

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞEMATİK ÖĞRENME MODELİNİN ELEŞTİREL OKUMA
BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

MÜGE BAYRAKTAR

HAZİRAN-2012

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ŞEMATİK ÖĞRENME MODELİNİN ELEŞTİREL OKUMA
BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Müge BAYRAKTAR

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY

Bolu-2012

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Müge BAYRAKTAR’a ait “**Şematik Öğrenme Modelinin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi**” adlı çalışma adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir. **05.06.2012**

Akademik Unvan, Ad ve Soyad

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY

Üye : Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nazlı Rânâ GÜREL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ŞEMATİK ÖĞRENME MODELİNİN ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

Müge BAYRAKTAR

Yüksek Lisans – Türkçe Eğitimi ABD

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY

Bu araştırmada, şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Araştırmada, deney grubunda uygulanan şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma eğitiminin öğrencilerin eleştirel okuma ve metin türlerine göre eleştirel okuduğunu anlama ile ilgili şematik öğrenme düzeylerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada öntest- sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma, 2011- 2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde Bartın ili merkez ilçede bulunan iki ilköğretim okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri deney grubundan 60, kontrol grubundan 60 olmak üzere toplam 120 öğrenciden toplanmıştır. Deney grubunda 7 hafta boyunca şematik öğrenmeye dayalı okuma etkinlikleriyle okuma eğitimi yapılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle dersin işleniş sürdürülmüştür.

Araştırma verileri, okuma stratejileri ölçeği ve metin türlerine dayalı okuduğunu anlama testleri aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15.0 (Statistic Package For Social Science) programıyla analiz edilmiş, veriler t-testi ile sınanarak deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Gruplar arasındaki karşılaştırmaların verimli olabilmesi için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama öntest- son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama öntest- son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, deney grubundaki öğrencilerin şematik öğrenme düzeylerini geliştirmede uygulanan şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma eğitimi etkinliklerinden daha etkili olduğu, öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerini geliştirmede deney grubunda uygulanan şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma eğitimi etkinliklerinden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuma Stratejileri, Eleştirel Okuma, Şematik Öğrenme

ABSTRACT

THE EFFECT OF SCHEMATIC LEARNING ON CRITICAL READING SKILLS DEVELOPMENT

Müge BAYRAKTAR

Master of Arts – Department of Turkish Language Teaching

Thesis Advisor Assistant Professor Dr. Salih Kürşad DOLUNAY

In this research, the effect of schematic learning on critical reading skills development was studied. In the research, the aim is to state the effect of the schematic-based reading instruction applied on the experimental group and traditional reading instruction applied on the control group upon students' schematic learning levels related to the critical reading and critical reading comprehension regarding text types.

In the research, Pre-test/Post-test control group experimental design model was used. The research was conducted on 7th grade students studying in two primary schools in Bartın central province in 2011-2012 education year, the fall term. The data of the research was gathered from the students in the experimental group and control group as 60 from each and 120 students in total. While reading instructions were practiced with reading activities based on schematic learning for 7 weeks in the experimental group, the courses were continued by using traditional methods in the control group.

Research data was gathered via reading strategies scale and reading comprehension tests based on text types. Obtained data was analyzed through the SPSS 15.0 (Statistic Package For Social Science) program; the data was examined with t-test to find out whether there was a difference between the experimental and control groups. Significance level was considered as .05 so as to make the comparisons between groups productive.

According to the results of the research, it was found that there was a meaningful difference between pre-test post-test grade averages in terms of reading comprehension of the students in the experimental group, and there was not a meaningful difference between pre-test post-test grade averages in terms of critical reading comprehension in the control group, the reading activities based on schematic learning to develop the students' schematic learning levels in the experiment group were more effective than the traditional reading activities applied on the control group, the reading activities based on schematic learning to develop critical reading levels applied in the experimental group were more effective than the traditional reading instruction activities practiced in the control group.

Key words: Reading, Reading Comprehension, Reading Strategies, Critical Reading, Schematic Learning

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “**Şematik Öğrenme Modelinin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi**” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. **05.06.2012**

Müge BAYRAKTAR

ÖN SÖZ

İçinde yaşanan yüzyıl sürekli değişim ve gelişim göstermektedir. Bunlardan etkilenen yapılardan biri de eğitim sistemidir. Eğitim sistemi geleneksel yapısını kırmış, öğrenci merkezli bir anlayış sistemde yerini almaya başlamıştır.

Her dersin eğitimdeki önemi büyüktür. Bunlardan biri de ana dil eğitimidir, okullarda ana dil eğitimi Türkçe dersleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Türkçe dersleri, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmekte, anlama becerilerinden olan okumanın gelişimini desteklemektedir.

Okuma metindeki sembolleri yorumlamaktır. Bu sembolleri yorumlamak metnin derinine inmede yetersiz kalmaktadır. Metnin iletisine ulaşmak, verilen bilgileri olduğu gibi kabul etmemek için kişi bu bilgileri eleştirebilmelidir. Bunu yapabilmesi için bireyin eleştirel okuma becerisinin gelişmiş olması şarttır.

