birleştirilmiş ve sonuçlar analiz edilmiştir. Öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan aldıkları puanlarla açık uçlu sorulardan aldıkları puanların karşılaştırıldığı bağımlı örneklem t testi ile öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan aldıkları puanlar lehine 20,67 puanlık bir fark elde edilmiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (Tablo 19).

Tablo 15’te hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ön testindeki çoktan seçmeli sorularda açık uçlu sorulara nazaran daha doğru cevaplar vermiş oldukları görülmüştür. Başarı son testinden alınan puanlar da tablo 19’daki sonuçları destekler

niteliktedir. Tablo 18’de hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerin başarı son testindeki çoktan seçmeli sorularda da açık uçlu sorulara kıyasla daha doğru cevaplar vermiş oldukları belirlenmiştir.

Bu sonuçlar bize öğrencilerin çoktan seçmeli sorularla hazırlanan ölçme araçlarında daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu beklenen bir sonuçtur. Çünkü çoktan seçmeli ölçme araçlarında istenen cevap, şıklardan birinde verilmektedir. Böylece öğrencinin doğru cevabı hatırlaması kolaylaşır. Açık uçlu sorularda ise öğrencinin doğru cevabı kendi bilgileriyle oluşturması beklenmektedir. Bu da öğrencinin tam ve doğru bir cevap verebilmesini zorlaştırır.

Çoktan seçmeli sorularda doğru cevap alınabilmesini mümkün kılan bir diğer unsur da şans faktörüdür. Öğrenci sorunun cevabını hiç bilmeseyse bile, rastgele işaretlediği şıkkın doğru olma olasılığı dört şıklı sorularda %25, beş şıklı sorularda %20’dir. Açık uçlu sorularda ise öğrencinin böyle bir imkânı olmadığından şans faktörü sayesinde doğru cevaba ulaşması da beklenemez.

Yukarıda belirtilen sebeplerden ötürü öğrencinin okuduğunu anlama becerisini ölçmek için hazırlanan ölçme araçlarının açık uçlu sorulardan oluşması, öğrencinin anlama becerisinin düzeyini belirlemede çoktan seçmeli sorulara kıyasla daha doğru bir sonuç verecektir. Dinçel (2016), çalışmasında test tekniğine dayalı eğitim sisteminin öğrencilerin anlama becerilerine olumsuz etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, çoktan seçmeli soruların öğrencilerin okuduklarını anlamak için yeterince çaba göstermesini engellemesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü öğrenci doğru cevabı kendi zihninde oluşturmak yerine hazır verilen şıklardan birini seçmek suretiyle soruyu cevaplamaya alışmış durumdadır. Açık uçlu sorularda yeterli başarının görülememesi de bu sebebe dayanmaktadır.

Öğrenciler daha ilköğretimin ilk kademesinde çoktan seçmeli test tekniği ile tanıştırılmakta ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlendiği sınavlar dâhil olmak üzere tüm genel değerlendirmeler bu teknik ile yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler çoktan seçmeli testlere alışmaktadırlar. İlerleyen eğitim dönemlerinde açık uçlu sorularla karşılaştıklarında, bu tekniğe alışkın olmadıkları için başaramayacaklarına dair bir ön kaygı da duyabilmektedirler. Hâlbuki Birgili’nin (2014) çalışması daha farklı bulgulara erişmiştir. Birgili (2014), öğrencilerin açık uçlu soruları cevaplarırken çoktan seçmeli sorulara oranla daha az endişe duydukları, daha fazla efor harcadıkları tespit edilmiştir. Bu

bulgular bize, açık uçlu soru tipinin öğrencilere daha erken yaşta sunulması gerektiğini bir kez daha kanıtlamaktadır.

Açık uçlu sorularla yapılan değerlendirmelerin uygulanabilirliği de bir başka tartışma konusudur. Bu tartışmaya açıklık getirebilecek bir araştırma Karadeniz (2016) tarafından yapılmıştır. Karadeniz (2016), ASODSİS sistemi ile kitlesel açık ve uzaktan öğrenmede öğrenci başarısının açık uçlu sorularla değerlendirilebileceği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan analizler sonunda öğrenciler, öğretmenler, eğitimciler ve yöneticiler sistemin olumlu ve uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma, çoktan seçmeli sorularla olduğu gibi açık uçlu sorularla da başarı değerlendirmesinin yapılabileceğini göstermektedir.

5.7. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkarak araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.7.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın bulgularında, KWL stratejisi kullanılarak hazırlanan öğretim süreçlerinin 5. sınıf düzeyinde bilişsel farkındalık alt boyutlarından planlama boyutunu geliştirebildiği, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda 6, 7 ve 8. sınıflar seviyesinde KWL stratejisinin kullanıldığı öğretim süreçleri ve bu süreçlere bağlı ölçme araçları tasarlanarak düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarının hangi sınıf seviyelerinde geliştirilebildiğini araştırmak, alan yazına katkı sağlar.
2. Önceki araştırmaların önerileri incelendiğinde anlama becerilerine ilişkin ölçme araçlarının çeşitlendirilmesinin önerildiği görülmektedir. Bu öneriye uygun olarak bu çalışmada KWL stratejisinin kullanıldığı ders işleniş süreciyle bütünleştirilen bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Anlama becerisi bireyin hayat boyu, içinde bulunduğu her durumda ihtiyaç duyacağı bir beceridir. Akademik başarının temelinde de anlama becerisinin gelişimi yatmaktadır. Anlama becerisi gelişmiş birey, aynı zamanda bilişsel farkındalığı yüksek bireydir. Bu sebeple araştırmacılar, farklı üst bilişsel stratejilerin kullanıldığı ders işleniş süreçleri ve ölçme araçları tasarlayarak öğrencilerin anlama becerilerine katkı sağlayacak ve öğretmenlere kaynak oluşturabilecek içerikleri zenginleştirmelidir.

3. Araştırmacılar, öğretmenlerin sınıf ortamında üst bilişsel becerileri geliştirmek için yapacakları çalışmalar hususunda örnek teşkil edebilecek çalışmaları MEB ile paylaşmalı ve bu materyaller MEB tarafından sunulmalıdır. Araştırmacıların tasarladıkları ders işleniş süreçleri, ders materyalleri ve ölçme araçları, gerek elektronik ortamda gerekse basılı yayınlar olarak öğretmenlere ulaştırılabilir. Gerek görüldüğünde hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlerin üst bilişsel süreçleri nasıl yürüteceklerine dair eğitimler verilebilir. Böylece öğretmenlerin kendi alanlarındaki gelişmeleri takip etmeleri sağlanmış olur.

4. Araştırmanın sonunda, deney grubu öğrencilerinin başarı son testindeki açık uçlu sorulara kontrol grubundaki öğrencilerden daha doğru cevaplar verdikleri görülmüştür. Açık uçlu sorularla hazırlanan ölçme araçlarının öğrencilerin anlama becerisinin gelişimine katkısı olduğu bulgusundan yola çıkarak, bundan sonra yapılacak çalışmalarda açık uçlu soruların etkili kullanımı ve anlama becerisinin gelişimine katkısının ortaya konulması önemlidir.

5.7.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Bilişsel farkındalık her ne kadar yaşa bağlı olarak gelişim gösterse de bu doğal gelişim süreci çok zaman alabileceği için öğrenciler erken yaşta bilişsel farkındalık becerilerini geliştirecek biçimde eğitilmelidir. Öğretmenlerin öğrencilerine rehberlik etmesi, neyi nasıl daha etkili öğrenebileceklerine yönelik her adımı bu süreçte büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple her öğretmen kendi alanına yönelik bilişsel farkındalık çalışmaları yaptırabilir. Böylelikle öğrenciler hem bilişsel yönden gelişir ve kendi öğrenme sürecini denetler hem de yeni öğrenmeler için planlama yapmayı alışkanlık hâline getirebilirler.

2. Araştırmanın bulgularında KWL stratejisine uygun olarak açık uçlu sorularla hazırlanan ölçme araçlarının, öğrencilerin anlamayla ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede etkisi olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmek için açık uçlu sorulardan daha fazla yararlanılması gerektiği söylenebilir. Yapılan diğer araştırmalarda test tekniğine dayalı eğitim sisteminin öğrencilerin anlama becerilerine olumsuz etki ettiği sonucuna ulaşıldığı da bilinmektedir. Öğretmenler tarafından okuduğunu anlama süreçlerini değerlendirmek için hazırlanan ölçme araçlarında çoktan seçmeli sorular yerine / çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu sorulara da yer verilmesi tercih edilebilir. Bu tercih, öğrencilerin bilişsel strateji ve öz

kontrol becerilerini geliştirdiği gibi bilişsel farkındalık düzeylerinin gelişimine de katkı sağlayacaktır.



KAYNAKLAR

- Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Akın, E. ve Çeçen, M.A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 91-110.
- Akyol, H. (2007). Okuma. H. Akyol ve A. Kırkkılıç (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s.15-48). Ankara: Pegem A.
- Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 559-582. DOI: 10.14689/ISSN.2148-2624.1.7c.2s.5m
- Altunbay, M. (2015). *İlköğretim türkçe dersi (6-7-8. Sınıflar) öğretim programında yer alan temel becerilerin kazandırılmasında çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi (21. yüzyıl örnekleme)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya.

- Amanvermez İncirkuş, F. (2018). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atasoy, B. (2009). *Web temelli eğitim ortamlarında yansıtıcı soruların öğrencilerin biliş üstü becerilerine, başarılarına ve verimliliğine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahar, M.A. (2017). *4MAT öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üst bilişsel okuma eğitiminin üst bilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baker, D. (1989). *Language testing: a critical survey and practical guide*. London: Edward Arnold.
- Başaran, M. (2013) 4. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225-240.
- Bayram, K. (2021). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Baysal Z.N., Ayvaz A., Çekirdekçi S. ve Malbeği F. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst bilişsel Farkındalıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 68-81.
- Bedir, H. (1996). *The effects of using cognitive learning strategies on reading comprehension ability of turkish student*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Birgili, B. (2014). *Çoktan seçmeli sorulara alternatif olarak açık uçlu sorular: Türk eğitim sistemindeki ikilem*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe, (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (p.65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler, öntest-sontest, kontrol grubu desen ve veri analiz kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem A.
- Caron, A. A. (1997). *Instruction of community college developmental readers in the awareness and use of metacognitive strategies using the think-aloud heuristic*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida, Orlando.
- Carter, C. E. (2011). *Mindscapes: critical reading skills and strategies*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Cemiloğlu, M. ve Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), s.46-53.

- Creswell, J.W, Plano Clark, V., Gutmann, M., and Hanson, W (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori and C. Teddle (Eds.), *Handbook Of Mixed Methods In Social And Behavioral Research*, p. 209-240.
- Creswell, J.W. (2020). *Eğitim araştırmaları*. İstanbul: Edam.
- Clipa, O., Ignat, A. A. ve Stanciu, M. (2012). Learning diary as a tool for metacognitive strategies development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 905-909.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üst bilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, s. 1-13.
- Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu anlama stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), s.379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Dedeoğlu, A.Ö. (2002). Tüketici davranışları alanında kalitatif araştırmaların önemi ve multidisipliner yaklaşımlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), s.75-92.
- Demir-Gülşen, M. (2000). *A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, metacognitive and affective variables*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üst bilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaşlı, N. (2010). Açık uçlu soru formatı ve öğrenci izleme sistemi (öis) akademik gelişimi izleme ve değerlendirme (agid) modülündeki kullanımı. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, Nisan-Haziran, 22-30.
- Dinçel, B. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A. ve Kara, Z. (1995). Düşünmenin boyutları: program ve öğretim için bir model. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 25-38.
- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42.
- Duman, M. (2013). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma öğretimindeki etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Esendemir, Ö. (2011). *Matematiksel problem çözme ve üst biliş üzerine hazırlanan bir mesleki gelişim programı ve bu programın etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), p. 906–911.
- Flavell, J. H. (1981) Cognitive Monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's Oral Communication* (p. 35-60). New York: Academic.

- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güngör-Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güven, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıftan ve teknoloji ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Healy, J.M. (1997). *Çocuğunuzun gelişen aklı*. (A. B. Dicleli, Çev.). İstanbul: BZD.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. ve Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), p.112-133.
- Irak, M., Çapan, D. Ve Soylu, C. (2015). Üst bilişsel süreçlerde yaşa bağlı değişiklikler. *Türk Psikoloji Dergisi*. Haziran, 30(75), s.64-75.
- Kandemir, H. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karaçam, S. (2009). *Öğrencilerin kuvvet ve hareket konularındaki kavramsal anlamalarının ve soru çözümünde kullandıkları bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin*

soru tipleri dikkate alınarak incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karadeniz, A. (2016). *Kitlesel açık ve uzaktan öğrenmede başarının açık uçlu sorularla ölçülmesine yönelik bir sistemin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), s.62-80.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), s.58-80.

Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR*, 27, s. 457-475.

Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama.* Ankara: Berikan.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama.* Ankara: Pegem Akademi.

Kıl, D. (2020). *Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, E. (2019). *Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Köse, E. Ö. (2009). Biyoloji 9 ders kitabında hücre ile ilgili metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Cankaya University Journal of Law*, 12(2), s.141-150.
- Küçük-Özcan, Z. Ç. (2000). *Teaching metacognitive strategies to 6th grade students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and spss in psychology*. Harlow: Pearson Education.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üst biliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), s.107-119.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *PISA 2006 ulusal nihai rapor*. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar*. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018b). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) projesi*. <https://abide.meb.gov.tr/index.asp> sayfasından erişilmiştir.
- Nuhoğlu, M.M., Başoğlu, N., Kayganacioğlu, S. (2008). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Ogle, D. M. (1986). KWL: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), s.564-570.

- Ormrod, J.E. (1990). *Human learning*. New York: Macmillan Publishers Company.
- Özbay, M. ve Bahar, M.A. (2012). İleri okur ve üst biliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebîyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), s.158-177.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (t.y.). *2017 lys soru kitapçıkları ve cevap anahtarları*. <https://www.osym.gov.tr/TR,13193/2017---lys-soru-kitapciklari-ve-cevap-anahtarlari.html> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, Y. (2017). *Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özcan, Ş. (2019). *Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üst biliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), s.713-740.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pressley, M., El-Dinary, P. & Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: good information processing and not-so-good information processing. In M. Pressley, K. Harris & J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (s. 91- 127). San Diego: Academic.
- Sağlam, D., İnce, M. ve Eker, C. (2018). İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının okunabilirlik ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), s. 404-416. doi:10.17244/eku.414512
- Sallı, A. (2002). *Teacher's perceptions of strategy training in reading instruction*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Sayar, N. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bil iste öğren (k-w-l) stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Ertem.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, s. 460-475.
- Schraw, G. ve Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20, s.4-8.
- Sprenger, M. B. (2013). *Wiring the brain for reading: Brain-based strategies for teaching literacy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Susar-Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişî, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From datatirangulation to mixed method model designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, s. 671-701.
- Tierney, J.P., Grossman, J.B., Resch, N.L. (1995). *Making a difference. An impact study of big brothers/big sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures.

Tokgöz, S. (2019). *Kwl (ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Türk Dil Kurumu. (2008). Resimli okul sözlüğü. Ankara: TDK.

Türkyılmaz, M. (2015). Sosyal medya ve kitle iletişim araçlarının kullanımının üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyine etkisi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), s.135-149.

Uzuner, F. G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Yavuz, İ. (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

EKLER



EK 1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Uzman Görüşü

Sayın Hocam,

Bu araştırma üst bilişsel stratejiler yardımıyla 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla yapılmaktadır.

Aşağıda verilen ölçek, ekte bulunan Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile ilgili görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. Her bir sorunun 5. Sınıf öğrenci düzeyine uygun olup olmadığı ve 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programındaki anlama kazanımlarına uygun olup olmadığı değerlendirilmelidir.

Çalışmamıza sunduğunuz değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Hâle YÖNEZ

Türkçe Öğretmeni

Yaşınız:

Eğitim Düzeyiniz:

Branşınız:

Meslekteki Yılıınız:

Soru Numarası	Sorunun 5. Sınıf Anlama Kazanımlarına Uygunluğu		Sorunun 5. Sınıf Düzeyine Uygunluğu	
	Uygun	Uygun Değil	Uygun	Uygun Değil
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

EK 2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Sevgili Öğrenciler,

Bu test sizlerin okuduğunu anlama düzeyinizi belirlemek için düzenlenmiş bir testtir. Testte bulunan ilk 15 soru çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Bu sorularda doğru cevap olduğunu düşündüğünüz şıkkı işaretlemeniz yeterlidir. 16.-20. Sorular ise açık uçlu sorulardır. Bu soruların altındaki boşluğa soru ile ilgili cevabınızı kısa ve anlaşılır biçimde yazmanız beklenmektedir.

Soruların tümünü cevapladıktan sonra yanıtlarınızı tekrar gözden geçirmeniz önemlidir. Bu sayede doğru cevabı verdiğinizden emin olabilirsiniz.

Süreniz bir ders saatidir.

Hepinize başarılar dilerim.

Hâle YÖNEZ
Türkçe Öğretmeni

(1) Yıllar evvel bir adam bilgeliğin gizlerini aramak için Uzakdoğu'da bir tapınağa gitmiş. (2) Bu tapınakta sezgilerle anlaşılmaya inanılıyormuş. (3) Bu yüzden kapıyı çalmak için zil, tokmak gibi bir şey yokmuş. (4) Bir süre sonra kapı açılmış, içeriden çıkan kişi elinde, ağzına kadar su dolu bir kap tutuyormuş. (5) Konuşmadan sezgilerle anlaşılan bir yer olduğu için adam hiç konuşmamış. (6) Yabancı adam kabı görünce "Çok doluyuz, seni alamayız." mesajını anlamış. (7) O da hiç konuşmamış ve gidip bahçeden bir gül yaprağı kopararak suyun üzerine bırakmış. (8) Kabin taşmadığını görmüşler, adam tapınağa kabul edilmiş. (9) Gül yaprağı; dengeyi, ahengi bozmayan samimiyet ve güzelliği simgeliyormuş.

I. 1. cümlede amaç-sonuç ilişkisi vardır.

II. 5. cümlede sebep-sonuç anlamı vardır.

III. 8. cümlede benzetme yapılmıştır.

1. Yukarıdaki metinde numaralanmış cümlelerle ilgili verilenlerden hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I B) I ve II C) I ve III D) II ve III

Sözcüklerin gerçek anlamlarından uzaklaşarak kazandıkları yeni anlamlara sözcüğün mecaz anlamı denir. Örneğin "Bana karşı soğuk davranışları beni üzdü." cümlesinde "soğuk" sözcüğü gerçek anlamından uzaklaşarak mecaz anlamda kullanılmıştır.

2. Buna göre, "yanmak" sözcüğü aşağıdakilerden hangisinde mecaz anlamda kullanılmıştır?

- A) Ormanların yanması ekosistem için çok büyük bir tehlikedir.
B) Ocakta yanan odunlara bakarken aklından türlü şeyler geçirirdi.
C) Ben bu yaz da arkadaşım ile tatile gidemediğime çok yıyorum.
D) Sabah kahvaltısında yemiş olduğu acı biber, onu yakmıştı.

Cansız varlıkları veya hayvanları insanmış gibi göstermeye ve canlandırmaya "kişileştirme" denir.

3. Bu tanıma göre, aşağıdakilerin hangisinde kişileştirme yapılmamıştır?

- A) Kuşlar dört bir yanda ötüyordu.
- B) Ağaçlar hüznle sivruluyordu yine.
- C) Rüzgâr gülümserdi çarıklı ayaklarına.
- D) Toprak nefes almak için haykırdı.

(I)Güneş en güler yüzüyle yine dünyamızı selamlıyordu. (II) Etrafta koşuşturan çocukların neşesi gözlerinden belliydi. (III) Bu çocukların içinde öyle bir çocuk vardı ki diğerlerinden hemencecik ayrılıyordu. (IV) Ali; yeşil gözlü, uzun boylu ve yaşının üstünde olgunluk sergileyen bir çocuktü.

4. Bu parçada numaralandırılmış cümlelerin hangisinde hayal ürünü bir durum söz konusudur?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

(I) Kuyucaklı Yusuf, Sabahattin Ali'nin ilk romanıdır. (II) Romanda anne babasını kaybeden Yusuf'un yaşam öyküsü anlatılır. (III) Kitapta anlatılan olaylar 1903 senesinde başlar ve Yusuf'un çocukluk ve gençlik yılları anlatılır. (IV) Gerilimin hiç eksilmediği bu roman, yazarın belki de en dokunaklı eseridir.

5. Bu paragrafta numaralanmış cümlelerden hangisinde duygu belirten bir ifade vardır?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

Doğum gününe gelmeyi çok istiyordum _ _ _ çok önemli bir işim çıktı.

6. Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki geçiş ve bağlantı ifadelerinden hangisi getirilemez?

- A) ama
- B) çünkü
- C) fakat
- D) ne yazık ki

" Bir bilim, sanat, spor ya da meslek dalına ait özel anlamlar taşıyan sözcüklere terim anlamlı sözcük denir."

7. Buna göre aşağıdaki seçeneklerden hangisinde terim anlamlı bir sözcük kullanılmıştır?

- A) Bugün dersimiz güzel geçti.
- B) O gün kaybolurum diye çok korkmuştum.
- C) Matematik dersinde üçgenler konusunu işledik.
- D) Sözleriyle beni çok kırmıştı.

Yaşı 40'ın üstünde olanlar bilir. Yorgancı Necati Usta, Bıçakçı Sami Usta, Kalaycı Orhan Usta, Çinici Ahmet Usta, Sinici Azmi Usta... Şimdi ne yorgancı kaldı ne çinici ne bıçakçı kaldı ne sinici. Artık hepimiz dev fabrikalarda üretilen yorganları örtünüyor, kalaysız teflon tencereleri kullanıyoruz. Peki, şimdiki meslekler kalıcı mı? Elbette hayır. Teknoloji daha da ilerleyince belki de babamızın mesleği de kaybolup gidecek. Sürücüsüz otomobiller çoğalınca şoförler, süpermarketler çoğalınca bakkallar işsiz kalacak. Ben derim ki... Büyüyeceksiniz. Her şey değişecek. Çağınıza uygun ve sizi mutlu edecek meslekler seçin.

8. Bu metinde asıl anlatılmak istenen nedir?

- A) Günümüzün tüm meslekleri gelecekte de geçerli olacaktır.
- B) Yaşadığımız çağa uygun ve bizi mutlu edecek meslekler seçmeliyiz.
- C) Gelecekte de kalıcılığını devam ettirecek meslekler seçmeliyiz.
- D) Mesleklerden bazıları diğerlerine göre daha kalıcıdır.



Bir ağacı çevreleyen kabuğu çıkardığımızda o ağacın ölümüne neden oluruz. Ağacın yapraklarında üretilen besinin diğer bölümlere taşınmasını sağlayan hücreler sadece ağaç kabuğunda bulunur. Bunlara suymak doku adı verilir. Bir ağacı çevreleyen kabuktan halka şeklindeki bir parça bile çıkarılsa ağacın besin iletimi kesilmiş olur. Alınan halka şeklindeki parçanın altında kalan bölümlerdeki hücreler besin alamadıkları için ölür. Buna ağacın su ihtiyacını karşılayan kökler de dâhildir.

9. Aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı metinde yoktur?

- A) Ağacın ölümüne neden olan şey nedir?
- B) Ağacın besin iletimi nasıl kesilir?
- C) Yapraklarındaki besinin taşınması sağlayan nedir?
- D) Ağacı çevreleyen kabuğa kim zarar vermiştir?

Eski zamanlarda bir kral, saraya gelen yolun üzerine kocaman bir kaya koydurmuş, kendisi de pencereye oturmuştu. Bakalım neler olacak?

Ülkenin en zengin tüccarları, en güçlü kervancıları, saray görevlileri birer birer geldiler, sabahtan öğlene kadar. Hepsi kayanın etrafından dolaşıp saraya girdiler. Pek çoğu kralı yüksek sesle eleştirdi. Halkından bu kadar vergi alıyor ama yolları temiz tutamıyordu. Sonunda bir köylü çıkageldi. Saraya meyve ve sebze getiriyordu. Sırtındaki küfeyi yere indirdi, iki eli ile kayaya sarıldı ve zorlanarak itmeye başladı. Sonunda kan ter içinde kaldı ama kayayı da yolun kenarına çekti. Tam küfesini yeniden sırtına almak üzereydi ki kayanın eski yerinde bir kesenin durduğunu gördü. Açtı. Kese altın doluydu. Bir de kralın notu vardı içinde. "Bu altınlar kayayı yoldan çeken kişiye aittir." diyordu kral. Köylü, bugün dahi pek çoğumuzun farkında olmadığı bir ders almıştı:

" - - - - "

10. Bu metin hangi cümleyle tamamlanırsa kralın verdiği derse uygun olur?

- A) Önümüze engel çıkarsa yolumuzu değiştirip devam etmeliyiz.
- B) Engeller aşmak içindir fakat her engel insanı yorar, bıktırır.
- C) Gün gelir dikensiz gül, taşsız yol, engelsiz yaşamlarda buluşuruz.
- D) Her engel, yaşam koşullarınızı daha iyileştirecek bir fırsattır.

Tilki çok acıkmış ve bir bağa girmiş. Üzümlerin iştah açıcı görüntülerine bakarak karnını doyurmak istemiş ancak bir türlü yetişip de o güzelim üzümlerden koparıp yiyememiş. Bu sefer de "Önemli değil canım, nasıl olsa hepsi ekşiydi." demiş.

Bir varmış, bir yokmuş... Vakti zamanında çok iyiliksever bir padişah varmış... Fakirlere ramazanlarda yiyecek, bayramlarda yiyecek dağıtırmış... Yılda bir gün de sarayının karşısındaki çeşmenin bir musluğundan yağ, bir musluğundan da bal akıtır, herkesin duasını alırmış.

Bir gün yaşlı bir adam güzel ve sıcak bir yaz gününde evine doğru giderken yorularak yol kenarında bulunan banklara oturur. Dinlenirken oturduğu yerin yanında bulunan parkı izlemeye başlar. Parkta oynayan üç çocuk dikkatini çeker.

11. Yukarıdaki metinlerin türleri sırasıyla hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A) Fabl - Masal - Hikâye B) Masal - Hikâye - Fabl
C) Masal - Fabl - Hikâye D) Fabl - Hikâye - Masal

Yeşilova yakınlarında bulunan, beyaz kumulları ve turkuaz renkli yapısı dolayısıyla Maldivler'e benzetilen Salda Gölü, son dönemde yerli ve yabancı tatilcilerin uğrak yeri oldu. Özellikle 9 günlük Kurban Bayramı tatili dolayısıyla yerli turistler de Salda Gölü'ne akın etti. Göl çevresinde çadır kuran ve günübirlik gezmeye gelenler nedeniyle yaşanan yoğunluk, kirlilik riskini ortaya çıkardı. Ziyaretçiler, duyarsız davranan kişilerin çevreye bıraktığı çöpler nedeniyle sahil ve göl çevresinde kirlilik oluştuğunu savundu. Yeşilova Belediyesi tarafından çöplerin toplanmasına rağmen yoğunluk ve personel yetersizliği nedeniyle konteynerlerde zaman zaman çöplerin biriktiği görüldü. Araçlar Salda Gölü kıyısına kadar girmekte, göl suyuyla yıkanmakta ve beyaz kumlar zarar görmekte.

12. Aşağıdakilerden hangisi metindeki soruna yönelik çözüm önerilerinden biri olamaz?

- A) Bariyerler ile araçların kontrolsüz girişi engellenebilir.
B) Çöpler için konteynerlerin sayısı çoğaltılabilir.
C) Salda Gölü ziyaretçilere tamamen kapatılabilir.
D) Alanın kontrolü için 7/24 kamera sistemi kurulabilir.

NIÇİN TERS BİNDİM EŞEĞE?

Sevdim ırmağı dağı denizi
Sevdim insanlar hepinizi
Kardeşim gibi, çocuklar gibi
Siz de merak ediyorsunuz belki
Niçin eşeğe ters bindiğimi?
Doğru binsem nezakete sığmazdı bu
Arkamda kalırdınız
Siz önden gidince o da size yakışmazdı
Ben kalırdım arkada
Her an görebilmek için sizi
Yüz yüze gitmek
Sizce de en iyisi değil mi?



13. Bu dizelerden hareketle aşağıdakilerden hangisi Nasreddin Hoca'nın eşeğe ters binme nedenlerinden değildir?

- A) Bütün insanları kardeşi gibi görmek
- B) Başkalarını arkada bırakmamak
- C) Başkalarının arkasında kalmamak
- D) İnsanları istediği an görebilmek

Kırklareli; doğal güzellikleri ve sakinliğiyle gözde illerimizden biridir. Ulaşım sorunun olmadığı ve düzenli yerleşmenin görüldüğü kentte halk, park veya bahçelerde ailesiyle vakit geçirirken gençler de spor, sanat gibi sosyal etkinliklerle uğraşmaktadır. Kentin insana kattığı huzurda sakinliğinin yanı sıra doğal yapısı rol oynamaktadır. Oksijen deposu olarak bilinen longoz ormanları, yeşil ve sulak alanları, tarihî dokusu göz doldurmaktadır. Kışın ayrı, yazın ayrı bir tabiat güzelliğine sahip olan şehirde tam bir güven ortamı da vardır. Bu sebeple "Mutlu insanlar kenti" olarak bilinen şehirde insanlar, büyük kentlerin keşmekeşliğinden ve problemlerinden uzak rahat bir yaşam sürmektedirler.

14. Bu paragrafa en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Kırklareli'nin doğal güzellikleri
- B) Kırklareli'nde yaşam
- C) Kırklareli'nde ulaşım
- D) Kırklareli'nde gençlik

Geçenlerde apartmana girerken karşı komşuyla yüz yüze geldik. Birbirimizle ne selamlaştık ne de konuştuk. Sadece ufak bir tebessümle yetindik. Oysa eskiden komşuluk öyle miydi? Bırak konuşmayı iyi günde, kötü günde birbirimizin yanında olurduk. Âdeta çocuklar "Komşu anne!" diye diye bir kapıdan diğer kapıya geçerlerdi. Bu sebeple annem sık sık bize nasihat eder ve şöyle derdi: "Çocuklar, komşuluk çok önemlidir. Önemsiz görünen çok küçük şeylerde bile komşular birbirine ihtiyaç duyarlar. Bu yüzden komşularımıza iyi davranmalıyız. Atalarımız da bu konunun önemine değinmiş ve " _ _ _ _ " demiştir.

15. Yukarıdaki paragrafta noktalı yere metnin anlamına göre aşağıdaki atasözlerinden hangisi gelmelidir?

- A) Gülme komşuna, gelir başına.
- B) Komşunun tavuğu, komşuya kaz görünür.
- C) Komşu komşunun külüne muhtaçtır.
- D) Kötü komşu insanı mal sahibi eder.

Söyleyenin kendi düşüncesini, duygusunu veya beğenisini içeren cümlelere **öznel cümleler** denir. Doğruluğu ya da yanlışlığı kişiden kişiye değiştiği için öznel yargılar kanıtlanamaz.

16. Yukarıdaki bilgiden hareketle aşağıdaki boşluğa bir öznel cümle yazınız.

Öznel Cümle:.....

Söyleyenin duygu veya düşüncesini içermeyen, doğruluğu ya da yanlışlığı kişiden kişiye değişiklik göstermeyen cümlelere **nesnel cümleler** denir. Nesnel yargılar; araştırma sonucu ulaşılabilecek, herkesçe kabul görmüş, kanıtlanabilir yargılardır.

17. Yukarıdaki bilgiden hareketle aşağıdaki boşluğa bir nesnel cümle yazınız.

Nesnel Cümle:.....

18. Aşağıdaki metni okuyarak hangi türe ait olduğunu sebepleriyle birlikte yazınız.

Bir varmış, bir yokmuş. Allah'ın kulu çokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde; uzak bir ülkede Keloğlan derler biri varmış. Yaşlı annesi, bu biricik oğlunu "Kel oğlum, keleş oğlum!" diye çok severmiş. Keloğlan iyiymiş iyi olmasına da pek tembelmiş. Bir gün dağda bayırda gezerken ak sakallı bir ihtiyara rastlamış. Epey sohbet etmişler. İhtiyar, Keloğlan'ı sevmiş. Ona istediği zaman bütün ülkeyi görmesini sağlayan bir ayna hediye etmiş.

Cevap: Bu metnin türü.....dır.

Çünkü.....

ANAOKULU ÖĞRENCİLERİNDEN ÖRNEK BİR DAVRANIŞ

Geçen ay Ankara'da bir anaokulunun öğretmen ve öğrencileri, geri dönüşümün önemine dikkat çekmek için "Atıklar Hayat Buluyor" projesi kapsamında "Ben Atık Değilim" başlıklı bir etkinlik düzenledi.

19. Bu haber metnine göre aşağıdaki soruların cevaplarını yanlarına yazınız.

Nerede düzenledi?.....

Kim düzenledi?.....

Ne düzenledi?.....

Niçin düzenledi?.....

Ne zaman düzenledi?.....

Küçük adımlarla bahçede yürüme alıştırmaları yapan Ahmet Efe bu işten inanılmaz keyif alıyordu. İlkbahar mevsiminde bütün doğa canlanırken Ahmet Efe de bu mevsimden ilham almıştı. Sağa sola bakıyor, kendisini izleyenlere "Ben de sizin gibi yürüyebiliyorum." mesajı veriyordu. Çevresindeki herkes Ahmet Efe'yi motive ediyordu. Sevgiyle büyüyen Ahmet Efe kendine güven duyuyordu.

20. Bu metindeki hikâye unsurlarını aşağıdaki boşluklara yazınız.

Metnin en önemli karakteri:	
Hikâyenin zamanı:	
Metindeki yer:	
Metinde geçen olay:	

Test bitmiştir. Lütfen cevaplarınızı kontrol ediniz.

EK 3. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

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

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

Sınıf: 5() 6() 7() 8() Diğer.....

Cinsiyeti: Erkek () Kız ()

“Madde No	OKUMA STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman Yapmam	Nadiren Yapırım	Bazen Yapırım	Genellikle Yapırım	Her zaman Yapırım
1.	Okuduğum zaman kendime bir okuma amacı belirlerim.					
2.	Okuduğumu anlamaya yardımcı olması için okurken not tutarım.					
3.	Anlama gücümü artırmak için önceki bilgilerimi harekete geçiririm.					
4.	Metin zor geldiğinde anlama düzeyimi artırmak için sesli okurum.					
5.	Metnin konusunu, ne ile ilgili olduğunu anlamak için gözden geçiririm.					
6.	Okurken anladığımdan emin olmak için dikkatli okurum.					
7.	Okuduğum metnin okuma amacıma uygun olup olmadığını sorgularım.					
8.	Okurken metnin başlığı ve alt başlıklarını gözden geçiririm.					
9.	Okurken metnin uzunluğu, yapısı, türü gibi genel özelliklerini gözden geçiririm.					
10.	Okurken dikkatim dağılınca, okuduğum kısma dönmeye çalışırım.					
11.	Hatırlamama yardımcı olması için metinde geçen önemli bilgilerin altını çizer veya yuvarlak içine alırım.					
12.	Metinde işlenen bilgi ve düşüncenin günlük hayattaki geçerliğini sorgularım.					

13.	Okumaya başlamadan önce metinde hangi noktalara yoğunlaşacağıma karar veririm.					
14.	Okurken anlamama yardımcı olması için sözlük, ansiklopedi gibi başvuru kaynaklarını kullanırım.					
15.	Okuduğumu anlamakta zorlanınca, metin üzerinde iyice yoğunlaşıyorum.					
16.	Okurken anlamama yardımcı olması için metindeki şekil, resim, tablo gibi görsellerden yararlanırım.					
17.	Okurken belli aralıklarla durarak ne anladığımı düşünürüm.					
18.	Okurken anlama düzeyimi artırmak için bağlama yönelik (bağlaç, edat, zarf gibi) ipuçlarından yararlanırım.					
19.	Okuduğumu daha iyi anlamak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcüklerimle özetlerim.					
20.	Okuduğumu hatırlamak için metinde işlenen bilgiyi resim, şema, tablo gibi şekillerle görselleştiririm.					
21.	Metinde önemli bilgiyi tanımlayan kalın ve italik yazımlara, noktalama işaretlerine dikkat ederim.					
22.	Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek değerlendiririm.					
23.	Metinde işlenen düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni tekrar gözden geçiririm.					
24.	Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önce anladıklarımı kontrol ederim.					
25.	Okumaya başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.					
26.	Metni anlamak zor geldiğinde, anlama düzeyimi artırmak için tekrar okurum.					
27.	Kendi kendime, metinde cevabını bulmaktan hoşlanacağım sorular sorarım.					
28.	Metin hakkındaki tahminlerimin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol ederim.					
29.	Metinde anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışırım.					
30.	Metnin tamamını kendi sözcüklerimle özetlerim.					
31.	Okuduğum metne göre bir okuma hızı belirlerim.					
32.	Metni kavrayıp kavramadığımı denetlemek için okuduğumu başkalarıyla tartışırım.					

EK 4. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni



HALİT KARATAY [redacted] m>

Alıcı: ben ▼

6 Mayıs Per 20:53



Hâle merhaba,
Ölçekleri kullanabilirsiniz. Baki selamlar ve sevgiler...



Merhaba Halit hocam, ben Hale Yönez. Ankara'da Türkçe öğretmeni olarak görev yapıyorum. Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü'nde doktora öğrencisiyim.

"5. Sınıf Türkçe Dersinde Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama ve Bilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisine Yönelik Ölçme Aracı Geliştirme" konulu bir doktora tezi hazırlamaktayım.

Okuma Eğitimi- Kuram ve Uygulama adlı kitabınızda Ekler bölümünde yer vermiş olduğunuz "Okuma Alışkanlığı ve İlgisi Anketi" ile "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği"ni tezimde kullanmak amacıyla izninizi talep ediyorum hocam. Onay vermeniz durumunda, adı geçen anket ve ölçeği kullanırken gerekli atıflarda bulunmayı ihmal etmeyeceğimi beyan ederim.

İyi çalışmalar dilerim.

EK 5. Okuduğunu Anlama Ve Bilişsel Farkındalık Düzeylerini Geliştirmeye Yönelik Ölçme Aracı (Haftalık Çalışmalar)

1. UYGULAMA- OKUMAK GİBİSİ YOK*

okumak gibisi yok

Mektup Arkadaşlığı Yapmak İster misiniz?

Ayşe postaneye vardığında içerisinde kalabalık olmadığını gördü ve sevindi. Çok fazla beklemeyecekti. Elindeki zarfları görevliye uzattı ve "Beş mektubum var, bunları acele göndermek istiyorum." dedi. Görevli gülmüştü, Ayşe'nin heyecanını anlamıştı. "Acele posta masraflı olur. Bakıyorum, bunlar Ankara, Rize, İzmir, Aydın ve Eskişehir'e mektuplar. Normal postayla gönderelim. Birkaç gün içinde alicalarına ulaşır. Ne dersin?" Ayşe, her ne kadar mektupların bir an önce arkadaşlarının eline geçmesini istiyorsa da, harçlığını dikkatli kullanmalıydı. Kitap kulübündekiler yaz boyunca mektup arkadaşlığı yapacaktı. Ayşe'nin yazacağı daha çok mektup vardı.

Mektup Arkadaşlığı Nedir?

Arkadaşlık, sosyalleşmenin bir parçası. Okul, mahalle, iş yeri gibi sosyal ortamlarda birbirinden hoşlanan, ortak özellikleri olan insanlar zamanla arkadaşlık kurarlar. Peki bunlardan biri, bir nedenle uzak bir yere taşınmak zorunda kalırsa ne olur? İlişkilerini nasıl sürdürürler? Ara sıra birbirlerini ziyaret edebilirler, telefonla habereşebilirler ya da mektup arkadaşlığı yapabilirler. Elbette birbirini hiç tanımayan, iki farklı ülkeden insan da mektup arkadaşı olabilir. Bunlar genellikle bir dil öğrenirken o dilde iletişim kurma becerilerini geliştirmek isteyen insanlardır. Böylece hem becerilerini geliştirir hem de farklı bir ülkenin coğrafyasını ve kültürünü öğrenirler. Ayrıca aynı ilgi alanlarına sahip kişiler de birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmak için mektup arkadaşı olabilirler. Fizikçi Nikola Tesla ve yazar Mark Twain ünlü mektup arkadaşlarıdır.

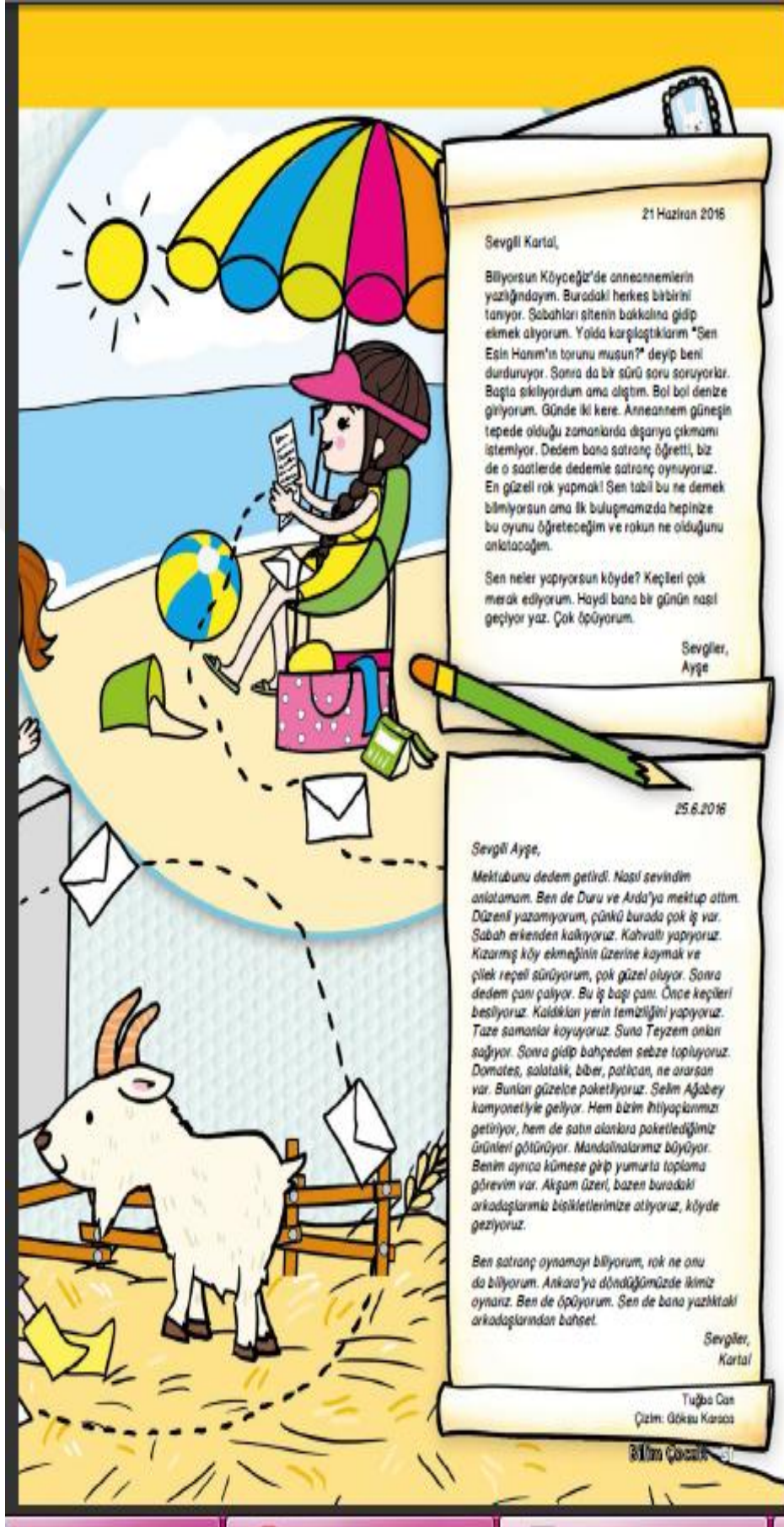
Mektup Nasıl Yazılır?