Eleştirel okuma sorgulamak, değerlendirmek, yorumlamaktır. Başka bir deyişle olanı olduğu gibi kabul etmemektir. Eleştirel okuma becerisinin bir alışkanlığa dönüşebilmesi ve kişinin bu beceriyi geliştirebilmesi için zihindeki şemaların anlamlı ve organize edilmiş şekilde olması şarttır. Çünkü birey deneyimlerini, bildiklerini, gördüklerini şemalara yerleştirir ve yeni durumlarda var olan şemalarını kullanır. Birey bilmediği bir şeyi, hâkim olmadığı bir konuyu eleştiremez. Eleştirel okumanın verimli olabilmesi ve gelişebilmesinin en önemli etkenlerinden biri şematik öğrenme sayesinde zihnin bilgileri anlamlı şekilde yapılandırmasıdır. Birey sahip olduğu şema kadar metinde verilenleri, metindeki bilgileri eleştirebilecek, örtülü anlamları açığa çıkaracak ve eleştirel okuma becerisi gelişecektir. Ancak metnin doğru anlaşılabilmesi için şemaların zihinde yeterli olmasının yanında, bunların okuma etkinliği boyunca aktif kullanılması da önemlidir. Şemaların aktifleşeceği durumlarla bireyi karşı karşıya

bırakmak gerekmektedir. Metindeki ipuçları, yazarın iletisi okuyucunun şemalarını etkin kullanmasını sağlayacak nitelikte olmalıdır.

Eleştirel okuma becerisini geliştirebilmenin bir diğer yolu da okuma stratejilerini kullanmaktır. Okuma stratejileri ve şematik öğrenme arasında da sıkı bir ilişki vardır. Okuma stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Zihindeki şemaları doğru ve anlamlı şekilde organize eden öğrenciler, okuma öncesi aşamada mevcut şemalarıyla metne yönelik tahminlerde bulunacak, okuma esnasında yeni şemalarla karşılaşacak ve okuma sonrasında karşılaştıkları şemaları eski şemalarla bütünleştirip zihne yerleştireceklerdir. Doğru şemalara sahip öğrenciler metne yönelik doğru değerlendirmeler ve eleştirilerde bulunabileceklerdir. Bu da eleştirel okumanın gelişimini destekleyecektir.

Çağımızda olanı olduğu gibi kabul etmeyen, bilgileri sorgulayabilen, eleştirebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Geleneksel okuma eğitimiyle öğrenciler ezberci ve bilgi düzeyinde düşünen bireyler olarak yetiştirilir. Farklı şekillerde yapılan okuma eğitimi ve etkinlikleriyle bu durumun önüne geçilebilir. Dolayısıyla şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin de bu durumu engelleyerek öğrencilerin eleştirebilen bireyler olarak yetiştirilmesine ve eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çalışmanın birinci bölümünde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, önemi, amacı, alt problemleri, sayıtları, sınırlılıkları ve temel kavramlarına ait tanımları bulunmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünde, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünü, araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, eğitim materyalleri, eğitim uygulamaları ve verilerin analizi bölümleri oluşturmaktadır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde, şematik öğrenmenin öğrencilerin eleştirel

okuma becerisini geliştirmedeki etkisine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Çalışmanın son bölümünde ise araştırmanın konusu olan şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi ile ilgili olarak varılan sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Bu çalışmayı hazırlarken birçok değerli insanın yardımını gördüm. İlk olarak çalışma boyunca her bakımdan desteğini gördüğüm danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY'a, beni bilgisi ve deneyimiyle aydınlatan hocam Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY'a, fikirleriyle bana yol gösteren hocam Yrd. Doç. Dr. Nazlı Rânâ GÜREL'e, benden desteğini esirgemeyen ve beni sabırla dinleyen lisans hocalarımdan Yrd. Doç. Dr. Ali TÜRKEK'e, etkinlikleri hazırlama sırasında bana destek olan yüksek lisans dönem arkadaşım, Türkçe öğretmeni Seçil COşKUN'a, uygulama esnasında bana yardımcı olan Türkçe öğretmeni Nükhet ERKAN'a, beni en zor anlarımda yalnız bırakmayan sevgili arkadaşım Nurdem DADAYLI'ya, bana sabırla ve sevgiyle yaklaşan, her konuda destek olan anneme, babama ve kardeşime, en büyük desteğim ve her an yanımda olan sevgili eşime teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR CETVELİ	xv
TABLolar DİZİNİ	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xviii
 BÖLÜM I	 1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	6
1.3. Alt Problemler	6
1.4. Tezin Amacı	7
1.5. Tezin Önemi	8
1.6. Sayıtlar.....	9
1.7. Sınırlılıklar	9
1.8. Tanımlar.....	9
 BÖLÜM II	 10
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	11
2.1. Kuramsal Temeller	11
2.1.1. Öğrenme.....	11
2.1.2. Öğrenme kuramları	14
<i>Davranışçı kuramlar</i>	15
<i>Bilişsel kuramlar</i>	16