Hemen herkes yaşamında en az bir kere mektup yazar. Bu bir teşekkür mektubu, şikâyet mektubu ya da bir arkadaşına yazılan bir mektup olabilir. Mektuba bir hitapla başlanır: Sevgili ..., Canım Arkadaşım ..., Merhaba ..., gibi. Ardından bir giriş cümlesi yazılır: Uzun zamandır habereşmiyorduk... Mektubunu aldım... Güzel bir haberim var... Giriş cümlesi mektubun konusunu da haber veren bir başlangıçtır. Başlangıçtan sonra mektubu yazan kişi sırayla anlatmak istediklerini dile getirir. Konuşmalarında olduğu gibi mektuplarda da hâlî hatır sorulur: Nasılsın? Ben çok iyiyim, keyfim yerinde gibi. Ayrıca iletişimin devam etmesi için karşı tarafa da çeşitli sorular sorulur: Neler yapıyorsun? Tatilde nereye gidiyorsun?... Son bölümdeyse veda cümleleri yer alır: Sevgiler, hoşça kal, görüşmek üzere gibi. Mektubun altına ad yazılır. Ayrıca mektubun sağ üst köşesine tarih atılır. Burada mektubun nereden yazıldığı bilgisine de yer verilebilir.

 Bilim Çocuk



* "Mektup Arkadaşlığı Yapmak İster Misiniz?" Bilim Çocuk Dergisi Temmuz, 2016. S.223 s.50-



1. UYGULAMA-OKUMAK GİBİSİ YOK

OKUMA ÖNCESİ GÖRSEL YORUMLAMA ÇALIŞMALARI

- Görselleri inceleyelim. Sizce bu metin ne ile ilgili yazılmış olabilir?

- Görselde kaç kişi var? Neler yapıyorlar?

- Erkek çocuk nerede yaşıyor olabilir? Neden böyle düşündün?

- Bir masanın arkasında oturan bayanın görevi ne olabilir?

OKUMA ÖNCESİ ÇALIŞMALAR- METNİN İÇERİĞİ

- Bu metni size hangi amaçla getirmiş olabilirim?
- Başında şapka olan kızın adı ne olabilir? Neden bu tahmini yaptın?

- Metni okumaya başlamadan önce kendinize bir okuma amacı belirleyin ve bunu buraya yazın.

Bu metni okuduktan sonra

.....
.....
..... öğrenmiş olmayı
hedefliyorum.

- Şimdiye kadar bir arkadaşınıza ya da akrabanıza mektup yazdınız mı? Yazdıysanız, mektubunuza cevap geldi mi? Kendinizi nasıl hissettiniz?

METİN SONRASI ÇALIŞMALAR

- Ayşe kaç mektup gönderecekmiş? Bu mektuplar hangi illere gönderilecekmiş?
- Ayşe, kimlere mektup yazmıştır? Bu kişileri nereden tanıyor?
- Mektup arkadaşlığı nedir? Metinde hangi ünlü kişilerin mektup arkadaşlığı örnek gösterilmiştir?
- Bir mektup yazarken mektubumuza nasıl başlamalıyız?
- Adımızı ve mektubu yazdığımız tarihi sayfanın neresine yazmalıyız?
- Bu metni okuduktan sonra neler öğrendiniz? Cevaplarınızı aşağıya maddeler hâlinde yazınız.
 - 1.
 - 2.
 - 3.

METİN SONRASI ÇALIŞMALAR- ÇOKTAN SEÇMELİ SORULAR

- Aşağıdakilerden hangisi Ayşe'nin mektup göndereceği illerden biri değildir?

A) Trabzon B) Eskişehir C) Aydın D) Rize

- Ayşe kimlere mektup yazmıştır?

A) Ailesine B) Yakın akrabalarına
C) Kitap kulübündekilere D) Sınıf arkadaşlarına

- Metinde hangi ünlü kişilerin mektup arkadaşlığı örnek gösterilmiştir?

A) Nazım Hikmet- Turgut Özal B) Tarkan- Orhan Gencebay
C) Binali Yıldırım- Abdullah Gül D) Nikola Tesla- Mark Twain

- Aşağıdakilerden hangisi bir mektubun hitap sözcüğü olamaz?

A) Canım Arkadaşım B) Bugün gelemeyeceğim
C) Sevgili Ailem D) Saygıdeğer Öğretmenim

- Mektubun tarihi nereye yazılır?

A) Sağ üst köşeye B) Sol üst köşeye
C) Sağ alt köşeye D) Sol alt köşeye

2. UYGULAMA-BİSİKLET ZAMANI*

Bisiklet Zamanı



Bazen spor yapmak, bazen eğlenmek, bazen de bir yere gitmek için kullanılan ve insan gücüyle çalışan bir taşıt. Evet bisikletten bahsediyoruz. Bisiklet belki de birçokumuzun kullandığı ilk araç. Gelin bisikletlerin dünyasına biraz daha yakından bakalım.



Kullanım amacına, sürüleceği zeminin özelliklerine ya da sürüş mesafesine göre farklı özelliklerde üretilen bisikletler var. Dağ bisikleti, tur bisikleti, yarış bisikleti ve BMX bisikleti bunlardan bazıları.



Tur bisikletleri genellikle asfalt zeminde yapılacak uzun süreli sürüşler için tasarlanmıştır. Ön ve arka bölümüne yük taşımak için bagaj taşıyıcılar takılabilir. Genellikle ön ve arkasında farlar bulunur. Ayrıca sürücünün ve bisikletin parçalarının kirlenmesini önlemek için tekerleklerin üst kısmında çamurlukları vardır.

Yarış bisikletleri asfalt zeminde ve düzgün yollarda hızlı gidebilmek için tasarlanmıştır. Tekerlekleri diğer tüm bisiklet türlerine göre daha ince ve düzdür. Bu nedenle tekerlek ile yol arasındaki sürtünme daha az olur. Sürücüler bu bisikletleri kullanırken hafif kambur bir şekilde öne doğru eğilirler. Böylece rüzgâr, bisikletçinin hızını en az şekilde etkiler. Tüm bunlar bisikletin daha hızlı gitmesini sağlar. Ayrıca bu tür bisikletlerin sealeleri dar ve gidonları alçaktır.



Bilim Çocuk

* "Bisiklet Zamanı" Bilim Çocuk Dergisi Temmuz, 2016. S.223 s.36-39.



Dağ bisikletleri toprak yol, patika ve her tür arazide kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Diğer bisiklet türlerine göre tekerlekleri daha kalın, dişli ve patlamaya dayanıklıdır. Arazide kullanımın rahat olması için bu bisikletlerde genellikle ön ve arka bölümde sallantıyı azaltan, amortisör adı verilen düzenekler bulunur.



Bisiklete binerken öncelikle kendi güvenliğinizi düşünmelisiniz. Bunun için:

Bisikletin selesini kendinize göre ayarlayın.



BMX bisikletleri özel yarışlarda ve gösterilerde kullanılır. Bu bisikletler sürekli düşme ve çarpmalara maruz kaldığı için çok dayanıklı malzemeden yapılır.

Mutlaka kask takın. Varsa eldiven, dizlik ve dirseklilik de takabilirsiniz.

Varsa bisikletler için ayrılan yolları kullanın. Yoksa, bisiklete motorlu araç trafiğinin olmadığı yerlerde örneğin parklarda binin.



Bitkin Çoçuk

Bisiklet Nasıl Çalışır?

Bisiklet aslında, tekerlek, vida, dişli çark, pedal gibi çok sayıda basit makinenin birleşiminden oluşan bir taşıt. Bisikleti süren kişi bisikleti hareket ettirebilmek için pedalları çevirir. Pedalların çevrilmesi ön dişli çarkı harekete geçirir. Çünkü ikisi birbirine sabitlenmiştir.

Pedalların çevrilmesiyle hareket eden ön dişli çark ona takılı olan zinciri harekete geçirir. Zincir, yine ona takılı olan arka dişli çarkın dönmeyi sağlar. Arka dişli çark tekerleğe sabitlenmiştir. Arka dişli çarkın dönmeyi sağlama ile tekerlek de dönmeye başlar ve bunun sonucunda bisiklet ilerler.





Bazı bisikletler viteslidir. Vitesli bisikletlerde farklı büyüklüklerde dişli çarklar bulunur. Zincir, kablolu bir mekanizmayla farklı dişli çarklara geçirilir. Bisikletin hızı zincirin önde ve arkada hangi dişli çarklarda olduğuna göre değişir. Zincir ön dişli çark grubundaki daha büyük dişli çarka, arka dişli çark grubundaki daha küçük dişli çarka geçtikçe bisiklet hızlanır.

Bisikleti, birer kaldıraç gibi çalışan frenler durdurur. Fren kolları sıkıldığında kuvvet onlara bağlı olan teller aracılığıyla fren pabuçlarına iletilir. Fren pabuçları da jantları sıkıştırır. Böylece oluşan sürtünme, tekerlekleri dolayısıyla da bisikleti yavaşlatır ve durdurur.



Meriem Arzu Arınoğlu
Çizim: Serhat Albayrak

Bilim Gençlik 39

BİSİKLET ZAMANI - OKUMA ÖNCESİ ÇALIŞMALAR

- Metindeki görselleri açıklayalım. Görsellerde neler ilgini çekti?

1. numaralı görselde.....

2. numaralı görselde.....

3. numaralı görselde.....

4. numaralı görselde.....

5. numaralı görselde.....

- Metindeki her bir paragrafın yalnızca ilk cümlesini okuyalım. Sizce bu metin ne ile ilgili olabilir?

- Metni okumadan önce, hangi konu ile ilgili olduğuna dair yürüttüğün tahmin doğrultusunda, metinden öğrenmek istediğin iki soru yaz.

1.

2.

- Bisiklet kullanmayı biliyor musun? Biliyorsan, ne kadar sık kullanırsın? Bilmiyorsan, öğrenmek ister misin?

- Bisikletin hiç bozuldu mu? Nasıl tamir ettin? Kendin yapabildin mi yoksa uzman bir kişiden yardım aldın mı?

- Bu metni okuduktan sonra ne öğrenmiş olmayı hedefliyorsun?

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR- AÇIK UÇLU SORULAR

- Anlamını bilmediğin kelimeler var mı? Varsa aşağıya yazıp ne anlama geldiklerini tahmin et. Tahminini yanlarına yaz.

- Metinden 2 amaç-sonuç, 2 neden-sonuç cümlesi seçip yazalım.

Amaç-sonuç:

Amaç-sonuç:

Neden-sonuç:

Neden-sonuç:

- Bu metne farklı bir başlık koyacak olsaydın hangi başlık olurdu?
- Bisikletin güvenli kullanımı ile ilgili bazı bilgiler verilmiş. Bu bilgileri maddeler hâlinde yazalım.
 - ❖
 - ❖
 - ❖
- Metinde terim anlamı kullanılan 5 sözcük yazalım.

- Aşağıdaki cümleleri metinden öğrendiğiniz bilgilerden yola çıkarak tamamlayınız.

Bu metni okuduktan sonra.....

.....*öğrendim.*

Bu bilgiler hayatımda.....

.....*konusunda işime yarayabilir.*

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR- ÇOKTAN SEÇMELİ SORULAR

- **Metinden alınan aşağıdaki cümlelerden hangisi neden-sonuç cümlesidir?**
 - A. Yarış bisikletleri asfalt zeminde ve düzgün yollarda hızlı gidebilmek için tasarlanmıştır.
 - B. Gelin bisikletlerin dünyasına biraz daha yakından bakalım.
 - C. Bisiklete binerken önce kendi güvenliğinizi düşünmelisiniz.
 - D. Bu bisikletler sürekli düşme ve çarpmalara maruz kaldığı için çok dayanıklı malzemeden yapılır.
- **Metne göre bisikletin tanımı nasıl yapılmıştır?**
 - A. Bazen spor yapmak, bazen eğlenmek bazen de bir yere gitmek için kullanılan ve insan gücüyle çalışan bir taşıttır.
 - B. Dört tekerli, motorlu bir taşıttır.
 - C. Dağlık arazilerde kullanılmak için yapılan büyük ve güçlü bir araçtır.
 - D. Üç tekerli, şehir içinde kullanılan üç kişilik bir taşıttır.
- **Metinden alınan aşağıdaki cümlelerden hangisi bir amaç-sonuç cümlesidir?**
 - A. Bisiklete binerken öncelikle kendi güvenliğinizi düşünmelisiniz.
 - B. Bisikletin selesini kendinize göre ayarlayın.
 - C. Sürücünün ve bisikletin parçalarının kirlenmesini önlemek için tekerlerin üst kısmında çamurluklar vardır.
 - D. Ön ve arkasında genellikle farlar bulunur.
- **Aşağıdakilerden hangisi bu metne uygun bir başlık olabilir?**
 - A. Kampta Bir Gün
 - B. Bisikleti Güvenli Kullanalım
 - C. Ömer'in Heyecanı
 - D. Azra'nın Ayakkabısı

3. UYGULAMA-TEMBEL TAVŞAN*



TEMBEL TAVŞAN

Bir varmış bir yokmuş... Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, tembel tavşanın yaşamış olduğu ormanda korkulu bir kuraklık başlamış.

Yaz gelip geçtiği hâlde, tek bir damla bile yağmur yağmamış. Susuzluk hayvanların canına tak edince, bu duruma bir çare bulmak için toplanmışlar. İçlerinden birisinin teklifi üzerine, bir kuyu kazmaya karar verip çalışmaya başlamışlar. Bütün hayvanlar, hatta kuşlar bile gece gündüz çalışıyormuş. Ancak tavşan; "Ben daha çok küçüğüm!" diyerek çalışmak istemiyormuş. Tavşanın böyle nazlanması diğer bütün hayvanları çok kızdırmış.

Hayvanların emeği boşa çıkmamış. Kazdıkları kuyudan buz gibi bir su çıkınca, herkes çok sevinmiş. Kana kana içip yıkanmışlar. Kuyunun kazılmasına yardım etmeyen tavşana ise su vermemişler. Kral aslan, tavşanın kuyuya yaklaşmasını önlemek için kuyunun başına her gün bir nöbetçi görevlendirmiş.

Tavşan yaptığı hatayı anlamış anlamasına, ancak iş işten geçtiği için yapacak bir şeyi de yokmuş. Bir gece kuyuda nöbet tutma sırası file gelmiş. Tavşan fili çok severmiş. "Kimse görmeden bana biraz su verir" düşüncesiyle yanına gidince, filin uyuduğunu görmüş. Çok uğraşmasına rağmen, onu bir türlü uyandıramamış. En sonunda gidip kulağına bağırmış. Fil öyle bir zıplamış ki, kuyunun etrafındaki taş ve toprak yığınının çarpmış, bütün taş ve toprakları kuyunun içine dökmüş.

Böylece kuyu kapanmış. Bu duruma çok üzülen fil ağlamaya başlamış. "Benim yüzümden oldu!" diyormuş. "Şimdi ne içeceğiz, hem sabah olunca diğer hayvanlara ne diyeceğim?"

"Bu kadar üzülme!" demiş tavşan.

* "Tembel Tavşan" hikayeleroku.net/tembel-tavsan-masalı adresinden görüntülenmiştir.

"Elbette bir çaresini buluruz. Hem ikimiz beraberce çalışırsak, sabaha kadar kuyuyu temizleyip açarız."

Fil: "Ama sen küçük ve zayıfsın!" demiş. Tavşan şöyle cevap vermiş; "Sen beni şimdi gör! Bak ki nasıl çalışıyorum."

Gerçekten de tavşan bir çalışmış, bir çalışmış ki sormayın. Sabaha kadar fille birlikte kuyuyu açmayı başarmışlar. Ertesi gün fil, bütün hayvanlara tavşanın çalışkanlığını anlatmaya başlamış. Herkes tavşanı alkışlayıp, kuyudan su içmeyi hak ettiğini söylemiş.

Tavşan sadece su içebildiğine değil, diğer hayvanlarla yeniden dost olduğuna da çok sevinmiş. Kendisini ormanın bir üyesi gibi görmek onu mutlu ediyormuş.



TEMBEL TAVŞAN
OKUMA ÖNCESİ SORULAR

- Okuyacağımız metnin kahramanları kimler olabilir?
- Okuyacağımız metnin türü ne olabilir? (şiir, hikâye, roman, masal, gezi yazısı vb.)
- **Masal türü hakkında neler biliyorsunuz? (Bu soru öğrenciye verilecek olan kâğıda yazılmayıp yalnızca öğretmen tarafından sorularak sınıfta metin türü hakkında sezdirme yapılacaktır.)**
- Okuyacağımız metinde olaylar nerede geçiyor olabilir?
- Metnin görselinde neler görüyorsunuz? Yazınız.

TEMBEL TAVŞAN
OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR

- Orman halkı neden bir kuyu açmaya karar veriyor?
- Tavşan neden diğer hayvanlara yardım etmek istemiyor?
- Hayvanların emek vererek açtıkları kuyu nasıl kapanmış?
- Tavşan niçin mutlu olmuş?
- Okuduğunuz metinde geçen hayali unsurlardan 3 örnek yazınız.
 - 1.
 - 2.
 - 3.
- Okuduğunuz metinde geçen gerçek unsurlardan 3 örnek yazınız.
 - 1.
 - 2.
 - 3.
- Masal türü ile ilgili bu metinden hareketle neler öğrendiniz?
Maddeler hâlinde yazınız.
 - 1.
 - 2.
 - 3.

TEMBEL TAVŞAN

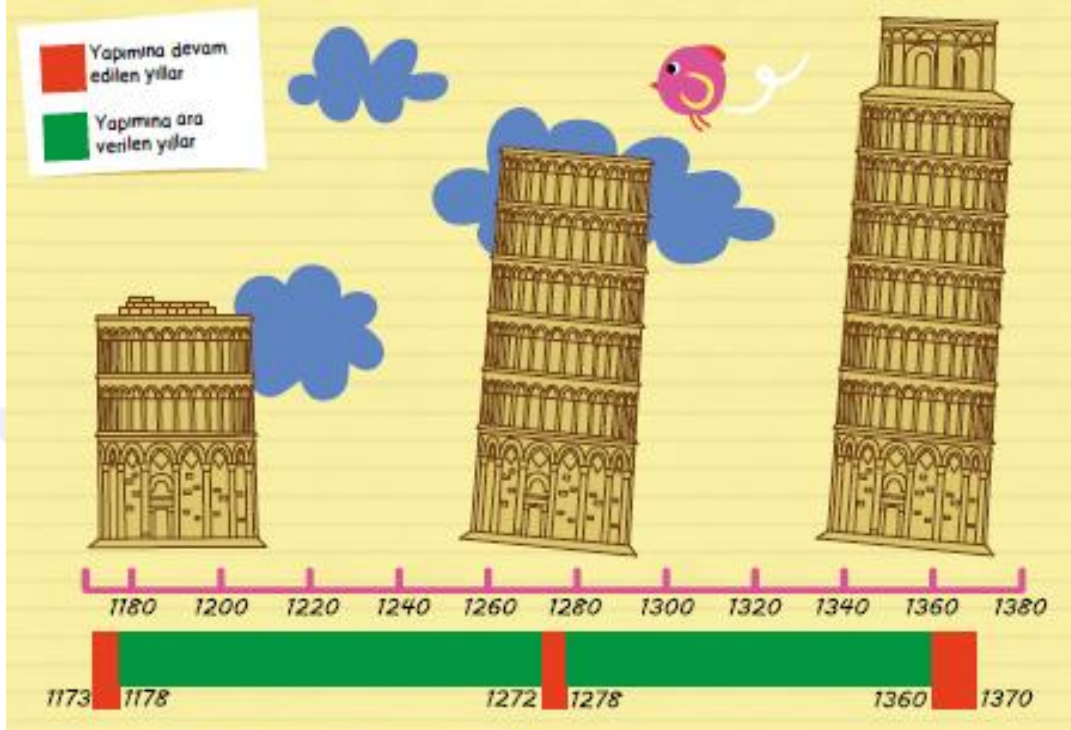
OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR- ÇOKTAN SEÇMELİ SORULAR

- **Orman halkı neden bir kuyu açmaya karar veriyor?**
 - A) Su biriktirmek için
 - B) Yağmur suları boşa gitmesin diye
 - C) Korkunç bir kuraklık başladığı için
 - D) Ormanın kralı aslan öyle istediği için
- **Tavşan neden diğer hayvanlara yardım etmek istemiyor?**
 - A) Daha çok küçük olduğunu düşünüyor.
 - B) Sakat olduğu için yardım etmiyor
 - C) Annesi izin vermediği için yardım etmiyor.
 - D) Yardım işini çok geç öğrendiği için yetişemiyor.
- **Hayvanların emek vererek açtıkları kuyu nasıl kapanmış?**
 - A) Deprem olmuş, bu yüzden kuyu kapanmış.
 - B) Fil uykusundan korkarak uyanınca çok hızlı zıplamış, kuyu kapanmış.
 - C) Tavşan bile bile kuyunun ağzını taşlarla kapatmış.
 - D) Çok yağmur yağmış, kuyunun kenarındaki taşlar yuvarlanınca kuyu kapanmış.
- **Tavşan niçin mutlu olmuş?**
 - A) Annesi onu sevdiğini söylediği için
 - B) Derslerinde başarılı olduğu için
 - C) Diğer hayvanlarla yeniden dost olabildiği için
 - D) Fil ona bir çiçek verdiği için

4. UYGULAMA-PİSA'NIN EĞİK KULESİ*



* "Pisa'nın Eğik Kulesi" Bilim Çocuk Dergisi Kasım,2015. S.215 s.10-13.