<i>Yapılandırmacı kuram</i>	19
<i>Bilişsel yapılandırmacılık</i>	21
2.1.3. Bilgiyi işleme kuramı	24
2.1.4. Bellek türleri	26
<i>Bellek</i>	26
<i>Duyusal kayıt (Duyusal bellek)</i>	27
<i>Kısa süreli bellek</i>	28
<i>Uzun süreli bellek</i>	31
<i>Anısal bellek (Epizodik bellek)</i>	33
<i>Anlamsal bellek (Semantik bellek)</i>	34
2.1.5. Bilginin uzun süreli belleğe aktarımında kullanılan süreçler	35
<i>Hiyerarşik yapılar (Kavram haritaları)</i>	36
<i>Kavram haritalarının çeşitleri</i>	40
2.1.6. Şematik öğrenme	43
<i>Şema</i>	43
<i>Şema kavramının tarihi gelişimi</i>	48
<i>Şema çeşitleri</i>	50
<i>Şematik öğrenmenin özellikleri</i>	52
<i>Şematik öğrenmede öğrencinin rolü</i>	58
<i>Şematik öğrenmede öğretmenin rolü</i>	59
2.1.7. Okuma ve okuduğunu anlama	63
2.1.8. Okuma becerisinin önemi	69
2.1.9. Okuma modelleri	72
<i>Bütünleştirici okuma modeli (Bottom up)</i>	72
<i>Çözümleyici okuma modeli (Top down)</i>	74
<i>Etkileşimsel okuma modeli</i>	75
2.1.10. Okuma stratejileri	77
2.1.11. Şematik öğrenme açısından ön okumanın önemi	83
2.1.12. Eleştirel okuma	87
<i>Eleştirel okuyucunun özellikleri</i>	90
<i>Eleştirel okumanın geliştirilmesi</i>	94
<i>Eleştirel okumanın farklı metin türlerine uygulanması</i>	97

<i>Bilgilendirici / öğretici metin türlerine uygulanan eleştirel okuma</i>	<i>97</i>
<i>Öyküleyici metin türlerine uygulanan eleştirel okuma</i>	<i>99</i>
2.1.13. Şematik öğrenme- eleştirel okuma ilişkisi.....	100
2.2. İlgili Literatür	110
2.2.1.Şematik öğrenme ile ilgili araştırmalar.....	110
2.2.2.Eleştirel okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin gelişimi ile ilgili araştırmalar	117
BÖLÜM III	127
3. Yöntem.....	127
3.1. Araştırmanın Modeli.....	127
3.2. Çalışma Grubu.....	129
3.3. Araştırma Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi.....	131
3.4. Veri Toplama Araçları.....	132
3.5. Verilerin Toplanması.....	135
3.6. Eğitim Materyalleri.....	136
3.7. Eğitim Uygulamaları.....	136
3.8. Verilerin Analizi	147
BÖLÜM IV	148
4. Bulgular ve Yorumlar.....	149
4.1. Deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre eleştirel okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?.....	149
4.2. Kontrol grubunun eleştirel okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?.....	151
4.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?	153
4.4. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?.....	155
4.5. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?.....	156

- 4.6. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?...157

BÖLÜM V159

5. Sonuçlar ve Öneriler159

- 5.1. Sonuçlar..... 159
- 5.2. Öneriler..... 176
- 5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler..... 176
- 5.2.2. Yapılacak çalışmalara yönelik öneriler..... 179

KAYNAKÇA181

EKLER198

- Ek 1. Veri Toplama Araçları..... 198
- Ek 2. Uygulamada Kullanılan Metinler204
- Ek 3. Şematik Öğrenmeye Dayalı Okuma Eğitimi Etkinlikleri.....219
- Ek 4. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler.....241
- Ek 5. Öğrencilerin Uygulama Hakkındaki Görüşleri275
- Ek 6. Öğrencilere Dağıtılan El Broşürleri277
- Ek 7. İzin Belgesi.....280