Kulenin üçüncü katı yapılırken inşaatın kuzeye doğru eğilmeye başladığı fark edilir. Kulenin eğilmesinin nedeni temelinin çok derin olmaması ve yapıldığı zeminin çok yumuşak olması sonucu ağırlığı kaldıramayarak çökmesidir. Sorun kulenin üçüncü katında, kuzeydeki sütunlar güneydekilere göre biraz daha uzun yapılarak çözülmeye çalışılır. 1178 yılında kulenin yapımına ülkenin dâhil olduğu savaşlardan dolayı ara verilir.

1272 yılında kulenin yapımına devam edilir. Ancak inşaat sırasında kule bu sefer de güneye doğru eğilmeye başlar. Dengeyi sağlamak için yapımı devam eden katlarda güney tarafındaki sütunlar kuzeydekilere göre daha uzun yapılır. 1278 yılında kulenin yapımına tekrar ara verilir.

1360 yılında kulenin inşaatına kalınan yerden devam edilir. Kule, son katın ve çan odasının tamamlanmasıyla 1370 yılında biter. Eğriliğin artmasına engel olmak için kulenin kuzey tarafına ağır, güney tarafına daha hafif çanlar yerleştirilir. Çanların dengeyi sağlayacağı düşünüldüyse de ağırlığı iyice artan kule güneye doğru daha da eğilir.



Pisa Kulesi tamamlandığında yüksekliği yaklaşık 56 metre, ağırlığı ise tahminen 14.500 ton olur.

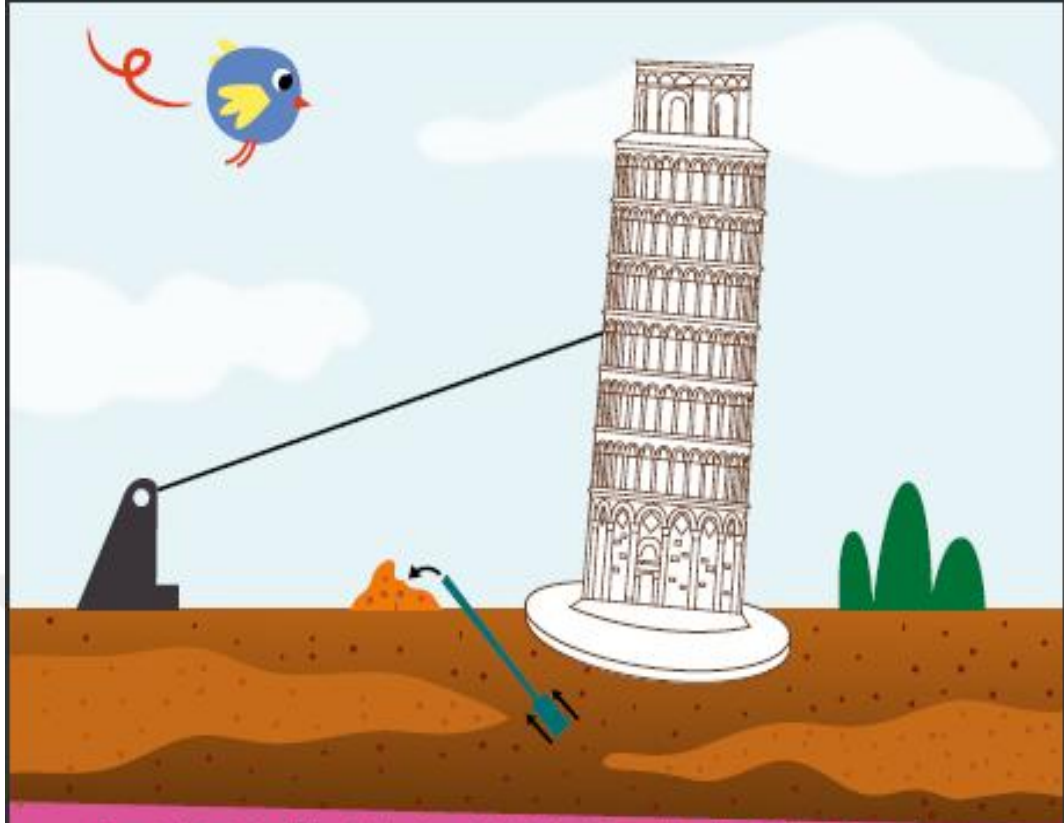


Pisa Kulesi'ni Kurtarma Çalışmaları

Pisa Kulesi'nin eğikliği kulenin en ayırt edici özelliklerinden biri olarak kabul edilir. Bu nedenle Pisa Kulesi'ni kurtarma çalışmalarının amacı, kuleyi tamamen dik hale getirmek değildir. Yapılan çalışmalar kulenin eğiminin artmaması ve yıkılmaması içindir.



1980'li yılların sonunda kulenin eğikliği tehlikeli boyutlara ulaşır. Güvenli olmadığı gerekçesiyle kule 1990 yılında ziyarete kapatılır. 1992 yılında kulenin duvarlarına kulenin en ufak bir hareketini bile kaydeden alıcılar yerleştirilir. Ağırlığın en fazla baskı yaptığı ikinci katın duvarları, çelik kablolar şarıl原因arak desteklenir. 1993 yılında kulenin daha fazla eğilmesini önlemek için kuzey tarafına 600 ton ağırlık konulur. Bunun sonucunda kulenin eğiminin çok az da olsa bir miktar azalması sağlanır. Ama bu çözümün kulenin görüntüsünü bozduğu düşünülür ve kalıcı bir çözüm olarak görülmez.



1995 yılında kulenin eğilmesini durdurmak için kulenin temelinin altındaki toprağın sıvı nitrojen kullanılarak dondurulmasına karar verilir. Ancak çalışmalar beklenen sonucu vermez, aksine kulenin güneye doğru eğimini daha da artırır. Durumun daha da kötüleşmesini engellemek için kulenin kuzey tarafına 230 ton ağırlık eklenir.

1999 yılında kulenin kuzey kısmındaki temel altından toprak çıkarılması için çalışmalar başlar. Çalışmalar sırasında kulenin yıkılma olasılığına karşın kule çelik halatlar bağlanarak sabitlenir. Beş ay sonra çalışmalar sonuç verir ve kulenin eğimi bir miktar azalır.

2001 yılında kulenin kapıları tekrar ziyaretçilere açılır. Günümüzde Pisa Kulesi güneye doğru yaklaşık 4 derece eğiktir.



Nuray Vigne
Çizim: Nazlı Tunali
Bilin Çoçuk

PİSA'NIN EĞİK KULESİ
OKUMA ÖNCESİ ÇALIŞMALAR

- Görselde verilen mimari eser nedir?

- Görselde kaç katlı bir bina görülmektedir?

- Görselde verilen çizelge ne ile ilgilidir? Yorumlayınız.

- Arka sayfada vinçle yapılan işlemde neler yapılıyor olabilir?

PİSA'NIN EĞİK KULESİ
OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR-AÇIK UÇLU SORULAR

- Pisa Kulesi hangi ülkededir? Ülkenin hangi şehrinde, hangi meydanında yer almaktadır?
- Pisa Kulesi'nin yapımına hangi yıl başlanmıştır? Yapımı kaç yıl sürmüştür?
- Pisa Kulesi ilk başta ne amaçla yapılmaya başlanmıştır?
- Kulenin üçüncü katı yapılırken inşaatın kuzeye doğru eğilmeye başlamasının sebebi nedir? Bu sorun nasıl çözülmeye çalışılmıştır?
- Kulenin inşaatına ikinci kez devam edilirken bina bu kez hangi yöne doğru eğilmeye başlamıştır? Soruna nasıl bir çözüm getirilir?
- 1370 yılında inşaat bitince eğriliğin artmasına engel olmak için nasıl bir çözüm üretilir?
- Siz olsaydınız kulenin eğilmemesi için nasıl bir çözüm bulurdunuz?

PİSA'NIN EĞİK KULESİ

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR- ÇOKTAN SEÇMELİ SORULAR

- Pisa Kulesi hangi ülkededir?

A)Romanya B) İtalya C) Suudi Arabistan D) Rusya

- Kulenin inşaatı devam ederken iki ayrı yöne doğru eğilmiştir. Bu eğimler sırasıyla hangi yöne doğru olmuştur?

A) Kuzey ve Batı B) Kuzey ve Güney
C) Doğu ve Batı D) Güney ve Doğu

- Kulenin inşaatı hangi yıl başlamış, hangi yıl bitmiştir?

A) 1173-1370 B) 1122-1619
C) 1245-1997 D) 2000-2018

- Kule bitince eğriliğin artmasına engel olmak için 1370 yılında hangi önlem alınmıştır?

A) Kulenin altına beton duvarlar konulmuştur.
B) Kulenin üstüne dik bir çatı yapılmıştır.
C) Kulenin kuzey tarafına ağır, güney tarafına ise daha hafif çanlar yerleştirilmiştir.
D) Kulenin çevresine demirler dikilmiştir.

- 1995 yılında kulenin eğilmesini durdurmak için yapılan nitrojen uygulaması ne sonuç verir?

A) Kuleye ziyaretçi girişi tamamen yasaklanır.
B) Kulenin eğimi daha da artar.
C) Kule yıkılır.
D) Çalışmalar hiçbir sonuç vermez.

5. UYGULAMA- ÇOCUK BAYRAMI*



ÇOCUK BAYRAMI

Gelin çocuklar gelin!
Bayramımız var bugün.
23 Nisan için,
Kuralım şenlik, düğün...

El ele tutuşarak,
Şarkılar söyleyelim,
Ellerimizde bayrak,
Sokak sokak gezelim.

Bugün çocuk bayramı
Bizlere değer veren.
Kurulacak yarını
Bugündür müjdeleyen.

Çocuklarıyız, yarının
Büyük insanlarıyız,
Üstünde bu vatanın
Hür, mesut ve kaygısız
Daima yaşayacağız.

Ali PÜSKÜLLÜOĞLU

* "Çocuk Bayramı" dersimiz.com/çocuk-siirleri/çocuk-bayramı-ali-puskulluoglu-Siiri-101.html adresinden görüntülenmiştir.

ÇOCUK BAYRAMI
OKUMA ÖNCESİ ÇALIŞMALAR

- 23 Nisan deyince aklınıza ilk gelen 3 kavram/duygu nedir?

- 23 Nisan yalnızca çocuklar için belirlenmiş bir bayram mıdır? Bunun dışında neleri temsil eder?

- Dünya çapında çocuklar için belirlenmiş olan başka bir bayram var mıdır? Bu bilgi size ne hissettiriyor?

- Şiirin üzerindeki görselde çocuklar hangi duyguyu hissetmektedir? Bunun sebebi ne olabilir?

ÇOCUK BAYRAMI
OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR-AÇIK UÇLU SORULAR

- Şiirde şair çocuklara neler yapmayı teklif ediyor?
- Şiirde “yarının büyük insanları” olarak nitelenen kimlerdir?
- “Hür, mesut ve kaygısız” bir yaşam size göre nasıl olmalıdır?

- Şiirde anlamını bilmediğiniz hangi sözcükler vardır? Bu sözcüklerin anlamını tahmin ediniz. Tahminlerinizin şiirdeki kullanıma uygun olmasına özen gösteriniz.

Sözcükler

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

Tahminlerim

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

- Siz bu şiirin şairi olsaydınız şiirinize hangi başlığı verirdiniz? Niçin?

ÇOCUK BAYRAMI

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR-ÇOKTAN SEÇMELİ SORULAR

- Şiirde şair, çocuklara aşağıdakilerden hangisini yapmayı önermiyor?
 - A) Şenlik, düğün kurmayı
 - B) El ele tutuşup şarkılar söylemeyi
 - C) Okula gitmeyi
 - D) Elllerinde bayrakla sokak sokak gezmeyi

- Şiirde "yarının büyük insanları" olarak nitelenen kimlerdir?
 - A) Çocuklar
 - B) Öğretmenler
 - C) Anneler
 - D) Babalar

- Şair niçin hazırlık yapmaya davet ediyor?
 - A) Bayram kutlamaları için
 - B) Yapılacak piknik için
 - C) Yazılılara hazırlık için
 - D) Okula başlamak için

- "Üstünde bu vatanın
Hür, mesut ve kaygısız
Daima yaşayacağız"
dizelerindeki altı çizili sözcüğün anlamı aşağıdakilerden hangisi olamaz?
 - A) Mutlu
 - B) Huzurlu
 - C) Sakin
 - D) Kavga gürültü ile

6. UYGULAMA- NE VAR NE YOK*

İki Bin Üç Yüz Yıl Önce de Üçtaş Oynanıyormuş



Çanakkale'nin Ayvacık ilçesindeki Assos Antik Kenti'nde yapılan kazılarda, üzerine yel değirmeni benzeri şekiller kazınmış taş bloklar bulundu. Araştırmacılar, iki bin üç yüz yıl önce ziyaret ya da ticaret amacıyla buraya gelen insanların kente girmek için beklerken bu şekillerin üzerinde üçtaş oyunu oynadıklarını düşünüyor. Günümüzde de sevilen bu oyun iki kişiyle ve üçer taşla oynanıyor. Oyun alanı bir dairenin merkezinde birbirini kesen dört çizgiden oluşuyor. Oyuncular taşlarını aynı çizgi üzerinde yan yana getirmeye çalışıyor.

Nuray Vişne

Akıllı Telefonlar Mikroskop Gibi Kullanılabilecek



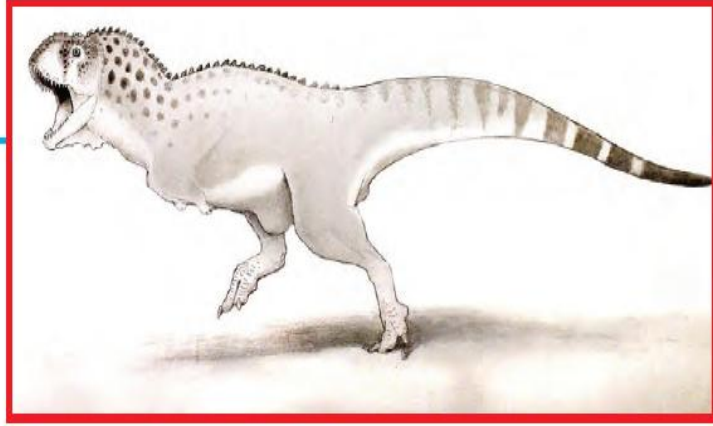
İsviçre'de bulunan Scriona adlı özel bir şirket tarafından akıllı telefonları mikroskoba çeviren bir aygıt geliştirildi. μ Peek (müpiik olarak okunur) adı verilen bu aygıt, akıllı telefonun arkasına, kameranın bulunduğu bölüm üzerine yerleştiriliyor ve telefona yüklenen bir uygulamayla kullanılabiliyor. İncelenmek istenen nesne, telefonun kamerasının önüne getirildiğinde aygıtta bulunan mercekle sayesinde nesnenin büyütülmüş yüksek kalitede mikroskopik görüntüsü telefonun ekranında görülebiliyor. Bluetooth teknolojisiyle telefona bağlanan μ Peek şarj edildikten sonra yaklaşık dört saat süreyle kullanılabiliyor.

* "Akıllı Telefonlar Mikroskop Gibi Kullanılabilecek" Bilim Çocuk Dergisi Ocak, 2016. S.217 s.5.

"Yüzleri Ayırt Edebilen Balık" Bilim Çocuk Dergisi Temmuz, 2016. S.223 s.5.

"Yeni Bir Dinozor Fosili Bulundu" Bilim Çocuk Dergisi Mayıs, 2017. S.233 s.5

"İki Bin Üç Yüz Yıl Önce De Üçtaş Oynanıyormuş" Bilim Çocuk Dergisi Aralık, 2015. S.216 s.6.



University of Bath/PA

Yeni Bir Dinozor Fosili Bulundu

Fas'ın kuzeyindeki bir madende, günümüzden 66 milyon yıl önce Afrika'da yaşayan son dinozorlardan birinin fosili bulundu. Bu fosilin, Kuzey Afrika'da yaşayan *Tyrannosaur rex* (*T. rex*) adlı, iki bacağı üzerinde yürüyen etçil dinozorun zamanında yaşayan *Chenanisaurus barbaricus* adlı bir dinozora ait olduğu açıklandı. Araştırmacılar bu dinozorun *T. rex*'e çok benzediğini, ancak ondan daha küçük ve küt bir burnu, daha kısa kolları ve küçük elleri olduğunu belirtiyorlar. Daha önce Fas'ta, dinozorların soyunun tükenmesinden hemen önceki dönemde yaşamış bir dinozor fosili bulunmamıştı. Bu nedenle araştırmacılar bu keşfi çok önemli buluyor.

Seçil Güvenç Heper

Yüzleri Ayırt Edebilen Balık

Bugüne kadar yapılan araştırmalarda insan yüzlerini tanıma ve ayırt etme becerisinin basit olmayan bir beyin yapısı gerektirdiği sonucuna ulaşılmıştı. Atların, sığırların, köpeklerin ve güvercinlerin bu beceriye sahip olduğunu gösteren çalışmalar yapılmıştı. Ancak geçtiğimiz günlerde İngiltere'deki Oxford Üniversitesi ve Avustralya'daki Queensland Üniversitesi'nin ortaklaşa yaptığı bir araştırmada ilginç sonuçlara ulaşıldı. Bir balığın insan yüzlerini ayırt etmeyi öğrenebildiği saptandı. Okçu balıkları ağızlarından su fışkırtarak su yüzeyine yakın olan bitkilerin üzerindeki avlarının suya düşmesini sağlar. Yapılan bu deneylerde de büyük pullu okçu balığı kendine gösterilen yüzler arasında tanıdığı yüzü o yüze su fışkırtarak seçiyor.

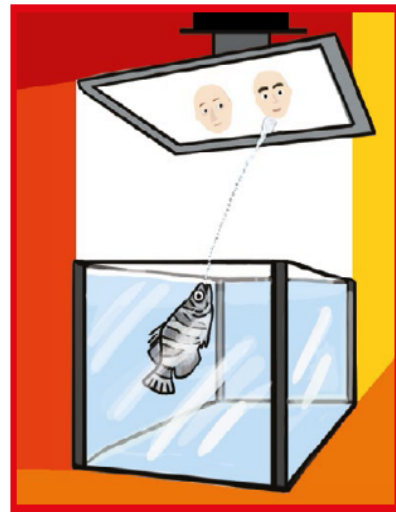


Photo: Shutterstock

Bilim Çocuk 5

6. UYGULAMA- NE VAR NE YOK OKUMA ÖNCESİ ÇALIŞMALAR

- Metnin görsellerinde neler görüyorsunuz?
- Görsellerden hangileri ilginizi çekti? Neden?
- Metinleri okumadan sadece görsellerine bakalım. 1 numaralı görsele göre ilk metin ne ile ilgili olabilir?
- Sizce bu metinlerin hepsi aynı konu ile ilgili midir, yoksa ayrı ayrı konuları mı vardır? Niçin böyle düşündünüz?
- Görsellere baktığınızda hangi metnin size daha ilginç geleceğini düşünüyorsunuz? Neden?

6. UYGULAMA-NE VAR NE YOK
OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR- AÇIK UÇLU SORULAR

- Üçtaş nasıl bir oyundur, kuralları nelerdir?

- Akıllı telefonları mikroskoba çeviren aygıt nerede, kim tarafından geliştirilmiştir?

- Bulunan dinazor fosili günümüzden kaç yıl öncesine aittir?

- Bulunan dinazor fosilinin T.rex'ten farkı nedir?

- İnsan yüzlerini tanıma ve ayırt etme becerisinin, okçu balıklardan başka hangi canlılarda bulunduğu bilinmektedir?

- Büyük pullu okçu balığı, insan yüzlerini tanıma ve ayırt etme becerisine sahip olduğunu nasıl kanıtlamıştır?

6. UYGULAMA- NE VAR NE YOK
OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR- ÇOKTAN SEÇMELİ SORULAR

- Üçtaş oyununun bulunduğu kazılar nerede yapılmıştır?
A) İstanbul B) Yeni Zelanda C) Çanakkale D) İsveç
- Aşağıdakilerden hangisi T.rex ile yeni bulunan dinazor fosilinin farklı özelliklerinden değildir?
A) Yeni bulunan fosilin burnu daha küçüktür.
B) T.rex'in kolları yeni bulunan fosilden daha uzundur.
C) Yeni bulunan dinazorun elleri daha küçüktür.
D) Yeni bulunan dinazor fosilinin soyu hala devam etmektedir.
- Yeni geliştirilen aygıt, akıllı telefonların hangi araç gibi kullanılmasını sağlamaktadır?
A) Televizyon B) Mikroskop
C) Fotokopi makinesi D) Dürbün
- Yeni geliştirilen aygıt, şarj edildikten sonra kaç saat süre ile kullanılabilir?
A) 1 saat B) 2 saat C) 3 saat D) 4 saat
- İnsan yüzlerini tanıma ve ayırt etme becerisi aşağıdaki canlıların hangisinde yoktur?
A) Atlar B) Yunuslar C) Köpekler D) Güvercinler
- Okçu balığı, gösterilen yüzü tanıdığını nasıl belli ediyor?
A) Suda 3 kez zıplıyor. B) Tanıdığı yüze su fışkırtıyor.
C) Farklı bir ses çıkarıyor. D) Ölü taklidi yapıyor.
- Okumuş olduğunuz bu metinlerin türü nedir?
A) Haber metni B) Masal C) Hikâye D) Fabl
- Okumuş olduğunuz metinlerden hangisini daha çok beğendiniz?
A) Yüzleri Ayırt Edebilen Balık
B) Akıllı Telefonlar
C) Yeni Bir Dinazor Fosili Bulundu
D) 2300 Yıl Önce De Üçtaş Oynanıyormuş

7. UYGULAMA- TEBESSÜM

OKUMA ÖNCESİ HAZIRLIK SORULARI

- İnsanlara yardım etmekten zevk alır mısınız? Şimdiye kadar tanımadığınız kişilere bir yardımda bulundunuz mu? Ne gibi bir yardımda bulunduğunuzu kısaca anlatınız.

- Yolda yürürken tanımadığınız biri size gülümseyip selam verse kendinizi nasıl hissedersiniz? Neden?

- İçinde yaşadığımız toplumda gülümseyen insanları mı daha çok görüyorsunuz, asık suratlı insanları mı? Sizce hangisi daha güzel bir davranıştır? Böyle düşünmenizin sebebi nedir?



TEBESSÜM*

Küçük kız, hüzünlü bir yabancıya gülümsedi. Bu gülümseme adamın kendisini daha iyi hissetmesine sebep oldu. Bu hava içinde yakın geçmişte kendisine yardım eden bir dostu teşekkür etmediğini hatırladı. Hemen bir not yazdı, yolladı.

Arkadaşı bu teşekkürden o kadar keyiflendi ki, her öğlen yemek yediği lokantada garsona yüklü bir bahşış bıraktı.

Garson, ilk defa böyle bir bahşış alıyordu. Akşam eve giderken, kazandığı paranın bir parçasını her zaman köşe başında oturan fakir adamın şapkasına bıraktı.

Adam öyle ama öyle minnettar oldu ki... İki gündür boğazından aşağı lokma geçmemişti. Karnını iki günden beri ilk defa doyurduktan sonra, ısıklık çalarak, bir apartmanın bodrumundaki odasının yolunu tuttu. Öyle neşeliydi ki, bir saçak altında titreyen köpek yavrusunu görünce, kucağına alıverdi.

Küçük köpek gecenin soğuşundan kurtulduğu için mutluydu. Sıcak odada sabaha kadar koşuşturdu. Gece yarısından sonra apartmanı dumanlar sardı. Bir yangın başlıyordu. Dumanı koklayan köpek öyle havlamaya başladı ki, önce fakir adam uyandı, sonra bütün apartman kalktı.

Anneler, babalar dumandan boğulmak üzere olan yavrularını kucaklayıp, ölümden kurtardılar.

Bütün bunların hepsi, bir TEBESSÜM'ün sonucuydu...

* "Tebessüm" hikayelerimizden.com/dusunduren-egiten-hikayeler/hikaye-tebessum.html adresinden görüntülenmiştir.

7. UYGULAMA- TEBESSÜM

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR (AÇIK UÇLU SORULAR)

- Metinde anlamını bilmediğiniz kelimelerin altını çizerek okuyunuz. Bu kelimeleri aşağıya yazarak anlamlarını tahmin ediniz, tahminlerinizi yazınız. (Soruları bitirip kâğıdınızı teslim ettikten sonra kelimelerin anlamlarını sözlüklerinizden öğrenebilirsiniz.)

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

- Bir tebessümle başlayan olay zincirinde birbirini etkileyen kişileri sırasına uygun biçimde yazınız.

- Bu metinden çıkarabileceğimiz sonuç (ana fikir) nedir?

- Küçük kız yabancı adama gülümsemeseydi olaylar nasıl sonuçlanabilirdi?

- Metinde geçen aşağıdaki sözcüklerin eş anlamlılarını yanlarına yazınız.

Neşeli:

Tebessüm:

Zaman:

Fakir:

7. UYGULAMA- TEBESSÜM

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR-ÇOKTAN SEÇMELİ SORULAR

- Fakir adam karnını doyurabildiği için sevinçliydi. Sevinçli olması sayesinde aşağıdakilerden hangisini yaptı?
A) Başka bir fakire yardım etti.
B) Yolda gördüğü küçük köpeği yanına aldı.
C) Garsona bahşiş verdi.
D) Dargın olduğu arkadaşına bir not yazdı.
- Aşağıdaki sözcüklerden hangisinin zıt anlamlısı yoktur?
A) Soğuk B) Fakir C) Garson D) Küçük
- Küçük kızın gülümsediği yabancının ruh hâli nasıldı?
A) Hüzünlüydü B) Kızgındı
C) Yorgundu D) Heyecanlıydı
- Okuduğunuz metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?
A) Masal B) Haber metni
C) Fabl D) Hikâye
- Apartmanda gece başlayan yangından nasıl kurtuldular?
A) Küçük köpek yavrusu sayesinde
B) İtfaiyeciler sayesinde
C) Küçük bir kız sayesinde
D) O apartmanda oturan garson sayesinde
- Küçük kızın gülümsemesinden etkilenen insanların olay zincirine göre sıralanışı aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru biçimde verilmiştir?
A) Küçük kız- Üzgün adam- Garson- Fakir adam
B) Küçük kız- Garson- Üzgün adam- Fakir adam
C) Küçük kız- Fakir adam- Üzgün adam- Garson
D) Küçük kız- Fakir adam- Garson- Üzgün adam

8. UYGULAMA-KIZ KALESİ EFSANESİ*



Kız Kalesi, 1104 yılında Bizanslılar tarafından yapılmıştır. Küçük bir ada üstünde olan Kız Kalesi'nin, hâlk arasında çok iyi bilinen güzel bir söylencesi vardır:

Korykos'ta (günümüzde Mersin ilinin Erdemli ilçesinde bulunan bir antik kent) yaşayan krallardan biri, bir kız çocuğunun olması için gece gündüz Allah'a dua edermiş. Sonunda dileği yerine gelmiş, dillere destan çok güzel bir kızı olmuş. Kralın kızı büyüdükçe daha da güzelleşiyormuş. Güzel olduğu kadar yardımseverliğiyle de herkesin hayranlığını ve sevgisini kazanmış.

Bir gün Korykos kentine bir bilici (kâhin) gelir. Kral da onu saraya davet eder. Yaşlı kral kızının geleceğini öğrenmek ister. Bilici, kıza bakınca irkilir, korkar; fakat krala bir şey söyleyemez. Kral, biliciyi zorlayınca "Kralım, güzel kızınız 18 yaşına gelince onu bir yılan sokacak ve kızınız ölecek. Bu yazgıyı kimse bozamayacak. Siz de engel olamayacaksınız," der.

Kral kızına bundan söz etmez fakat üzüntüyle derin düşüncelere dalar. Sonunda Korykos Kalesi karşısında kıyıya yakın küçük bir adacık üzerine aktaşlardan bir kale yaptırır. Hizmetçileriyle beraber güzel kızını bu kaleye kapatır. Olan bitenden haberi olmayan kız çok üzülmemekte, günden güne eriyip gitmemekte, olan bitene bir anlam verememektedir.

Günler geçer, kız 18 yaşına basar. Kızının artık kurtulduğunu düşünen kral da kızının doğum günü şerefine Kız Kalesi'nde bir kutlama yapmaya karar verir. Tüm halkı da bu kutlamaya davet eder.

Kutlamaya giden köylü kadınlardan biri, hediye olarak "Tarsus Beyazı" olarak bilinen enfes üzümlerden götürmek ister. Kız bu üzümleri çok sevdiği için üzüm sepetini hemen yatak odasına gönderir. Kutlama bitip de odasına çıktığında, üzüm sepetinin içinden çıkan bir yılan onu sokar ve öldürür.

* "Kız Kalesi Efsanesi" <https://www.cokbilgi.com/yazi/kiz-kalesi-efsanesi-turk-efsaneleri/> adresinden görüntülenmiştir.

8. UYGULAMA- KIZ KALESİ EFSANESİ

OKUMA ÖNCESİ ÇALIŞMALAR

- Şimdiye kadar hiç efsane okudunuz mu? Okuduysanız kısaca anlatır mısınız?

- Mersin'e gittiniz mi? Gittiyseniz Kız Kalesi'ni gördünüz mü? Gördüğünüzde size neler hissettirdi?

- Metindeki görselde ilginizi çeken unsurları anlatınız.

8. UYGULAMA- KIZ KALESİ EFSANESİ

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR- AÇIK UÇLU SORULAR

- Kız Kalesi hangi ilimizde bulunmaktadır?
- Kız Kalesi hangi imparatorluk zamanında, hangi yılda yapılmıştır?
- Efsaneye göre Kız Kalesi niçin yaptırılmıştır?
- Yaşlı kral niçin kalede bir kutlama yapmaya karar verir?
- Bilicinin söyledikleri çıkmış mıdır? Efsanenin sonunu kısaca anlatınız.

8. UYGULAMA- KIZ KALESİ EFSANESİ

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR- ÇOKTAN SEÇMELİ SORULAR

- **Kız Kalesi hangi ilimizde bulunmaktadır?**
A) Ankara B) Mersin C) Malatya D) Diyarbakır
- **Kız Kalesi hangi imparatorluk zamanında, hangi yılda yapılmıştır?**
A) Bizans İmparatorluğu zamanında, 1104 yılında
B) Osmanlı İmparatorluğu zamanında, 1562 yılında
C) Selçuklu İmparatorluğu zamanında, 1265 yılında
D) Galler İmparatorluğu zamanında, 991 yılında
- **Efsaneye göre Kız Kalesi niçin yaptırılmıştır?**
A) Kralın gücünü herkes görsün diye
B) Kralın güzel kızı bu kalenin yapılmasını çok istediği için
C) Bilici (kâhin), kalenin yapılmasını emrettiği için
D) Kızın bir yılan tarafından sokulma tehlikesi olduğu için, yılan sudan geçemez diye
- **Yaşlı kral niçin kalede bir kutlama yapmaya karar verir?**
A) Yeni zaferini kutlamak için
B) Komşu ülkenin kralını ağırlamak için
C) Kızı 18 yaşına bastığı için
D) Kızının canı çok sıkıldığı için
- **Metinde geçen aşağıdaki cümlelerin hangisinde düşüncenin yönünü değiştiren bir geçiş ve bağlantı ifadesi vardır?**
A) Bu yazgıyı kimse bozamayacak.
B) Günler geçer, kız 18 yaşına basar.
C) Kral kızına bundan söz etmez fakat üzüntüyle derin düşüncelere dalar.
D) Yaşlı kral kızının geleceğini öğrenmek ister.

9. UYGULAMA- SEN DE YAPABİLİRSİN

OKUMA ÖNCESİ ÇALIŞMALAR

- Arkadaşlarınızdan kötü bir muamele gördüğünüzde kendinizi nasıl hissedersiniz?
- Arkadaşlarınız size karşı olumsuz bir tavır takırsa, bu durumu düzeltmek için neler yaparsınız?
- Çevrenizde konuşma problemi yaşayan ya da herhangi bir engeli olan arkadaşınız/tanıdığınız var mı? Varsa bu kişiye nasıl davranıyorsunuz?
- Yapmayı çok istediğiniz hâlde yapamayacağınızı düşünerek vazgeçtiğiniz bir şey oldu mu? Olduysa kısaca anlatınız.

Sen De Yapabilirsin!

Umut henüz birinci sınıftayken herkesin yeni yeni okumaya başladığı bir zamanda öğretmen onu kaldırmış ve tahtadaki cümleyi okumasını istemiş. Tahtada yazan cümledeki "arı" sözcüğünü "ayı" diye okuduğundan tüm sınıf onunla alay etmiş ve kahkahalarla gülmüş.

İşte bu yaşadığı olaydan sonra Umut topluluk içinde konuşmaya, derslerde söz almaya, yaptıklarını göstermeye çekinir olmuş. Yani tüm hikâye, bir kelimeyi yanlış okumasıyla başlamış. Sonrasında da dalga geçilen, kendini savunamayan biri olup çıkmış.

O gün Umut'un evinden çıkıp kendi evlerimize doğru yürürken Arda ile yol boyunca ertesi gün açıklanacak yarışma sonuçları hakkında konuşup durduk. Aslında konuşmaktan çok hayal ettik. Ben, "Arkadaşımız olduğu için söylemiyorum, gerçekten de daha önce Umut kadar iyi resim çizebilen birini görmedim." dedim. Arda'ya da sordum; "Resmi gördün. Doğruyu söyle, sen daha iyisini hiç görmüş müydün?" Arda cevap vermek yerine, "Yarını bekle. Umut birinci olacak. Göreceksin!" dedi.

Sonunda pazartesi oldu. İkinci ders zili çalmak üzereydi. Sınıfta üç beş kişi kalmıştık. Zil çalar çalmaz dışarı koşanların az sonra heyecanla içeri geldiğini gördüm. Gelenler koşarak Umut'un yanına gidiyorlar ve şimdiye kadar çok da konuşmadıkları sessiz arkadaşlarını tebrik ediyorlardı. İnsanların onu neden tebrik ettiğini anlamayan şaşkın Umut'un yüzü kızarmıştı.

Umut'u neden tebrik edebilirlerdi? Yarışmada birinci olduğu için. Bunu anladığım an onu kolundan tutup alt kattaki panonun önüne götürmeye çalıştım. Merdivenler de panonun önü de o kadar kalabalıktı ki Umut kendi yaptığı resmi neredeyse göremeyecekti. Panonun önüne gidince bir "Ohh!" dedim.

İşte o kocaman afiş Umut'un çizdiği resimdi. Umut şaşkın bir halde bir bana bir resme bakıyordu. "Acaba resmi öğretmene vermiş miydim?" diye düşünüyor olabilirdi. Vermediğine emin olunca bana bakıp gülümsedi. Benim ona hazırladığım sürprizi anlamıştı.

Arda, Umut ve ben birbirimize sıkı sıkı sarılıp sevinç çığlıkları attık. Umut'un gözünden birkaç damla yaş aktı. Kulağıma eğilip "Bana sadece iki kelimeden oluşan bir cümle öğrettiniz." dedi. "Ne demek istiyor?" diye düşünürken iki kelimeden oluşan o cümleyi fısıldadı: "Ben yapabilirim!"

Kalabalıktan birkaç kişi Umut'un orada olduğunu görünce onu tebrik etmeye başladı ve hatta onu omuzlarına aldılar. Umut'un öz güveni böylece yerine gelmişti ve gelecekti de. Artık yaptıklarını göstermekten çekinmeyecek, fikirlerini cesurca söyleyebilecek ve eskisi gibi korkak yürümeyecekti.

9. UYGULAMA- SEN DE YAPABİLİRSİN

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR-AÇIK UÇLU SORULAR

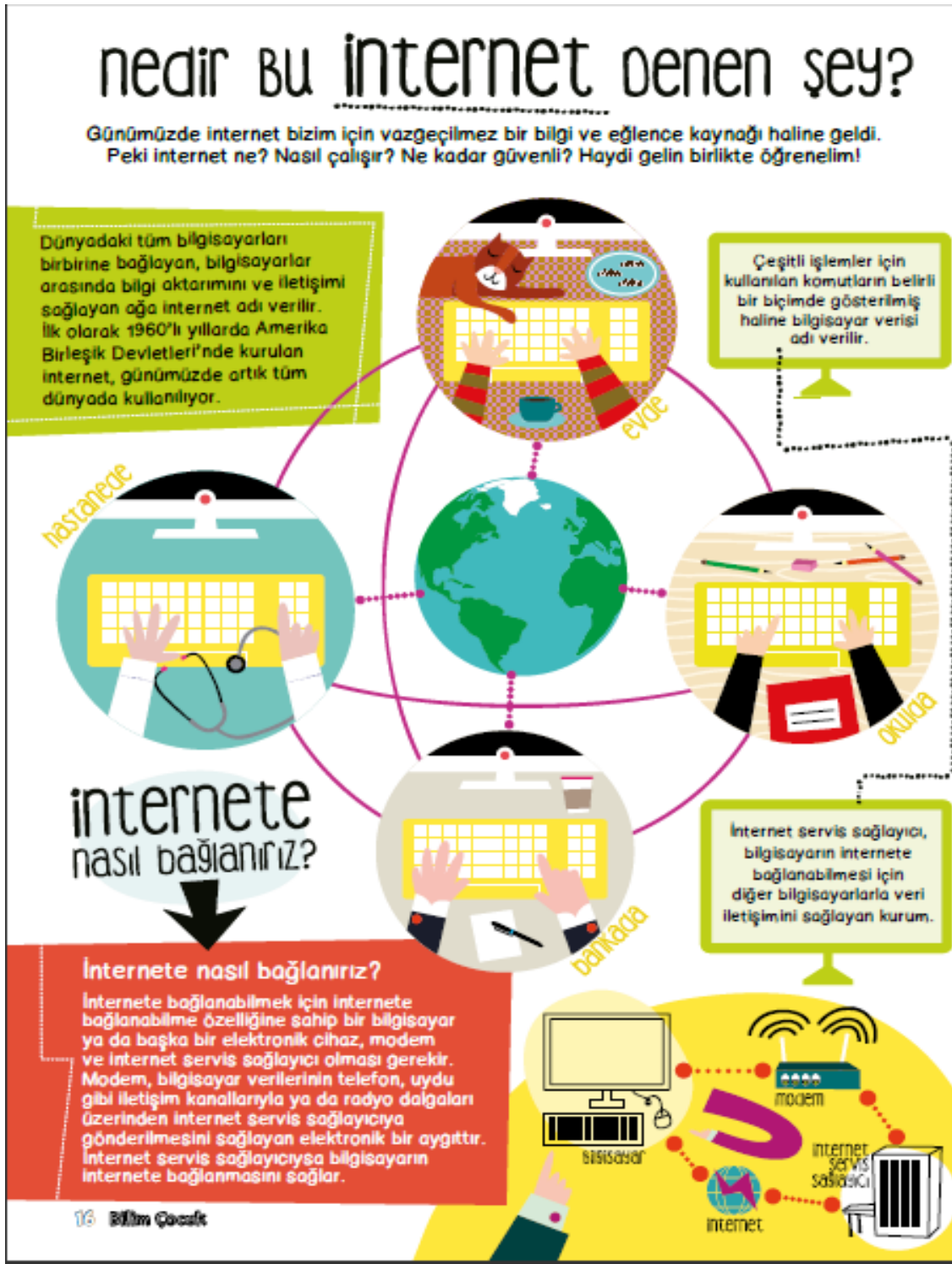
- Umut'un topluluk içinde çekingen biri hâline gelmesine sebep olan olay nedir?
- Umut hangi alanda başarılıdır?
- Yarışmalara katılmaktan çekinen Umut'un yarışmaya katılması için arkadaşı nasıl bir çözüm yolu bulmuştur?
- Umut yarışmada birinci olunca diğer sınıf arkadaşlarının ona davranışları değişti mi? Örnekleyiniz.
- Okuduğunuz hikâyeyi aşağıdaki hikâye unsurları bakımından inceleyiniz.
Olay:
Yer:
Zaman:
Şahıs ve Varlık Kadrosu:
- Okuduğunuz metinden bir sebep-sonuç cümlesi bulup yazınız.
- "Sen De Yapabilirsin" metnini "Kız Kalesi Efsanesi" metni ile karşılaştırınız. Hangi metni daha çok beğendiniz, neden? Metinlerin benzer ve farklı yönlerini yazınız.

9. UYGULAMA- SEN DE YAPABİLİRSİN

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR (ÇOKTAN SEÇMELİ SORULAR)

- Aşağıdakilerden hangisi Umut'un kişilik özelliklerinden biri değildir?
A) Cesur B) Sessiz C) İçine kapanık D) Çekingen
- Umut hangi alanda başarılıdır?
A) Müzik B) Tiyatro C) Şiir D) Resim
- Sınıf arkadaşları Umut'u niçin tebrik etmişler?
A) Sınavda en yüksek notu aldığı için B) Sınıf başkanı olduğu için
C) Yarışmada birinci olduğu için D) Şiiri çok güzel okuduğu için
- Umut'un arkadaşlarından öğrendiğini söylediği iki kelimelik cümle nedir?
A) Seni seviyorum. B) Ben yapabilirim.
C) Geçmiş unutulmaz. D) Hataları affetmelisin.
- Hikâyenin unsurları ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?
A) Hikâye okulda geçmektedir.
B) Hikâyenin şahıs ve varlık kadrosunda Umut, Arda, yazar ve sınıf arkadaşları vardır.
C) Hikâye bir okul gününde geçmektedir.
D) Hikâyedeki olay, yürüme engelli bir öğrencinin yarışmada birinci olarak öz güvenini yeniden kazanmasıdır.
- Hikâyeden alınan aşağıdaki cümlelerden hangisi neden-sonuç cümlesidir?
A) Zil çalar çalmaz dışarı koşanların az sonra heyecanla içeri geldiğini gördüm.
B) Umut'un gözünden birkaç damla yaş aktı.
C) Umut'un öz güveni böylece yerine gelmişti
D) Tahtada yazan "arı" sözcüğünü "ayı" diye okuduğundan tüm sınıf onunla alay etmiş.
- Yarışmanın sonuçları hangi gün açıklanmış?
A) Pazartesi B) Perşembe C) Çarşamba D) Salı

10. UYGULAMA-İNTERNET GÜVENLİĞİ*



* "Nedir Bu İnternet Denen Şey?" Bilim Çocuk Dergisi, Ocak 2016, S.217 s.16-19.
"Bilgisayarıma Ne Oldu Acaba?" Bilim Çocuk Dergisi, Ocak 2016, S.217 s.20-22.