KISALTMALAR CETVELİ

ed.	: Editör
eds.	: Editörler
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Öğrenci sayısı
P	: Madde zorluk indeksi
S	: Standart sapma
Sd	: Serbestlik derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Ss	: Sayfa
T	: t-testi
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2-1. Zihinde bilgilerin örgütlenmesi	35
Tablo 2-2. Okuma sürecinde iyi ve zayıf okuyucuların bilişsel farkındalık davranışları	82
Tablo 3-1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen	128
Tablo 3-2. Örneklemin Seçildiği Evren Tablosu	130
Tablo 3-3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları	130
Tablo 3-4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön - son test eleştirel okuduğunu anlama düzeylerine ait ilişkisiz ölçümler t- testi sonuçları	131
Tablo 3-5. Deney ve Kontrol grubunun ön-son test şematik öğrenme düzeylerine ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları	132
Tablo 3-6. Çalışmaya İlişkin İş Takvimi	144
Tablo 4-1. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Ön - Son Test Eleştirel Okuduğunu Anlama Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları	149
Tablo 4-2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Ön - Son Test Eleştirel Okuduğunu Anlama Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları	151
Tablo 4-3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Ön - Son Test Eleştirel Okuduğunu Anlama Puanlarına Ait İlişkisiz Ölçümler t-Testi Sonuçları	153
Tablo 4-4. Deney grubunun ön-son test şematik öğrenme düzeylerine ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları	155
Tablo 4-5. Kontrol grubunun ön-son test şematik öğrenme düzeylerine ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları	156

Tablo 4-6. Deney ve Kontrol grubunun ön-son test şematik öğrenme düzeylerine ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları	157
--	-----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2-1. Bilgiyi İşleme Modeli.....	25
Şekil 2-2. Kısa süreli bellekte bilginin izlediği yol	30
Şekil 2-3. Örümcek kavram haritası örneği.	40
Şekil 2-4. Sınıflama haritası örneği	41
Şekil 2-5. Zincir kavram haritası örneği	41
Şekil 2-6. Balık Kılçığı haritası örneği	42
Şekil 2-7. Hiyerarşik kavram haritası örneği	42
Şekil 2-8. Antika kavramına ilişkin anlamsal bellekte olması beklenen muhtemel şema	46

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde araştırmaya konu olan problem durumu açıklanmış, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil, insanları diğer canlılardan ayıran en büyük özellik, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan, kültür aktarımına yardımcı olan, sürekli değişim gösteren canlı bir sistemdir. Aksan (2003:13)'a göre, “anlama ve anlatma çabasını karşılayan, insanın sahip olduğu en önemli iletişim malzemesi, dünyanın en gelişmiş haberleşme ve bildirişme dizgesi olan insan dilidir.” İnsan dilinin yaşam içerisindeki önemini vurgulayan bu açıklama, özellikle dil becerilerinden anlama ve anlatmanın da temelinde dilin bulunduğunu vurgulamıştır. Çünkü haberleşme ve bildirişmenin sağlıklı olarak gerçekleşmesi doğru anlama ve doğru anlatmaya bağlıdır. Kendini doğru anlatabilmek yahut bir şeyi doğru anlayabilmek için dile hâkim olmak gerekmektedir. Çünkü dil çağımızda hem haberleşmenin, hem de iletişimin bel kemiğini oluşturmaktadır. Aksan (1998:13) bir başka açıklamasında dil için, “dil dediğimiz düzen insanın gözüdür, beynidir; düşüncesi, ruhudur.” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Ergin (1993: 3)'e göre, “dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” Tanımdan da anlaşılacağı gibi Ergin de dili insanların

anlaşmasını sağlayan bir sistem olarak ele almış ayrıca onun gelişen canlı bir varlık olduğundan bahsetmiştir. Sözlük'te (TDK, 2005:526) dilin tanımı, “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle ve işaretlerle yaptıkları anlaşma” şeklinde yer almaktadır. Korkmaz (1992:2)’a göre dil, “İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü gelişmiş bir sistemdir.” Özdemir ise dili (2010:12) “dil, düşünce, duygu ve dileklerimizi karşımızdakilere anlatmaya yarayan, seslerden oluşmuş işaretler dizgesidir.” şeklinde tanımlamıştır. Tanımlara baktığımızda, insanların duygularını, düşüncelerini başkalarıyla paylaşabilmeleri için dilin vazgeçilmez bir sistem olduğu görülmektedir.

Dil anlama ve anlatma becerilerinden oluşur. Anlama becerisi “okuma-dinleme”, anlatma becerisi ise “konuşma-yazma” temel dil becerilerini kapsar. “Konuşma-dinleme” günlük hayatta sürekli kullandığımız dil becerileridir. Bir yeri tarif ederken, arkadaşlarımızla dertleşirken, ders anlatırken bu dil becerilerimizi kullanırız. “Okuma- yazma” dil becerileri ise eğitim-öğretim yaşantımızın başlamasıyla hayatımıza girer. Banarlı (2009:199) “Dil öğrenimi, bütün bir tahsil, hatta bütün bir hayat boyunca devam eder.” diyerek dilin hayatımız boyunca öğreneceğimiz bir sistem olduğunu vurgulamıştır. Eğitim-öğretim hayatımız boyunca her ders için dil öğreniminin, dilin yeri ve önemi büyüktür.

Anlama ve anlatma becerilerimizi en çok destekleyen ders Türkçe dersidir. İlköğretim Türkçe dersinin genel amaçları Program’da:

- 1) Öğrencilerin anlama ve anlatma güçleri ile yazı gücünü geliştirmek,
- 2) Öğrencilere okuma ve dinleme alışkanlığı ile zevkini vermek,
- 3) Görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
- 4) Öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek,
- 5) Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmak,
- 6) Dilimizi sevdirmek şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2006).