İnternet Üzerinden Neler Yapılabilir?

İnternet farklı birçok işlemin yapılmasını kolaylaştıran, birçok bilgiyi elektronik dosyalar halinde bulabileceğimiz bir ağı. İşte İnternet üzerinden yapılabilecek şeylerden bazıları!



araştırma yapabiliriz.



Kitap okuyabiliriz.



arkadaşlarımızla görüntülü konuşabiliriz.



arkadaşlarımıza mektup gönderebiliriz.



Müzik dinleyebiliriz.



Resim yapabiliriz.



Radio dinleyebiliriz.



Film izleyebiliriz.



alışveriş yapabiliriz.



Çeşitli eğitimler alabiliriz.



Harita yardımıyla yön bulabiliriz.



Banka işlemleri yapabiliriz.

Bilim Çocuk

internet güvenli mi?

Bir bilgisayar internete bağlandığı andan itibaren bazı tehlikelere açık hale gelir. İnternet üzerinden gerçekleştirilen bazı işlemlerde kimlik bilgileri, şifreler, adres bilgileri ve kişisel başka pek çok bilgi paylaşılır. Aynı zamanda çeşitli bağlantılar üzerinden elektronik dosyalar indirilir ya da internet üzerindeki diğer bilgisayarlarla paylaşılır.



Böyle durumlarda bilgisayardaki veriler ve bilgisayar kullanıcısı, bilgisayar korsanları ve zararlı yazılımlar nedeniyle tehlike altında bulunur. Zararlı yazılımlar casus programlardan ve bilgisayar virüslerinden oluşur. Bu yazılımlar ve bilgisayar korsanları, sistemlere izinsiz girebilir. Böylece sistemlerdeki bilgileri kullanıcının haberi olmadan başka insanlara gönderebilir ya da bilgilere zarar vererek onları kullanılmaz hale getirebilir.

İnternet üzerindeki tehlikelerden korunmak için çeşitli önlemler alınabilir. Bunlardan bazıları şöyle:



İnternet üzerinden tanışılan kişilere kişisel bilgileri vermemek.



Kaynağı belli olmayan dosyaları indirmemek ve paylaşmamak.



Güvenilirliğinden emir olunmayan internet sayfalarına girmemek ve bu sayfalarda kişisel bilgileri paylaşmamak.



İnternette bulunan çeşitli sitelere girmek ya da uygulamaları kullanmak için belirlenen şifreleri hiç kimseye paylaşmamak.



Güvenlik duvarını açmak ve antivirüs programları kullanmak. Bu tür donanım ve yazılımlar İnternette gelen bilgileri denetleyip zararlı olanların bilgisayarı etkilemesini önler. Bilgisayarınızdaki verilerin ve kişisel bilgilerinizin korunmasına yardımcı olur.

Tuğçe Durgut
Çizim: Nazlı Tunalı
Bilin Çocuk 113



Bilgisayarıma Ne Oldu Acaba?

Bilgisayarınızdaki uygulamalar düzgün çalışmıyorsa,



Daha önce kaydettiğiniz dosyaları açamıyorsanız,



Yazıcıdan düzgün çıktı alamıyorsanız,



Dosyalarınızın büyüklükleri siz bir değişiklik yapmadığınız halde değişiyorsa,



Bir belgede sizin son değişiklik yaptığınız tarihten sonra değişiklik yapıldıysa,



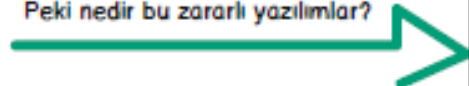
Bilgisayarınızdaki dosya sayısı siz yeni bir şey kaydetmediğiniz halde arttıysa,



Bilgisayarınızda zararlı yazılımlar olabilir.



Bilgisayarınız sürekli hata mesajı veriyorsa,



Bilgisayarınızdaki dosyalara ve uygulamalara zarar vermek, size ait kişisel bilgilere ulaşmak ya da bilgisayarınızın yönetimini ele geçirmek için geliştirilen bazı yazılımlar vardır. Bu yazılımlar genellikle üç farklı sınıfta toplanır: bilgisayar virüsleri, bilgisayar solucanları ve Truva atları.

Bilgisayar virüsü

Bilgisayar virüsü, bilgisayara bir dosya ya da program aracılığıyla yerleşir. Virüsün bulunduğu dosya açıldığında ya da program kullanıldığında virüs etkin hale gelir ve bilgisayara zarar vermeye başlar. Örneğin, bilgisayar virüsleri bir elektronik postanın ekinde bulunan bir resimde olabilir. Bu resim açıldığında zaman zaman resim ve taşıdığı virüs bilgisayara yerleşir ve etkin hale gelir. Daha sonra, bilgisayarın düzgün çalışmasını engeller. Kendini kopyalayarak bu bilgisayardan başka bilgisayarlara da bulaşabilir.



Bilgisayar solucanı

Bilgisayar solucanı etkin olduğu zaman kendini kopyalayarak çoğalır. Bu nedenle bilgisayarın belleğinde çok yer kaplar ve bilgisayarın çalışma hızını yavaşlatır. Virüslerden farklı olarak, bilgisayar solucanlarının taşınması ve başka bilgisayarlara bulaşması için herhangi bir dosyaya ya da programa ihtiyacı yoktur. Örneğin, bilgisayar solucanı bir bilgisayarda etkin olduğu zaman kendini kopyalayarak adres defterinizde bulunan kişilere kendini elektronik postayla gönderebilir.



Truva atı

Truva atı bilgisayara ancak bir programla birlikte gelebilir. Truva atının etkin olması için bu programın da bilgisayarda çalıştırılması gerekir. Truva atı virüslerden ve solucanlardan farklı olarak doğrudan bilgisayarın işletim sisteminin düzgün çalışmasını engeller. Bir bilgisayarda çalışmaya başlayan Truva atı başkalarının o bilgisayara uzaktan erişebilmesine izin verir. Bu durumda bir başkası o bilgisayara istediği programı kurabilir, bilgisayardaki dosyaları silebilir ya da onlara ulaşmasını engelleyebilir.





Bilgisayarınızı zararlı yazılımlardan nasıl korursunuz?



Güncel bir antivirüs programı kullanın.



Bilgisayarınızda bulunan güvenlik duvarını açık tutun ve zamanında güncelleyin.



Kullandığınız programları zamanında güncelleyin.



Tanımadığınız kişilerden gelen elektronik postaları ve eklerini açmayın.



Ekranda çıkan mesajları okumadan "tamam"a ya da "evet"e basmayın.



Satın aldığınız oyun, müzik ya da film dosyalarının gerçek sahiplerinden ve kurallara uygun alındığından emin olun.



Harici bellekleri bilgisayarınızda çalıştırmadan önce güncel bir antivirüs programıyla tarayın.



Tarayıcınızda yazan adresin, açmak istediğiniz adresle aynı olduğundan emin olun.



Aniden ve izinsiz açılan reklam sayfalarını engelleyin.

Meryem Arzu Aruntog
Çizim: Nazlı Tunalı

10. UYGULAMA- GÜVENLİ İNTERNET

OKUMA ÖNCESİ ÇALIŞMALAR

- Evinizde internet bağlantınız var mı? Varsa ne sıklıkta internet kullanıyorsunuz?
- Güvenli internet kullanımı hakkında neler biliyorsunuz? İnterneti güvenli kullanmak için gerekli olduğunu düşündüğünüz 3 önlem yazınız.
- İnterneti çoğunlukla ne yapmak için kullanıyorsunuz? (Araştırma, oyun, film izlemek vb.)
- Bilgisayarınızı zararlı yazılımlardan (virüs vb.) korumak için neler yapabilirsiniz? En az 2 madde yazınız.
- Sizce çocuklar kaç yaşından itibaren internet kullanabilirler? Neden?

10. UYGULAMA- GÜVENLİ İNTERNET

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR- AÇIK UÇLU SORULAR

- Metinde internetin tanımı nasıl yapılmıştır?
- İnternet ilk olarak ne zaman, nerede kurulmuştur?
- İnternet üzerinden neler yapılabilir? Metinden hareketle cevaplayınız. En az 3 madde yazınız.
- Bilgisayarımızla internete bağlandığımız andan itibaren ne gibi tehlikelere açık hâle geliriz?
- İnternet üzerindeki tehlikelerden korunmak için hangi önlemleri alabiliriz? Metne göre cevaplayınız. En az 3 madde yazınız.
- Bilgisayarımızı zararlı yazılımlardan korumak için neler yapabiliriz? Metne göre cevaplayınız. En az 3 madde yazınız.

10. UYGULAMA- GÜVENLİ İNTERNET

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR- ÇOKTAN SEÇMELİ SORULAR

- **Aşağıdakilerden hangisi internetin özelliklerinden değildir?**
 - A) Dünyadaki tüm bilgisayarları birbirine bağlar.
 - B) Bilgisayarlar arasında bilgi aktarımını sağlar.
 - C) Ödevlerimizi bizim yerimize yapar.
 - D) Bilgisayarlar arasında iletişimi sağlar.
- **Aşağıdakilerden hangisi internet üzerinden yapabileceğimiz şeylerden biri değildir?**
 - A) Arkadaşlarımıza mektup gönderebiliriz.
 - B) Film izleyebiliriz.
 - C) Alışveriş yapabiliriz.
 - D) Evde kaybolan saatimizin yerini görebiliriz.
- **Aşağıdakilerden hangisi zararlı yazılımların ve bilgisayar korsanlarının bize verebileceği bir zarardır?**
 - A) Bilgisayarımızdaki bilgileri bizden izinsiz olarak başkalarına gönderebilir.
 - B) Bilgisayar virüsleri yüzünden hasta olabiliriz.
 - C) Bilgisayarımızın içine girip bizi korkutabilirler.
 - D) Küstüğümüz bir arkadaşımızla barışmamıza sebep olabilirler.
- **Aşağıdakilerden hangisi internet üzerindeki tehlikelerden korunmak için yapabileceklerimizden değildir?**
 - A) İnternet üzerinden tanıştığımız kişilere kişisel bilgilerimizi vermeliyiz.
 - B) Bir antivirüs programı kullanmalıyız.
 - C) Güvenirliğinden emin olmadığımız internet sayfalarına girmemeliyiz.
 - D) Kaynağı belli olmayan dosyaları indirmemeliyiz.
- **Bilgisayarımızı zararlı yazılımlardan korumak için aşağıdakilerden hangisini yapmamalıyız?**
 - A) Kullandığımız programları güncellemeliyiz.
 - B) Ekranda çıkan mesajları okumadan "tamam" ya da "evet" seçeneğine basmalıyız.
 - C) Aniden ve izinsiz açılan reklam sayfalarını engellemeliyiz.
 - D) Tanımadığımız kişilerden gelen e-postaları açmamalıyız.
- **Truva atının solucanlardan ve virüslerden farkı nedir?**
 - A) Bilgisayarın işletim sisteminin düzgün çalışmasını engeller.
 - B) Kendini kopyalayabilir.
 - C) Bilgisayarımızda kayıtlı olan başka kişilerin bilgisayarlarına da ulaşabilir.
 - D) Adres defterimizde bulunan kişilere kendini e-postayla gönderebilir.

11.UYGULAMA- ANNELER GÜNÜ*



Annemi ben çok severim
Melek annem, güzel annem
Üzülmesin sakın derim
Melek annem, güzel annem

İyi, doğru sözler onda
Şefkat dolu gözler onda
Sevgi, ışık var yolunda
Melek annem, güzel annem

Anne yüzü ne asil yüz
Anne gözü ne derin göz
Anne özü pırlanta öz
Melek annem, güzel annem

O gülerse çağlayanım
O ağlarsa ağlayanım
Ona gönül bağlayanım
Melek annem, güzel annem

Rifat Necdet EVRİMER

* "Anne" dersimiz.com/çocuk-siirleri/anne-Siiri-474.html adresinden görüntülenmiştir.

11. UYGULAMA- ANNE

OKUMA ÖNCESİ ÇALIŞMALAR

- Geçtiğimiz Anneler Günü'nde annenize nasıl bir gün hazırladınız? Yaptıklarınızı anlatınız.

- Annelerimizin bize verdiği emek ve ona olan sevgimiz yalnızca Anneler Günü'nde mi hatırlanmalıdır? Düşüncelerinizi yazınız.

- Annenizin sizin için yaptığı fedakârlıklar nelerdir? En az 5 cümle ile örnek veriniz.

11. UYGULAMA- ANNE

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR- AÇIK UÇLU SORULAR

- Okuduğunuz şiirin konusu nedir?
- Okuduğunuz şiirin ana duygusu nedir?
- Şiirin en beğendiğiniz dördlüğünü yazınız. Bu dördlüğü niçin daha çok beğendiğinizi açıklayınız.
- Şiirde şair annesini nelere benzetmiştir? 2 örnek veriniz.
- Bu şiiri siz yazmış olsaydınız hangi başlığı verirdiniz? Niçin?
- Şiirde geçen anlamını bilmediğiniz kelime/kelimeleri yazıp yanlarına tahminlerinizi yazınız. Çalışmanızı bitirdikten sonra bu kelimelerin anlamlarını sözlüklerinizden kontrol ediniz.

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

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

11. UYGULAMA- ANNE

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR- ÇOKTAN SEÇMELİ SORULAR

- Şair annesinin özünü neye benzetmiştir?
A) Pırlantaya B) Altına
C) Gümüşe D) Yakuta
- Şair, annesine karşı duygularını ifade ettiği son dörtlükte aşağıdakilerden hangisine değmemiştir?
A) O gülerse güldüğünü söylemiştir.
B) O ağlarsa ağladığını söylemiştir.
C) Annesine gönül bağladığını söylemiştir.
D) Annesinin kendisi için yaptıklarını anlatmıştır.
- Aşağıdakilerden hangisi şiirdeki her dörtlükte tekrarlanan dizedir?
A) Annemi ben çok severim
B) Melek annem, güzel annem
C) Sevgi, ılık var yolunda
D) Anne yüzü ne asil yüz
- Şair annesinin iyi kalpliliğini neye benzetmiştir?
A) Papatyaya B) Cennete
C) Meleğe D) Gökyüzüne
- Aşağıdakilerden hangisi bu şiire uygun bir başlık olamaz?
A) Anne Sevgisi B) İyiliğin Bedeli
C) Güzel Melek D) Anneler Günü

12. UYGULAMA-FIKRALAR*

KAMYONUN ÜSTÜ



Temel'in kamyonu fazla yükten dolayı bir köprü altında sıkışmış. Yardımcısı Dursun'la aşağı inip kamyonu nasıl kurtaracaklarını tartışmaya başlamışlar.

Dursun; "Eğer lastiklerin havasını indirirsek kamyonu buradan çıkarabiliriz," deyince Temel kızmış ve "Dursun görmüyor musun?" demiş. "Sıkışan yer kamyonun üstü, sen ise altı ile uğraşırsın."

İŞ İÇİN GELMEDİM

Gazetede ki iş ilanını okuyan adam, soluğu verilen adreste aldı. Onu, sorumlu müdürün yanına çıkardılar. Müdürle adam arasında şöyle bir konuşma geçti:

-Biliyorsunuz, verdiğimiz ilanda yaş sınırını 35 olarak göstermiştik.

-Biliyorum, zaten ben de 40 yaşımdayım.

-Ayrıca biz, iki yabancı dil bilen birisini arıyoruz.

-Değil iki, ben bir yabancı dil bile bilmiyorum.

-Allah bilir mühendislik mezunu da değilsiniz?

- Tam üstüne bastınız. Ben ilkokuldan sonra okumadım ki.

-Öyleyse buraya neden geldin be adam!

-Bu işe talip olmadığımı söylemeye geldim. Benden ümidinizi kesiniz.



AKILLI ÖRDEK



Ördeğin biri, bir yemci dükkânına girmiş ve "Affedersiniz," demiş, "Ördek yemi var mı?" Dükkân sahibi "Hayır," demiş, "Kuş, kedi, köpek yemi deseydin vardı. Ama ördek yemi yok."

Ertesi gün ördek tekrar gelmiş ve yemciye; "Ördek yemi var mı?" demiş. Adam "Hayır, yok dedim ya. Hemen git buradan!" deyip onu kovmuş.

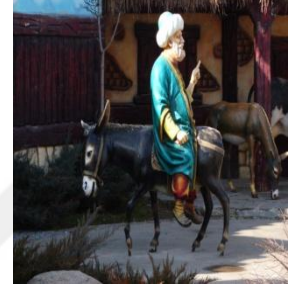
* "Fıkralar" fıkraoku.com adresinden görüntülenmiştir.

Üçüncü gün ördek yine yemci dükkânına girmiş ve "Ördek yemi var mı?" diye sormuş. Bunun üzerine adam küplere binmiş. "Hayır yoookkkk....!" diye bağırılmış. "Eğer bunu bir daha sorarsan seni iki kanadından tutup duvara çivilerim!"

Dördüncü gün ördek yine gelmiş. "Çivi var mı?" diye sormuş. Yemciden "Hayır!" cevabı alınca da, "İyi o zaman," demiş, "Ördek yemi var mı?"

AKLINDAN GEÇİRMeye BİLE GELMİYOR

Hoca bir gün oturduğu yerde hem sakalını sıvazlıyor hem de içinden; "Ah, şimdi dumanı üstünde bir tarhana çorbası olsa da içsem," diye hayal ediyormuş. Tam o sırada içeri giren komşu kızı, elindeki tabağı uzatıp şöyle demiş: "Sizde tarhana çorbası varmış. Annem hasta da, selamı var, acaba bir tabak verirler mi dedi."



Gözleri fal taşı gibi açılan Hoca, "Vay canına," demiş, "Akıldan geçirmeye bile gelmiyor. Hemen kokusunu alıyorlar."

12. UYGULAMA-FIKRALAR

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR-AÇIK UÇLU SORULAR

- Okuduğunuz metinlerin hepsi aynı türde yazılmıştır. Sizce bu metinlerin türü (hikâye, fıkra, makale, gezi yazısı, masal vb.) ne olabilir? Neden?
- Okuduğunuz metinlerden en çok hangisini beğendiniz? Neden?
- Okuduğunuz metinlerden hangisinin şahıs ve varlık kadrosunda insan dışında bir canlı vardır?
- Okuduğunuz metinlerden hangisinin geçtiği mekân dış mekândır (herhangi bir binanın içi değildir)?
- Metinlerden 3 deyim bulunuz. Bu deyimlerin anlamlarını tahmin ederek yanlarına yazınız.
.....
.....
.....
- Metinde altı çizili sözcüklerden gerçek ve mecaz anlamlı olanları, ilgili bölüme yazınız.

Gerçek Anlam	Mecaz Anlam
.....	
.....	
.....	
- Okuduğunuz metinlerden 2 tane gerçek, 2 tane hayal ürünü unsur yazınız.

12. UYGULAMA-FIKRALAR

OKUMA SONRASI ÇALIŞMALAR (ÇOKTAN SEÇMELİ SORULAR)

- Okuduğunuz metinlerin türü aşağıdakilerden hangisidir?
A) Hikâye B) Masal C) Fıkra D) Gezi yazısı
- Okuduğunuz metinlerden hangisinin şahıs ve varlık kadrosunda insan dışında bir canlı vardır?
A) Kamyonun Üstü B) İş İçin Gelmedim
C) Akıllı Ördek D) Aklından Geçirmeye Bile Gelmiyor
- Okuduğunuz metinlerden hangisinin geçtiği mekân dış mekândır (herhangi bir binanın içi değildir)?
A) Kamyonun Üstü B) İş İçin Gelmedim
C) Akıllı Ördek D) Aklından Geçirmeye Bile Gelmiyor
- Metinlerde geçen aşağıdaki sözcük ve sözcük gruplarından hangisi deyim değildir?
A) Küplere binmek B) Lastiklerin havasını indirmek
C) Gözleri fal taşı gibi açılmak D) Ümidini kesmek
- Metinlerde geçen aşağıdaki ifadelerden hangisi kurgusaldır (hayal ürünüdür)?
A) Hoca'nın tarhana çorbası hayal etmesi
B) Temel'in kamyonunun köprü altında sıkışması
C) Adamın iş görüşmesine gitmesi
D) Ördeğin yemci dükkânına gidip ördek yemi istemesi

EK 6. Uygulama Süreci Günlük Ders Planları

Uygulama sürecine başlanmadan önce öğrencilere yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmesi gerekir. Bu bilgilendirme çalışmadan bir ya da birkaç gün önce yapılabilir. Bilgilendirme için 1 ders saati yeterlidir. Yapılacak uygulamanın öğrencilere günlük yaşamlarında ve akademik başarılarında ne gibi katkılar sunacağı anlatılır. Çalışmanın gönüllülük esasına bağlı olduğu belirtilerek çalışmaya katılmak istemeyen öğrencilerin olup olmadığı sorulur. Öğrenciler ilk kez böyle bir çalışmaya katılacaklarsa akıllarına takılan birçok soru olması muhtemeldir. Öğrencilerden sıklıkla gelen sorular uygulamanın ne zaman başlayacağı ve ne kadar süreceği, uygulama süreci sonunda hangi becerilerinde gelişme olacağı ya da uygulamanın yapılacağı derslerde tam olarak ne yapacakları ile ilgilidir. Öğrencilerin merak ettikleri sorulara açık ve anlaşılır cevaplar verilmesi, sürecin sağlıklı ve verimli geçmesinde yararlı olacaktır. Üst bilişsel beceriler kazanmanın onları nasıl etkileyeceği, bu çalışma sonrasında okuduklarını daha iyi anlayabilecekleri basit bir dille anlatılır. Açık ve anlaşılır hedefler belirlenmesi öğrencilerin motivasyonu açısından önemlidir.

1. UYGULAMA

Uygulamanın Adı: Okumak Gibisi Yok (Mektup Arkadaşlığı)

Uygulamanın Süresi: 2 ders saati (40+40=80 dk)

Uygulamanın Aşamaları:

1. Ders

1.-5. dk: Öğrencilere daha önce hiç mektup yazıp yazmadıkları ya da birinden mektup alıp almadıkları sorularak derse başlanır. Birkaç öğrenciye söz hakkı verilerek metnin konusu sezdirilir.

6.-10. dk: “Okumak Gibisi Yok” başlıklı metin verilir. Öğrencilere metni okumamaları, yalnızca metne ait görselleri incelemeleri söylenir. Bu aşamada öğretmen “Metnin görsellerinde neler görüyorsunuz?”, “Görseldeki kız ne yapıyor olabilir?”, “Sizce erkek ve kız aynı şehirdeler midir? Neden?” gibi sorularla görselleri dikkatle incelemelerini ve görseller arasında ilişki kurmalarını sağlar.

11.-16. dk: *Okuma Öncesi Görsel Yorumlama Çalışmaları* dağıtılır. Öğrenciler metnin görsellerinden edindikleri izlenimlerden ve tahminlerinden hareketle bu çalışmadaki soruları yanıtlarlar.

17.-25. dk: Çalışmanın ikinci aşamasında metnin içeriği hakkındaki tahminlerini tespit etmek ve öğrenme hedeflerini belirleyebilmek için *Okuma Öncesi Çalışmalar-Metnin İçeriği* başlıklı çalışma dağıtılır. Öğrenciler bu aşamada konu ile ilgili (Mektup nasıl yazılır, mektup yazarken dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir vb.) ön bilgilerini harekete geçirirler ve çalışma sonrasında ne öğrenmiş olmayı hedeflediklerini not alırlar.

25.-30. dk: Öğretmen tahtayı üç bölüme ayırır. İlkine “Ne biliyorum?” başlığını yazar. Öğrencilerden mektup yazma ya da mektup arkadaşlığı hakkında bildiklerini paylaşımlarını ister. İkinci bölüme “Ne bilmek istiyorum?” başlığını yazar. Bu metni okuduktan sonra neler öğrenmiş olmayı hedeflediklerini sorar ve öğrencilerden aldığı cevapları kısa maddeler hâlinde yazar.

31.-40. dk: Metin öncesi çalışmalar tamamlandığında cevap kâğıtları öğrencilerden alınarak metni okuma aşamasına geçilir. Öncelikle sessiz okuma çalışması yapılır. Öğrencilerden, metinde öğrenme hedefleri açısından önemli buldukları yerlerin altını çizerek okumaları istenir. Sessiz okuma çalışması bitince öğretmen tarafından örnek okuma yapılır. Vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek yapılan örnek okuma esnasında, öğretmen önemli gördüğü yerlerde durup sorular sorarak metnin sınıf içinde tartışılmasını, böylelikle daha iyi anlaşılmasını sağlar. Metnin ikinci sayfasında bulunan mektup örneklerini okumadan önce mektup sayfasının nasıl düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekerek tarihin, hitap sözcüklerinin, dilek ve temennilerin ve ismin nereye yazılacağı konusunda farkındalık kazandırır.

2. Ders

1.-6. dk: İlk derste okunan metnin hatırlanabilmesi için gönüllü olan öğrenciler metinde önemli buldukları ve altını çizdikleri kısımları sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar. Bu sayede metnin önemli noktaları tekrarlanmış olur.

7.-20. dk: Okuma çalışması tamamlandığında metinler öğrencilerden alınır ve okuma sonrası çalışmalara geçilir. Öncelikle açık uçlu soruların bulunduğu çalışma dağıtılır. Öğrenciler bu aşamada okuduğunu anlama becerilerini ölçme amacıyla hazırlanan açık uçlu soruları cevaplarlar. Bitirenler cevap kâğıtlarını öğretmene teslim eder.

21.-25. dk: Çoktan seçmeli soruların bulunduğu çalışma dağıtılır. Çoktan seçmeli sorular da açık uçlu sorular gibi öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış sorulardır. Bu çalışmayı bitiren öğrenciler de kâğıtlarını öğretmenlerine teslim ederler.

26.-31. dk: Tüm kâğıtlar toplandıktan sonra öğrencilere o günkü çalışma hakkındaki görüşleri sorulur. “Eğlendiniz mi? Sıkıcı mı buldunuz? Bugün neler öğrendiniz? Öğrendiklerinizden memnun musunuz? Okumaya başlamadan önce kâğıtlara yazdığınız öğrenme hedeflerinize ulaşabildiniz mi?” gibi sorularla öğrencilerin süreci değerlendirmeleri sağlanır. Öğretmen tahtanın son bölümüne “Neler öğrendim?” başlığını yazar ve öğrencilerden gelen cevapları bu bölüme not alır.

32.-40. dk: Bu kısa değerlendirme sonrasında öğrencilere çalışma günlükleri dağıtılır. Bu defterlerin çalışma boyunca kendilerinde kalacağı, her çalışma sonunda duygu ve düşüncelerini bu defterlere yazarak o günkü çalışmayı değerlendirecekleri açıklanır. Olumlu-olumsuz tüm duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri, bu defterlere yazdıkları günlüklerin sınıfta paylaşılmayacağı, sadece öğretmenleri ile kendileri arasında kalacağı vurgulanır. Öğrenciler uzun uzun yazmalarının gerekli olup olmadığını sorabilirler. Çok kısa olmamak kaydıyla bir-iki paragrafın yeterli olacağı söylenir. Ardından çalışma günlükleri doldurulur ve uygulama tamamlanır.

2. UYGULAMA

Uygulamanın Adı: Bisiklet Zamanı (Bilgilendirici Metin)

Uygulamanın Süresi: 2 Ders Saati (40+40=80 dk)

Uygulamanın Aşamaları:

1. Ders

1.-8. dk: Öğrencilere bisiklet sürmeyi bilip bilmedikleri, bisiklet sürmekten zevk alıp almadıkları sorularak derse başlanır. Sonrasında öğretmen sınıf tahtasını üç bölüme ayırarak ilk kısmına “Ne biliyorum?” başlığını yazar ve bisiklet kullanımı ile ilgili var olan bilgilerini paylaşmalarını isteyerek bunları kısa bilgiler hâlinde tahtaya not alır.

9.-15. dk: Bisiklet Zamanı adlı metin öğrencilere verilir. Öğrencilere metni okumamaları, yalnızca görselleri incelemeleri söylenir. Gönüllü öğrencilere söz hakkı verilerek

görsellerde ilgilerini çeken kısımları paylaşımları istenir. Metnin ne ile ilgili olabileceği hakkındaki tahminleri alınarak konu sezdirilir.

16.-23. dk: Metin öncesi çalışmalara başlanır. *(Bu çalışmada görsel yorumlama soruları ve metnin içeriği ile ilgili çalışmalar tek kâğıtta toplanmıştır. İlk çalışmada ayrı ayrı yapılmasının sebebi öğrencilerin çalışmaya alışmalarının istenmesi idi. Bundan sonraki uygulamalarda metin öncesi çalışmalar tek kâğıtta toplanacaktır.)* Öğrenciler metni okumadan, yalnızca görsellerden ve başlıktan hareketle edindikleri izlenimleri ve tahminlerini yazarlar; okuma hedeflerini belirlerler. Öğretmen tahtanın ikinci kısmına “Ne bilmek istiyorum?” başlığını atar ve öğrencilerin okuma hedeflerini bu kısma not alır.

24.-34. dk: Okuma sürecine geçilir. Öncelikle sessiz okuma yapılır ve okurken anlamını bilmedikleri sözcüklerin altını çizmeleri istenir. Sessiz okuma bitince istekli öğrencilere sırasıyla söz hakkı verilerek metin bölümler hâlinde bir kez de sesli okunur.

35.-40. dk: Okuma öncesi çalışmalar sırasında öğrenmek istedikleri sorulara metinden cevap alıp alamadıkları sorulur. Cevap bulabilenlerin soruları ve buldukları cevaplar sınıfla paylaşılır. Bunun ardından okuma öncesi çalışmalar öğrencilerden alınır.

2. Ders

1.-15. dk: Öğrencilere okuma sonrası için hazırlanan açık uçlu sorular dağıtılır. Fakat metinler öğrencilerden alınmaz. Bunun sebebi, hazırlanan soruların bilgiyi ölçmek için hazırlanmamış olmasıdır. Amaç, öğrencilerin soruda istenenleri *(amaç-sonuç ve neden-sonuç cümlesi bulabilmek, sözcüğün metindeki anlamını tahmin etmek, metinde verilen önemli bilgileri kısa maddeler hâlinde yazabilmek, metne farklı başlık belirlemek, metinden terim anlamlı sözcük bulabilmek)* metinden bulmalarının sağlanmasıdır.

16.-20. dk: Açık uçlu sorular cevaplandıktan sonra hem metinler hem açık uçlu soruların cevapları öğrencilerden toplanır ve çoktan seçmeli sorulara geçilir. *(Bu sorular öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini ölçmeye dayalı sorulardır.)*

21.-29. dk: Çoktan seçmeli sorular yanıtlanıp kâğıtlar toplandıktan sonra sınıf içinde metnin ve uygulamanın genel değerlendirmesi yapılır. Öğretmen tahtanın son kısmına “Neler öğrendim?” başlığını yazarak öğrencilerin metinden öğrendikleri yeni bilgileri sınıf arkadaşlarıyla paylaşmalarını ister. Paylaşılanları tahtaya kısaca yazar.

30.-40. dk: Çalışma günlükleri yazılarak uygulama tamamlanır. Günlüklerinde yeni öğrendikleri bilgilere, dersin işlenişi sırasındaki duygu ve düşüncelerine yer vermeleri hatırlatılır.

3. UYGULAMA

Uygulamanın Adı: Tembel Tavşan (Fabl)

Uygulamanın Süresi: 2 Ders Saati (40+40=80 dk)

Uygulamanın Aşamaları:

1. Ders

1.-10. dk: Uygulamaya fabl türünün özellikleri ile başlanır. Öğrencilere “Fabl okumaktan hoşlanırmısınız? Fabl türünün özellikleri nelerdir? Şimdiye kadar hangi fablları okudunuz?” gibi sorular sorularak metin türünün farkına varılması sağlanır. Öğrencilerin fabl türünün özellikleri ile ilgili cevapları, tahtaya çizilen tablonun ilk bölümü olan “Ne Biliyorum?” başlığının altına yazılır.

11.-25. dk: Uygulamaya okuma öncesi çalışmalar ile devam edilir. Okunacak metin ve okuma öncesi çalışmalar dağıtılır. Öğrenciler metnin görselinden ve başlığından hareketle metnin türü, kahramanları ve anlatılan olay ile ilgili tahminlerini yazıp cevap kâğıtlarını teslim ederler. Okuma hedeflerinin belirlenmesi için öğrencilere, metnin işlenişi sonrası neler öğrenmek istedikleri sorulur. “Bu metni okuduktan sonra ne öğrenmiş olmayı hedefliyorsunuz?” diye sorularak öğrencilerden alınan cevaplar tahtadaki tablonun ikinci bölümüne (Ne öğrenmek istiyorum?) yazılır.

26.-35. dk: Okuma hedefleri belirlendikten sonra metni okuma aşamasına geçilir. Önce sessiz okuma çalışması yapılır. Öğrenciler okurken anlamını bilmedikleri sözcükleri ve söz gruplarını işaretleyerek not alırlar. Kahramanın özelliklerine uygun vurgu ve tonlama yapmaları, ses tonlarını okunan bölüme uygun biçimde ayarlamaları gerektiği hatırlatılır. Böylece öğrenciler sesli okumaya hazırlanırlar.

36.-40. dk: Sessiz okuma tamamlanınca sesli okumaya başlanır. Sınıftan seçilen birkaç öğrenci sesli okuma yapar. Okurken ses tonlarını metne uygun biçimde ayarlayıp ayarlamadıkları dikkate alınır. Sınıftaki diğer öğrencilerin sesli okuma yapan arkadaşlarını değerlendirmeleri istenir. Eleştirilerinde olumlu bir dil kullanmaları için öğrenciler teşvik edilir. Okuma süreci tamamlandığında metinler öğrencilerden alınır.

2. Ders

1.-20. dk: Okuma sonrası çalışmalara açık uçlu sorularla başlanır. Çalışmanın bu aşamasında hem okuduğunu anlama düzeyini tespit için sorulan sorular hem de hayali ve gerçek unsurlar ile ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlı sorular bulunmaktadır. Açık uçlu sorular cevaplandığında kâğıtlar toplanır ve çoktan seçmeli sorulara geçilir. Çoktan seçmeli sorular yalnızca okuduğunu anlama düzeylerini ölçen sorulardır. Cevaplamayı tamamlayan öğrencilerin kâğıtları toplanıp değerlendirme aşamasına geçilir.

21.-35. dk: Değerlendirme aşamasında öğrencilere okudukları metni beğenip beğenmedikleri sorulur. Öğrencilerin metni değerlendirirken gerekçelerini de belirtmeleri sağlanır. “Beğendim çünkü...” ya da “Beğenmedim çünkü...” biçiminde başlayan cümlelerle değerlendirme yapmaları istenir. Fabldaki kahramanlardan birinin yerine kendilerini koyarak o kahramanın davranışlarını eleştirmeleri istenir. Öğrenciler “Ben ...ın yerinde olsaydım...” biçiminde değerlendirmeler yaparlar. Ardından metin öncesinde belirledikleri okuma hedeflerine ulaşma düzeylerini saptamak için metni okuduktan sonra neler öğrendikleri sorulur. Alınan cevaplar tahtaya çizilen tablonun son bölümü olan “Ne Öğrendim?” başlığı altına yazılır. Öğrenciler böylece öğrenme hedeflerine ulaşma düzeylerini değerlendirirler.

36.-40. dk: Çalışma günlükleri yazılır. Günlüklerini yazarken öğrencilere o günkü metni olumlu-olumsuz buldukları yönlerle değerlendirmeleri, okuma öncesinde belirledikleri hedeflere ne düzeyde ulaşmış olduklarını anlatmaları istenir. Bunun dışında metnin işleniş sürecindeki duygu ve düşüncelerini de yazabilecekleri belirtilir. Çalışma günlükleri tamamlandığında ders bitirilir.

4. UYGULAMA

Uygulamanın Adı: Pisa’nın Eğik Kulesi (Bilgilendirici Metin)

Uygulamanın Süresi: 2 Ders Saati (40+40=80 dk)

Uygulamanın Aşamaları:

1. Ders

1.-10. dk: Metinler dağıtılarak uygulamaya başlanır. Öğrencilere metni okumamaları gerektiği, yalnızca görselleri incelemelerinin yeterli olacağı hatırlatılır. Görselleri inceleyen öğrenciler metnin konusu ile ilgili tahminlerini not alırlar. Gönüllü öğrenciler

tahminlerinin sınıfla paylaşır. Öğrencilere Pisa Kulesi hakkındaki bilgileri sorulur. “Pisa Kulesi nerededir? Pisa Kulesi’nin ünlü bir eser olmasını sağlayan özelliği sizce nedir?” gibi sorularla öğrencilerin konu hakkında var olan bilgileri harekete geçirilir. Tahtaya üç sütundan oluşan KWL tablosu çizilir. Alınan cevaplar tahtadaki tablonun ilk bölümüne (Ne Biliyorum?) yazılır.

11.-15. dk: Öğrencilere okuma hedeflerini belirleyebilmeleri için “Bu metni okuduktan sonra ne öğrenmiş olmayı hedefliyorsunuz? Pisa Kulesi ile ilgili en çok merak ettiğin nedir?” soruları sorulur. Alınan cevaplar KWL tablosunun ikinci bölümüne (Ne Öğrenmek İstiyorum?) yazılır.

16.-25. dk: Okuma öncesi çalışmalar için öğrencilere süre verilir. (*Çalışmasını tamamlayan öğrenci kâğıdını teslim etmelidir.*)

26.-40. dk: Okuma öncesi çalışmalar tamamlandıktan sonra metnin okunmasına geçilir. Öncelikle sessiz okuma çalışması yapılır. Okuma sırasında önemli buldukları bilgilerin altını çizmeleri gerektiği hatırlatılır. Sonrasında metnin zorluk derecesi göz önünde bulundurularak metnin sınıf içi tartışma yöntemiyle incelenmesine geçilir. Metnin görselleri yardımıyla Pisa Kulesi’nin yapımında yaşanan sorunlar ve bu sorunların sebepleri, olayların oluş sırasına göre özetlenir. (*Bu aşamada öğretmenin yönlendirmesi gerekebilir. Sınıf düzeyine göre yönlendirmeye ihtiyaç duyulup duyulmayacağı öğretmen tarafından belirlenir.*) Metnin ikinci sayfasında verilen tarih şeridinin yorumlanması istenir. Bu aşamada gönüllü öğrenciler sırasıyla yorumlarını sunarlar. Öğretmen yapılan yorumları düzenleyerek tekrar eder. Eksik ya da yanlış bir bilgi kalmamasına özen gösterilir.

2. Ders

1.-15. dk: Metin sonrası çalışmalara açık uçlu sorularla başlanır. (*Bir önceki uygulamaya kıyasla bu uygulamanın açık uçlu sorularla ilgili bölümünde öğrenciler daha çok zamana ihtiyaç duyabilirler. Bunun sebebi metnin bilgilendirici metin olması ve soruların daha ayrıntılı olmasıdır. Verilen süre az gelirse 5 dk daha uzatılabilir.*) Sınıf seviyesine göre bu aşamada iki yöntem belirlenebilir:

- Öğretmen sınıf seviyesinin yeterli düzeyde olduğunu ve metnin yeterince anlaşıldığını düşünürse okuma metinlerini toplayıp açık uçlu soruları dağıtabilir.

- Öğretmen sınıf seviyesinin yeterli düzeyde olmadığını düşünürse öğrencilerin cevapları bulabilmeleri için okuma metinlerini öğrencilerde bırakarak açık uçlu soruları bu şekilde çözmelerini isteyebilir.

Seçilen yöntem hangisi olursa olsun tüm sınıfa aynı biçimde uygulamak –her öğrenciye eşit davranmak- önemlidir. Okuma metinleri açık uçlu sorularda öğrencide bırakılsa da çoktan seçmeli sorulara geçmeden öğrencilerden toplanmalıdır.

16.-20. dk: Açık uçlu soruların cevap kâğıtları toplandıktan sonra çoktan seçmeli sorular dağıtılır. Cevaplamayı bitiren öğrenciler kâğıtlarını teslim ederler.

21.-25. dk: KWL tablosundaki son bölümün (Ne Öğrendim?) doldurulabilmesi için öğretmen o günkü derste neler öğrendiklerini sorar. Yanıtları kısa notlar hâlinde ilgili bölüme yazar.

26.-32. dk: Öğretmen öğrencilerden o günkü uygulamayı değerlendirmelerini ister. “Bugünkü uygulamamızı nasıl buldunuz? Eğlenceli miydi? Yoruldunuz mu? En çok ne ilginizi çekti? Bu metin sizde Pisa Kulesi’ni görmek için merak uyandırdı mı?” gibi sorularla öğrencileri doğru değerlendirme yapabilmeleri için yönlendirir.

33.-40. dk: Çalışma günlükleri yazılır. Sözel değerlendirmelerini günlüklerine not almaları söylenir. Ders işlenişi sırasındaki duygu ve düşüncelerini de ifade etmeleri önerilir.

5. UYGULAMA

Uygulamanın Adı: Çocuk Bayramı

Uygulamanın Süresi: 2 Ders Saati (40+40=80 dk)

Uygulamanın Aşamaları:

1. Ders

1.-10. dk: Öğrencilere okuma öncesi çalışmalar dağıtılır. Öğrenciler soruları incelerken tahtaya KWL sütunları çizilir. İlk üç soru konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek için hazırlandığından, tahtaya çizilen ilk sütunun altına (“*Ne Biliyorum?*” kısmına) bu üç sorudan alınan yanıtlar maddeler hâlinde yazılır. Böylece öğrencilerin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı hakkındaki ön bilgileri tazelenmiş olur.

11.-20. dk.: Metin öğrencilere dağıtılır ve yalnızca metnin görselini incelemeleri, şiiri henüz okumamaları söylenir. Okuma öncesi çalışmaların son sorusu sorulur. Sorunun

cevabı önce sınıfça tartışılır, sonra ilgili alanı yazmaları için öğrencilere süre verilir. Sürenin sonunda öğrencilere, bu şiiri okuduktan sonra ne öğrenmiş olmayı hedefledikleri sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar tahtadaki ikinci sütuna (*“Ne bilmek istiyorum?”* kısmına) yazılır.

21.-34. dk.: “Çocuk Bayramı” adlı şiir, söz korusu yöntemi ile okunur. Bunun için öncelikle öğrencilerin vurgu ve tonlamalara dikkat ederek sessiz okuma yapmaları istenir. Sessiz okuma süresi sonunda sınıf 4 gruba ayrılır ve her bir grubun bir dördlüğü beraber okumaları sağlanır. Bu uygulama birkaç kez tekrarlanarak öğrencilerin söz korosunun vurgu ve tonlamalarına alışmaları sağlanır. Daha sonra grup sayısı ikiye düşürülür ve her grubun ikişer dördlüğü birlikte okumaları sağlanır. Söz korusu akıcı hâle geldiğinde tüm öğrenciler bir ağızdan tüm dördlükleri okurlar ve çalışmanın okuma kısmı tamamlanmış olur.

35.-40. dk.: Öğrencilere, şiiri okurken hangi duyguları hissettikleri sorulur. Alınan cevaplar tahtaya yazılır. En çok söylenen cevap belirlenir. Bu duygunun şiirin ana duygusu olduğu belirtilir. Öğrencilerin okuma öncesi çalışmalarda verdikleri cevapların okuma sonrasında öğrendikleri ile örtüşüp örtüşmediğine yönelik fikir alışverişinde bulunulur. Metin ve okuma öncesi çalışmalar öğrencilerden toplanıp ders bitirilir.