Türkçe dersinin genel özellikleri aynı Program'dan yola çıkarak şu şekilde özetleyebiliriz:

- 1) Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme, konuşma olmak üzere birbirine bağlı dört temel beceri alanına dayanır. Bu dört beceriler özel yöntemlerden yararlanılarak geliştirilir ve birbirleriyle bağlantılı olarak yürütülür.
- 2) Türkçe dersi bir alışkanlık dersidir, uygulamaya dayalı bir derstir. Bu derste edinilen alışkanlıklar hayat boyu öğrenciler tarafından kullanılabilir.
- 3) Türkçe dersi tüm derslerin temelidir. Çünkü bu derste edinilen okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri ile görsel okuma ve görsel sunu tüm derslerin ortak etkinlik alanıdır dolayısıyla diğer derslerde de bu beceriler kullanılır (MEB, 2006).

İlköğretim Türkçe dersi temel dil becerilerinin geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Özellikle “okuma” bütün derslerde ve bütün yaşlarda en çok kullanılan dil becerisidir. Bu nedenle bu beceriyi geliştirmek için Türkçe derslerine özen göstermek gerekmektedir. Okuma, öğrencilerin okula adım attıkları andan itibaren sürekli karşılaştıkları bir beceridir.

Okuma çok karmaşık bir süreçtir, bu nedenle birbirinden farklı tanımları bulunmaktadır. Tazebay (2005:3)'a göre, “okuma bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramadır.” Demirel (2002:59)'e göre, “okuma bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışarak yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.” Bu tanımlar, anlamlandırma süreci olarak değerlendirebileceğimiz okumanın, hem fiziksel hem zihinsel unsurların bir arada çalışarak oluşturduğu bir beceri olduğunu göstermektedir.

Eğitim sisteminin hedeflerine ulaşılabilmesinde okumanın önemi büyüktür. Çünkü eğitimde her ders için kullanılan okuma, anlamamanın da bir parçasıdır. Okuma ve anlama birbirinden ayrılmaz iki bütündür. Bu sebeple, okuma becerisi gelişmemiş bireylerin, başarıya ulaşamayacakları açıktır. Demirel (1999) okuduğunu anlama ile

akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğunu ileri sürmüştür. Düşüncesini Bloom'dan verdiği örnekle desteklemiştir. Bloom'un da bulunduğu bir grup tarafından gerçekleştirilen çalışmaya değinmiştir. Bu çalışmada 15 ülkeden alınan orta öğretimdeki öğrenciler üzerinde, kendi anadillerinde okuduğunu anlama, dil-edebiyat, fen bilimleri ve matematik alanlarında olmak üzere dört başarı testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına bakıldığında, okuduğunu anlama gücü ile söz konusu üç alandaki başarı arasındaki ilişki katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Okuma becerisi, öğrencilerin akademik başarılarını da etkilemektedir. Matematik problemi çözmek isteyen bir öğrencinin, mutlaka okuma becerisinin gelişmiş olması gerekir. Çünkü problem için gerekli denklemleri kurabilmesi için, öncelikle problemi zihninde anlamlandırması gerekmektedir. Bu noktada da okuduğunu anlama gelişip gelişmediği önem taşımaktadır.

Dil, okuma becerisiyle desteklenen; buna karşılık düşüncenin aktarılmasını destekleyen bir sistemdir. Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007:5)'a göre, "Okuyan öğrenci; düşünen, yargılayan, eleştiren, bilgiye ve kütüphaneye ihtiyaç hisseden, çağdaş ve demokratik bireydir. Okuma, içinde bulunduğumuz çağda da nitelikli bir hayatın önemli aracı olma özelliğini sürdürmektedir. Bir başka deyişle okuma, değişim sürecinin yok edemediği, tam tersine sözü edilen değişim sürecine uyum sağlamanın bir aracı hâline gelmektedir."

Okuma becerisi gelişen öğrenciler; eleştiren, sorgulayan, metinlerin derinlerine inen, metne sorular soran, metnin yazarıyla kendi arasında bir bağ kurabilen bireyler olacaklardır. Bunun için de eğitim- öğretim ortamlarında öğrenciler merkeze alınmalı, öğrencinin etkin olduğu ortamlar düzenlenmelidir.

Öğrencinin etkin olmadığı ortamlarda, öğrenci metni sadece yüzeysel olarak anlar. Metne herhangi bir eleştiride bulunamaz. Metinde geçenlere anlamlar yükleyemez. Öğretmenin dedikleri çerçevesinde metni anlar ve o çerçevenin dışına çıkamaz. Bu nedenle öğrenciler her zaman etkin okuyucular olmalıdır. Çünkü Türkkan ve Türkkan (2007:128), "okumayı verimsizleştiren etkenlerin başında okuyucunun

okurken pasif bir tutum takınması gelir. Çoğu okuyucu ne hakkında okuduğunu, ne amaçla okuduğunu kendisine sormaz. Sadece okur.” şeklinde dile getirdiği düşüncelerine baktığımızda; okumanın aslında basit bir şekilde harfleri seslendirmek olmadığını, öğrencilerin bu sürece hem zihnen, hem fikren katılmaları gerektiğini görmekteyiz. Okurken öğrenciler aynı zamanda düşünme becerilerini de geliştirmektedirler.