2. Ders

1.- 10. dk.: Okuma sonrası çalışmaların ilki olan açık uçlu sorular dağıtılır. Verilen sürenin sonunda cevap kâğıtları toplanır.

11.-15. dk: Okuma sonrası çalışmaların çoktan seçmeli soruları öğrencilere dağıtılır. Cevaplama süresi sonunda kâğıtlar öğrencilerden alınır.

16.- 20. dk: KWL sütununun son bölümü olan *“Ne öğrendim?”* bölümünü tamamlamak için öğrencilere 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı hakkında neler öğrendikleri sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar ilgili sütunun altına maddeler hâlinde yazılır.

21.-35. dk: öğrencilere çalışma günlükleri dağıtılır ve bugünkü derste öğrendikleri bilgiler, hissettikleri duygular hakkında günlük yazmaları istenir. Dersin işleniş ile ilgili sunabilecekleri alternatif uygulamalar varsa bunları da *“Ben olsaydım bugünkü dersimizi daha güzel işlemek için.....”* şeklinde bir cümle ile günlüklerine yazmaları istenir.

36.-40. dk: Günlükler toplanır ve ders bitirilir.

6. UYGULAMA

Uygulamanın Adı: Ne Var Ne Yok

Uygulamanın Süresi: 2 Ders Saati (40+40=80 dk)

Uygulamanın Aşamaları:

1. Ders

1.-10. dk: Haber metinleri ve okuma öncesi çalışmalar öğrencilere dağıtılır. Metinleri okumamaları, yalnızca görsellerine bakarak okuma öncesi çalışmalardaki soruları cevaplamaları istenir.

10.-20. dk: Tahtaya KWL sütunları çizilir. Öğrencilerden görsellerde gördükleri ile ilgili ön bilgilerini paylaşmaları istenir. (Bu aşamada öğrencilere yönlendirici sorular yöneltilir. Örneğin *“Balıklar su fıskırtabilir mi?, Dinozorlar ne zaman/nasıl yaşamış?, Fosil ne demektir?, Akıllı telefon mikroskop gibi kullanılabilir mi?, İletişim dışında başka hangi alanlarda akıllı telefon kullanabiliriz?, Üçtaş oyununun nasıl oynandığını biliyor musunuz?”* gibi sorularla ders zenginleştirilebilir.) Paylaşılan bilgiler sütunun ilk kısmına (*“Ne Biliyorum?”* kısmına) yazılır.

21.-25. dk: Öğrencilere “Bu metni okuduktan sonra neler öğrenmiş olmak istersiniz?” sorusu sorulur. Alınan cevapla ikinci sütuna (*“Ne bilmek istiyorum?”* kısmına) yazılır.

26.-40. dk: Okuma öncesi çalışmalar öğrencilerden toplanır ve metnin okunmasına geçilir. İlk önce öğrencilere sessiz okuma yapmaları, okurken önemli gördükleri kısımları işaretlemeleri, gerekirse not almaları söylenir. Sessiz okuma sonrasında isteyen öğrencilere söz hakkı verilerek her metni bir başka öğrencinin okuması sağlanır. Her bir metin okunduktan sonra konu hakkında kısa tartışmalar yapılarak hem öğrencilerin fikirlerini söylemeleri sağlanır hem de anlamadıkları yerler açıklığa kavuşturulmuş olur.

2. Ders

1.-15. dk: Okuma sonrası çalışmaların açık uçlu soruları öğrencilere dağıtılır. Aldıkları notlardan ve sınıf içi tartışmalardan akıllarında kalan bilgilerden yararlanarak soruları cevaplamaları istenir. Süre sonunda kâğıtlar öğrencilerden alınır.

16.-20. dk: Çoktan seçmeli sorular öğrencilere dağıtılır. Sürenin sonunda toplanır.

21.-30. dk: KWL sütununun son kısmına (*Ne Öğrendim?*) öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgiler yazılır. Eğlenceli, ilginç ya da komik buldukları bilgileri özellikle belirtmeleri istenir.

31.-40. dk: Öğrenci çalışma günlükleri dağıtılır. Bugün öğrendikleri bilgileri ve ders işleniş sürecini değerlendirmeleri istenir. Günlüklerin yazılmasının ardından ders sonlandırılır.

7. UYGULAMA

Uygulamanın Adı: Tebessüm

Uygulamanın Süresi: 2 Ders Saati (40+40=80 dk)

Uygulamanın Aşamaları:

1. Ders

1.-15. dk: Bu uygulama, öğrencilerin olumlu iletişim yöntemlerinin günlük hayattaki olumlu etkilerini görebilmeleri için oluşturulan bir sosyal farkındalık çalışmasıdır. Bu sebeple öğrencilere okuma öncesinde yardımlaşma, olumlu iletişim, selamlaşmanın önemi gibi konularla ilgili sorular yöneltilebilir. Öğrencilerin fikirleri alındıktan sonra okuma öncesi çalışmalar dağıtılarak sınıf ortamında paylaştıkları düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenir. Sürenin sonunda okuma öncesi çalışmalar toplanır.

16.-20. dk: Olumlu iletişim ile ilgili öğrencilerin ön bilgileri, tahtaya çizilen KWL sütununun “Ne Biliyorum?” kısmına yazılır.

21.-25. dk: Olumlu iletişim ile ilgili, cevabını bu metinden öğrenebileceklerini düşündükleri/merak ettikleri sorular tahtadaki “Ne Bilmek İstiyorum?” kısmına yazılır.

26.-40. dk: Metinler öğrencilere dağıtılır. Öncelikle sessiz okumaları ve metindeki sebep-sonuç ilişkilerini, olay örgüsünü kavramaya çalışmaları istenir. “Tebessüm” sözcüğünün anlamı ile ilgili sorular gelmesi sık görülen bir durumdur. İstenirse okuma sürecine başlanmadan önce sözcüğün anlamı açıklanabilir. Okurken olaylar zincirinin sıralanması ile ilgili notlar almalarının faydalı olabileceği hatırlatılmalıdır. Ayrıca anlamını bilmedikleri sözcükleri de not almaları istenmelidir. Sessiz okuma sonrasında gönüllü öğrencilere söz hakkı verilerek metin sesli okunur. Gerekli yerlerde okuma duraklatılarak olay örgüsünün daha iyi kavranması için kısa özetlere yer verilebilir (*Küçük kız hüznü adama gülümsemişti, bunun üzerine hüznü adam arkadaşına teşekkür notu yazmıştı.*

Nottan çok mutlu olan arkadaşı garsona yüklü bir bahşiş vermişti...vb). Okuma sonunda metinler toplanır.

2. Ders

1.-15. dk: Okuma sonrası açık uçlu sorular dağıtılır. Önceki derste not almış oldukları anlamını bilmedikleri sözcükleri ve anlamları ile ilgili tahminlerini ilk soruda yazmaları istenir. Sözlük kullanmalarına gerek olmadığı, yalnızca tahminlerinin yeterli olacağı belirtilir. Tüm soruların cevaplanmasının ardından kâğıtlar toplanır.

16.-21. dk: Çoktan seçmeli sorular dağıtılır. Cevaplama süresinin sonunda kâğıtlar öğrencilerden alınır.

22.-30. dk: Uygulamanın sonunda “Ne Öğrendim?” sütununun doldurulabilmesi için öğrencilere bu metinden olumlu iletişimin önemi hakkında neler öğrendikleri sorulur. Verilen cevaplar ilgili sütuna yazılır.

31.-40. dk: Öğrenci çalışma günlükleri dağıtılır. Günlüklerin yazılmasının ardından ders sonlandırılır.

8. UYGULAMA

Uygulamanın Adı: Kız Kalesi Efsanesi

Uygulamanın Süresi: 2 Ders Saati (40+40=80 dk)

Uygulamanın Aşamaları:

1. Ders

1.-10. dk: Öğrencilere efsane türü ile ilgili sorular sorarak derse başlanır. “Efsane nedir? Daha önce hiç efsane okudunuz mu?” gibi sorularla metnin türü sezdirilir. KWL sütununun ilk bölümü öğrencilerin cevaplarına ve metnin tür özellikleri hakkındaki kısa bilgilere göre doldurulur.

11.-17. dk: Okuma öncesi çalışmalar ve metin dağıtılır. Görsel yorumlama sorusu bulunduğu için ikisi birlikte verilmelidir. Sürenin sonunda yalnızca okuma öncesi çalışmalar toplanır.

18.-24. dk: Öğrencilerin metni okuduktan sonra öğreneceklerini düşündükleri sorular “Ne Bilmek İstiyorum?” kısmına yazılır.

25.-40. dk: Metin önce sessiz okunur. Bu esnada önemli gördükleri bilgileri not olmaları, altını çizmeleri hatırlatılır. Öğretmen, yeni karşılaşılan sözcüklerin anlamını okuma sırasında söyleyebilir. Bu, metnin daha iyi anlaşılmasını sağlaması açısından önemlidir.

2. Ders

1.-15. dk: Okuma sonrası açık uçlu sorular dağıtılır. Tüm soruların cevaplanmasının ardından kâğıtlar toplanır.

16.-21. dk: Çoktan seçmeli sorular dağıtılır. Cevaplama süresinin sonunda kâğıtlar öğrencilerden alınır.

22.-30. dk: Uygulamanın sonunda “Ne Öğrendim?” sütunu için öğrencilere metin türü ile ilgili ya da Kız Kalesi ile ilgili sorular yöneltilir. Metnin tür özellikleri ve içeriği ile ilgili verilen cevaplar bu bölüme yazılır.

31.-40. dk: Öğrenci çalışma günlükleri dağıtılır. Günlüklerin yazılmasının ardından ders sonlandırılır.

9. UYGULAMA

Uygulamanın Adı: Sen de Yapabilirsin

Uygulamanın Süresi: 2 Ders Saati (40+40=80 dk)

Uygulamanın Aşamaları:

1. Ders

1.-15. dk: Bu uygulama, öğrencilerin engelli bireyleri anlaması ve kendini onun yerine koyarak olumlu davranış kalıpları oluşturmaya yönelik farkındalık geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple uygulama öncesi çalışmalar dağıtıldıktan sonra öğrencileri konu hakkında daha çok konuşturabilmek/düşündürebilmek için yönlendirici sorular sorulması olumlu sonuçlar verecektir. “Çevrenizde engelli bireyler var mı? Onlara nasıl davranırsınız? Siz engelli bir birey olsaydınız, sınıf arkadaşlarınızın/komşularınızın/akrabalarınızın size nasıl davranmasını isterdiniz? Engelli bir bireyin günlük hayatında yaşadığı sorunlar neler olabilir? Bu sorunları hafifletebilmek için biz neler yapabiliriz?” gibi sorularla ders zenginleştirilebilir. Sınıf ortamında paylaşılan fikirler okuma öncesi çalışmalara yazılır, tahtaya çizilen KWL sütunlarının ilki ve ikincisi de bu fikirler aracılığıyla doldurulur.

16.-30. dk: Metin önce sessiz, sonra sesli okunur. Sessiz okuma sırasında önemli gördükleri ifadeleri işaretlemeleri hatırlatılır. Metni okurken hikâye unsurlarını belirlemeyi amaçlamaları gerektiği vurgulanır. Metinden 1 sebep-sonuç cümlesi bulup not almaları istenir. Sesli okuma için istekli öğrencilere söz hakkı verilebilir.

31.-40. dk: Okuma süresi sonunda metindeki olay hakkında küçük bir tartışma ortamı oluşturulabilir. Önce metin kısaca özetlenir, sonrasında Umut'un başarısı öncesinde ve sonrasında arkadaşlarının ona karşı tutumları hakkında yorumda bulunmaları istenebilir. Umut'un özgüveni yerine gelmeden önce ve geldikten sonra yaşamış olabilecekleri hakkında tahminlerde bulunmaları istenebilir. Böylelikle metin, farkındalık kazandırma amacına uygun olarak incelenmiş olur.

2. Ders

1.-15. dk: Okuma sonrası açık uçlu sorular dağıtılır. Okuma sürecinde aldıkları notlardan faydalanmalarının yararlı olacağı hatırlatılır. Son soruda iki metni biçim ve içerik yönünden karşılaştırabilecekleri gibi hangi metni daha çok beğendiklerini de sebebiyle birlikte açıklayabilirler. Tüm soruların cevaplanmasının ardından kâğıtlar toplanır.

16.-21. dk: Çoktan seçmeli sorular dağıtılır. Cevaplama süresinin sonunda kâğıtlar öğrencilerden alınır.

22.-30. dk: Uygulamanın sonunda “Ne Öğrendim?” sütunu, farkındalık kazandırma amacına uygun öğrenmeleri içerecek şekilde doldurulur.

31.-40. dk: Öğrenci çalışma günlükleri dağıtılır. Günlüklerin yazılmasının ardından ders sonlandırılır.

10. UYGULAMA

Uygulamanın Adı: Güvenli İnternet

Uygulamanın Süresi: 2 Ders Saati (40+40=80 dk)

Uygulamanın Aşamaları:

1. Ders

Bu uygulamada okuma metni iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Birincisi “Nedir Bu İnternet Denen Şey?” adlı metin, ikincisi ise “Bilgisayarıma Ne Oldu Acaba?” adlı metindir. Öğrencilere metinler dağıtılırken bu sıranın takip edilmesi önemlidir.

1.-10. dk: Öğrencilere önce okuma öncesi çalışmalar dağıtılır. İnternetin güvenli kullanımı için dikkat edilmesi gerekenler üzerinde durularak sınıf içi paylaşımlarda bulunulur. Ortaya atılan fikirler tahtaya çizilen KWL sütununun ilk bölümü olan “Ne Biliyorum?” bölümüne yazılır. İnternet ve güvenli internet kullanımı hakkında merak edilenler sorularak ikinci bölüm olan “Ne bilmek İstiyorum?” sütunu doldurulur. Sonrasında çalışmalar tamamlanır ve kâğıtlar öğrencilerden toplanır.

11.-30. dk: İlk metin öğrencilere verilir. Metin okunurken internetin tanımına, ilk ne zaman/nerede kurulduğuna dikkat çekilir. Okurken notlar almaları gerektiği hatırlatılır. Okuma süresi sonunda metin üzerinde anlaşılmayan kısımların ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin/terimlerin açıklanması için kısa bir süre konuşulabilir. Ardından ikinci metin dağıtılır. Aynı okuma süreci bu metinde de tekrarlanır. Okuma süresi sonunda tekrar için süre verilebilir.

31.-40. dk: İkinci sütuna yazılan sorulardan metinden cevabı bulunabilenler üzerinde konuşulur. Böylelikle metin daha derinlemesine incelenmiş ve daha iyi anlaşılması sağlanmış olur. İnceleme sonrasında metinler öğrencilerden toplanır.

2. Ders

1.-15. dk: Okuma sonrası açık uçlu sorular dağıtılır. Okuma sürecinde aldıkları notlardan faydalanmalarının yararlı olacağı hatırlatılır. Tüm soruların cevaplanmasının ardından kâğıtlar toplanır.

16.-21. dk: Çoktan seçmeli sorular dağıtılır. Cevaplama süresinin sonunda kâğıtlar öğrencilerden alınır.

22.-30. dk: Uygulamanın sonunda “Ne Öğrendim?” sütunu, öğrencilerden alınan cevaplarla doldurulur.

31.-40. dk: Öğrenci çalışma günlükleri dağıtılır. Günlüklerin yazılmasının ardından ders sonlandırılır.

11. UYGULAMA

Uygulamanın Adı: Anne

Uygulamanın Süresi: 2 Ders Saati (40+20=60 dk)

Uygulamanın Aşamaları:

1. Ders

1.-15. dk: Okuma öncesi çalışmalar öğrencilere dağıtılır. Konuya hazırlık için anne sevgisi, annelerimizin hayatımızdaki yeri hakkında yönlendirici sorular sorulabilir. Anneleri ile ilgili duygusal ya da eğlenceli bir anılarını anlatmaları istenebilir. Annelerin yalnızca Anneler Günü'nde değil, her gün değerinin bilinmesi gerektiği üzerinde durulur. Okuma öncesi çalışmaları bu düşünceler ile cevaplamaları sağlanır. Süre sonunda kâğıtlar toplanır.

16.-30. dk: Şiirler dağıtılarak önce sessiz okuma yapılması, okurken şiir türünün özelliklerine uygun vurgu ve tonlamalara dikkat edilmesi üzerinde durulur. Sessiz okuma süresi sonunda sesli okuma yapılır. İstenirse öğretmen tarafından örnek okuma ile başlanabilir. Sonrasında istekli öğrencilere söz hakkı verilir. Okuma süresi sonunda “Şair, annesini nelere benzetmiş?, Şair, annesine olan sevgisini hangi ifadelerle anlatmış?, Şiirde en çok hangi bölümü beğendiniz?” gibi sorularla metnin daha iyi anlaşılması sağlanabilir. Ardından metinler öğrencilerden alınır.

31.-40. dk: Okuma sonrası açık uçlu sorular dağıtılır. Tüm soruların cevaplanmasının ardından kâğıtlar toplanır.

2. Ders

1.-10. dk: Çoktan seçmeli sorular dağıtılır. Cevaplama süresinin sonunda kâğıtlar öğrencilerden alınır.

11.-20. dk: Öğrenci çalışma günlükleri dağıtılır. Günlüklerin yazılmasının ardından ders sonlandırılır.

12. UYGULAMA

Uygulamanın Adı: Fıkralar

Uygulamanın Süresi: 2 Ders Saati (40+40=80 dk)

Uygulamanın Aşamaları:

1. Ders

1.-10. dk: Bu uygulamada okuma öncesi çalışmalara, metnin türünden dolayı yer verilmemiştir. Okuma öncesinde öğretmenin konuya hazırlık için “Fıkra okumayı/dinlemeyi sever misiniz?, Bildiğiniz fıkralar var mı, varsa anlatmak ister misiniz?, Fıkra türünün özellikleri nelerdir?” gibi sorularla öğrencileri metin türüne hazırlamaları faydalı olacaktır.

11.-20.dk: Metinler öğrencilere dağıtılır. Önce sessiz okuma yapılması istenir. Okunan metnin içeriği sebebiyle sınıf ortamında gülüşmelerin, kısa konuşmaların olması doğaldır. Sessiz okuma sonrasında her fıkra bir başka öğrenciye okutulabilir. Öğrencilerin metni okurken seslerini ve beden dillerini metne uygun biçimde kullanmaları, metnin daha eğlenceli hâle gelmesini sağlayabilir.

21.-30. dk: Metnin incelenmesine geçilir. “Bu fıkralardan hangisinde gerçek hayatta olamayacak (hayalî) unsurlar vardır?, En çok hangi fıkrayı beğendiniz?, Hangi fıkralar bir mekanın içinde, hangileri mekanın dışında geçmektedir?, Bu fıkralarda hangi deyimlere yer verilmiştir?” gibi sorularla metin çok yönlü incelenebilir.

31.-40. dk: Metnin öğrencilerden toplanmasına gerek yoktur. Bu yüzden metnin incelenmesi tamamlanınca okuma sonrası çalışmalardan açık uçlu sorular öğrencilere verilebilir. Ders sonunda metinler ve cevap kâğıtları öğrencilerden toplanır.

2. Ders

1.-10. dk: Çoktan seçmeli sorular öğrencilere dağıtılır. Verilen sürenin sonunda toplanır.

11.-20.dk: Öğrencilere uygulamaların sona erdiği söylenir. Uygulamalarla ve uygulama süreci ile ilgili genel bir değerlendirme yapmaları istenir. Söz hakkı almak isteyenlere yönlendirici sorular sorularak öğrencilerin görüşleri alınır.

21.- 40.dk: Çalışma günlükleri dağıtılır. Bugünkü çalışma ile ilgili ve genel olarak uygulama süreci ile ilgili değerlendirmeler yapmaları istenir. Olumlu-olumsuz görüşlerini

nedenleri ile birlikte açıklamalarının önemi vurgulanır. Ders sonunda günlükler öğrencilerden toplanır.



EK 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Sizinle 12 hafta boyunca sürdürdüğümüz ve okuduğunu anlama becerinizi geliştirmek için uyguladığımız çalışmalar sona erdi. Bu form, uygulama sürecini sizin değerlendirmenize sunmak için hazırlanmıştır. Uygulamada gördüğünüz eksiklikleri, bu eksikliklerin giderilmesi için sizce neler yapılabileceğini, beğendiğiniz ve yararlı gördüğünüz çalışmaları formda yer alan sorular aracılığıyla bizimle paylaşabilirsiniz. Paylaşımlarınız ve görüşleriniz, bundan sonra yapılacak uygulamaların daha verimli olabilmesi adına son derece önemlidir. Bu sebeple tüm soruları cevaplamanızı ve soruları cevaplandırırken samimi olmanızı rica eder, katılımınız için teşekkür ederiz.

Hâle YÖNEZ
Türkçe Öğretmeni

Adınız-Soyadınız:

Sınıfınız:

1. Uygulama sürecinde hangi uygulamayı/uygulamaları daha çok beğendiniz? Nedenleriyle birlikte yazınız.
2. Uygulama sürecinde beğenmediğiniz bir uygulama oldu mu? Olduysa beğenmeme nedeniniz nedir? Siz olsaydınız beğenmediğiniz uygulamayı nasıl daha verimli/güzel/eğlenceli hâle getirirdiniz?
3. Uygulama süreci boyunca devamsızlık ya da başka bir sebeple katılamadığınız uygulama/uygulamalar oldu mu? Varsa hangi uygulama olduğunu yazınız.
4. Uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerinizde ya da diğer becerilerinizde olumlu bir değişiklik oldu mu? Olduysa fark ettiğiniz değişikliği açıklayınız.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..