Yalçın (2006:63)’a göre, “öğretmen kendine sürekli şu soruyu sormalıdır: Öğrenciler okudukları metne eleştirci bir gözle bakabiliyorlar mı? Çocuk okuma eğitimi ile muhakeme yeteneği kazanabiliyorsa derste edindiği bilgi ve duygu alanlarını beynin süzgecinden geçirebiliyorsa okuma eğitimi başarıya ulaşmış demektir.”

Okuma açısından da eğitim- öğretim açısından da son yıllarda eleştirel düşünme önem kazanmıştır. Bu durumu Demirci (2000:4-5) şöyle açıklar: “Birçok eğitimci problem çözme, çıkarımda bulunma gibi eleştirel düşünme tekniklerini uzun zamandır desteklemektedir. Bu konuyla ilgili 1980’e kadar herhangi bir eylem yapılmamıştır. Son on yıllık süreçte ise öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek giderek önem kazanmıştır.”

Eleştirel düşünme öğretilir. Yeterli emek ve çaba harcandığında alışkanlık haline dönüşebilir. Özdemir (2005) Okumanın, eleştirel düşünceyi diri tutan, onu besleyen bir tür kaynak olarak değerlendirilebileceğini belirtir.

Öğrenciler eleştirel düşünme ve okuma becerilerini aynı potada erittiklerinde ortaya eleştirel okuma kavramı çıkmaktadır. “Eleştirel okuma, doğru bilgiye ulaşma çabasının ve gelişiminin bir göstergesidir. Metni ve metin dışı bilgileri, tecrübeleri bir arada kullanabiliyor demektir” (Özbay, 2009:29).

Metnin anlamlandırılma sürecinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları önemlidir. Bu yüzden Türkçe eğitimi açısından yıllardır süre gelen geleneksel okuma modeli yıkılmaya başlanmıştır. Buna karşılık “eleştirel okuma” okuma becerisini destekleyecek, öğrencilerin bilgi basamağında kalmalarını

engelleyecektir.

Eleştirel okuma becerisinin gelişmesinde öğrencilerin daha önce akıllarında var olan bilişsel yapıların önemi büyüktür. Bu bilişsel yapılar şema olarak adlandırılmaktadır. Bir metni anlayabilmek için onu keşfetmek gerekmektedir. Bu metni keşfetme sürecinde daha önceki şemalar değişecek ya da daha kalıcı hâle gelecektir. Bu nedenle şematik öğrenme modeli eleştirel okuma becerisinin gelişiminde etkili olacaktır. Carrel ve Eisterhold (1983) okuduğunu anlamadaki art alan bilgisinin rolünü şema teorisi olarak ifade etmekte ve hiçbir metnin tek başına anlam taşımadığını söylemektedirler (Aktaran: Razi, 2004).

İlköğretim Türkçe derslerinde okuma becerisinin gelişimi için uygulanan geleneksel model terk edilmelidir. Eleştirel okuma becerisinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği unutulmamalıdır. Eleştirel okuma becerisinin zihinde bulunan şemaları harekete geçirdiğini ve anlamlı kıldığını, bunların değişmesini sağladığını, aynı zamanda da eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde etkili olduğunu, öğretmenler bilmeli ve okuma metinlerine bu şekilde yaklaşmalıdırlar. Metinler için hazırlanan etkinlikler, doğru şemaların zihinde yapılandırılmasını sağlamalı, aynı zamanda da öğrencilerin eleştirme güçlerini artırmalıdır. Çünkü eleştirel okuma becerisi ve düşünme gücü gelişmemiş öğrencilerin akademik anlamda başarı sağlamaları mümkün gözükmemektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Şematik öğrenme modelinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye etkisi ne düzeydedir?

1.3. Alt Problemler

- 1) Deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre eleştirel okuduğunu anlama

düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 2) Kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre eleştirel okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Deney grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6) Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Tezin Amacı

Eğitim-öğretim hayatı geleneksel yapıyı kırmış, yapılandırmacı yaklaşımın çizgisine geçmiştir. Öğrenciler bilgi yüklenen değil; bilgiyi sorgulayan, eleştiren, bilginin kaynağına inen, merak unsuruna önem veren bireyler olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır. Türkçe eğitimi açısından da öğrencilerin düşünme güçlerinin geliştirilmesi, onlardaki merak unsurlarının tetiklenmesi önem kazanmıştır. Metinler sıradan birer vakit geçirme aracı olmaktan çıkmış, eleştirilip okunan, yorum yapılabilen, günlük hayatla ilişkilendirilebilen, keşfedilmesi gereken anlam yüklü sayfalar halini almıştır. Bu sebeple öğrencilerin okuma temel dil becerilerinin de çağın gerisinde kalmaması için bu becerinin hem yeni öğretim modelleriyle, hem de eleştirel düşünme gücüyle desteklenip çözümlenmesi gerekmektedir. Metinlere yönelik etkinliklerin de öğrencinin okuma becerisini geliştirici nitelikte olmasına önem verilmelidir. Çünkü okuma becerisi gelişmemiş bir bireyin başarılı olması beklenemez. İlköğretimden ortaöğretime hatta üniversiteye kadar yaşamın her döneminde kullanılan okuma becerisinin her yönden desteklenerek öğrenciler için her zaman kullanabilecekleri bir okuma modeli geliştirilmesi önemlidir.

Bu çalışmada; ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin şematik öğrenme modelini kullandıklarında, onlardaki eleştirel okuma becerilerinin ne ölçüde etkileneceği açıklanacaktır. Ayrıca metin türlerine dayalı eleştirel okuduğunu anlamalarının ne ölçüde gelişeceği de incelenmiş olacaktır.

1.5. Tezin Önemi

Okuma temel dil becerisinin eğitimdeki yeri büyüktür. Çünkü bütün öğrenmelerin temelinde okuma vardır. Öğrenci öğrenim hayatı boyunca, ders kitaplarını okuyarak, konularla ilgili bilgilere ulaşmaya çalışır.

İlköğretim Türkçe Öğretimi Programı'nda, okuma becerisine büyük önem verilmiştir. Okuma için kullanılan yöntem ve teknikler genişletilmiştir. Bunların içinde dikkat çekenler arasında eleştirel okuma yer almaktadır. Özellikle son yıllarda eğitim sisteminde eleştirme, eleştirel düşünme kavramları üzerinde sıkça durulmuştur.

Eleştirel okuma öğrencilerin hayatları boyunca, hayatlarının her alanında kullanabilecekleri bir beceridir. Bu becerinin alışkanlık hâline dönüştürülmesi önemlidir. Bunun için de ders kitaplarında eleştirel okumayı geliştirici etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Etkinliklerle öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri artırılmalı ve eleştirel bakış açısı öğrencilere kazandırılmalıdır.

Alan araştırmalarına baktığımızda eleştirel okuma üzerinde, özellikle son yıllarda, sıkça durulduğu görülmektedir. Ancak eleştirel okumayı kalıcı hâle getirip eleştirel bakış açısını bir hayat görüşüne dönüştürmek açısından eksiklikler bulunmaktadır.

Bu araştırma, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin gelişiminin izlenmesi ve öğrencilere uygulanan şematik öğrenmeye dayalı etkinliklerin eleştirel okumayı, metin türlerine dayalı okuduğunu anlamayı ne düzeyde etkilediğinin gösterilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca eleştirel okumanın daha verimli hale

getirilmesi bakımından elde edilen bulguların daha sonraki çalışmalar için yol gösterici olması; ulaşılan sonuçların ve yapılan önerilerin alana katkı sağlaması açısından da önem taşımaktadır.

1.6. Sayıtlılar

Araştırmada,

- 1) Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirmek için hazırlanan etkinlikler öğrenci düzeyine uygundur.
- 2) Öğrencilerin okuma becerilerini belirlemek için seçilen metinler, öğrencilerin düzeyine uygundur.
- 3) Ölçme araçlarının geçerliliği ve güvenirliği için başvurulmuş uzman görüşleri yeterlidir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2011- 2012 eğitim öğretim yılında, Bartın ili sınırları içinde yer alan Bartın Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Bartın Hendekyanı İlköğretim Okulundaki toplam 120 öğrenci ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Öğrenme: Bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Senemoğlu, 2011:4).

Şema: Bireyin insanlar, yerler, nesneler ve olaylar hakkında daha önceden var olan düzenlenmiş bilgisidir (Gunning, 1996:193).

Şematik Öğrenme: Bireylerin nasıl öğrendiklerini, yeni öğrendikleri bilgileri

daha önce var olan bilgileriyle nasıl birleştirdiklerini, öğrenilen bilgilerin nasıl değiştiğini ve öğrenilen bilgilerin yeni bilgiler öğrenmek için nasıl kullanıldığını açıklayan bir süreçtir (Heilman, Blair ve Rupley, 2001).

Okuma: Okuma sözcük, grafik, resim ve şekillerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Karatay, 2007:9).

Okuduğunu Anlama: Yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama işidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997).

Eleştirel Okuma: Okunulan herhangi bir metin üzerinde düşünme, doğruları ve yanlışları üzerinde kafa yorma ve konuyu yorumlamadır (Özdemir: 2005:19).

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Öğrenme

İnsanoğlu doğumundan ölümüne kadar öğrenme süreci içerisinde yer alır. İnsanın en önemli özelliği öğrenebilmesidir. Davranış değişiklikleri, yeni durumlara uyum sağlama öğrenme sayesinde gerçekleşir ve bu süreçte öğrenilen bilgiler algılanır, kaydedilir, hatırlanır ve kullanılır. Öğrenme tekrarlar yoluyla davranışlarda meydana gelen değişiklikleri kapsar. Bu değişiklikler kalıcı olduğu takdirde öğrenme gerçekleşmiş olur. Giesecke (1985) öğrenmenin, var olan duruma, kurallara ve kültürel gereklere bir ayak uydurma biçimi olduğunu belirtmektedir.

Öğrenme, okulda başlayıp, biten bir süreç değildir. Öğrenme sadece okullarda gerçekleştirilmeyen, insan yaşamının her anında karşısına çıkabilen bir süreçtir. Aktif olan bu süreçte insan her zaman çaba harcar, davranışlarında da bu çabanın eseri olarak değişimler oluşur.

Senemoğlu (2011:88) öğrenmeyi, “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilemeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimlerdir.” şeklinde açıklamaktadır. Kimble’a göre (1961:3), “Öğrenme davranışta veya potansiyel davranışta kalıcı değişiklikler getiren bir yaşantıdır.” Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kalıcı izli davranış değişikliği olması şarttır. Davranışların kalıcı olması, öğrenmelerin yaşamın

sonuna kadar insanoğlunun hizmetinde olduğunu göstermektedir. Gagne (1985) öğrenmeden, belir bir zaman diliminde oluşan ve büyüme süreciyle sınırlı tutulmayan, insan eğilimlerindeki değişiklik olarak bahsetmiştir. Zaman sınırlaması olmaması öğrenmenin yaşam boyu sürdüğünü kanıtlamaktadır. Ayrıca diğer tanımlarda da olduğu gibi ortak nokta davranışlardaki kalıcı izli değişikliktir.

Öğrenme sürecinde bireyde kalıcı izli davranış değişikliği olması, yaşantılar sonucunda bu sürecin gerçekleşmesi önemlidir. Ancak öğrenme üzerinde çevrenin de etkisi olduğu unutulmamalıdır. Morgan (2005:77) öğrenmeyi “tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişiklik” olarak tanımlamıştır. Baymur (1994:151-152) “bir davranış sonucunda davranış ve tepkileri, ihtiyaçları daha iyi karşılayacak şekilde değiştirme ve yeni bir düzene koyma şeklidir.” diye tanımlamaktadır. Burada yeni öğrenmelerin bir düzen içerisinde olması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Çelen (1999:10) öğrenmeyi “ genetik mirastan bağımsız, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu kazandığı sürekli değişiklik” olarak tanımlamıştır. Öğrenme için çevrenin önemi de büyüktür. Çevre öğrenmeler üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yaratabilir.

Senemoğlu (2011:89)’na göre “öğrenme tanımları incelendiğinde, öğrenmenin ortak özelliklerinin şunlar olduğu görülmektedir:

- 1) “Davranışta gözlenebilir bir değişme olması
- 2) Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması
- 3) Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda oluşması
- 4) Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi
- 5) Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmamasıdır.”

Davranış değişikliğinin öğrenme olduğu konusunda birçok tanımda ortaklık vardır. Senemoğlu (2011:90)’na göre, “davranıştaki değişmeye öğrenme diyebilmek için bu değişimin içgüdüsel ya da refleksif olmaması, bir yaşantı sonucu meydana gelmesi ve nispeten kalıcı izli olması gerekmektedir. Eğer organizma karmaşık davranış

biçimini, yaşantıdan bağımsız olarak üretirse, bu davranışa öğrenilmiş davranış demek mümkün değildir.” Bu noktada öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yaşantının önemli bir role sahip olduğunu görmekteyiz. Öğrenmenin yaşam boyu sürmesi, yaşantının öğrenme üzerindeki etkisini kanıtlamaktadır. Ayrıca refleks davranışlar, öğrenme olmadan uyarıcıya verilen tepkilerdir. İçgüdüsel davranışlar da karmaşık bir davranış sürecidir ve çoğunlukla doğuştan getirilir. Bunların da öğrenmeyle ve öğrenilmiş davranışlarla karıştırılmaması gerekmektedir.

Yaşamda ayakta kalmak, sosyal, zihinsel olarak gelişebilmek öğrenme sayesinde gerçekleşir. Bruner (1991:93)’e göre, “öğrenme, insanın öylesine köklü bir niteliğidir ki, bunun insan için hemen hemen zorunlu olduğu söylenebilir.” Öğrenme yaşamın her anında var olan bir süreçtir. İnsanoğlu yaşamının devamlılığını sağlamak için öğrenmeye gereksinim duymakta ve bunun için de öğrenmenin önemi her geçen gün artmaktadır.

Öğrenci, öğrenmelerini kendi çabasıyla gerçekleştiren, sorgulayan, eleştiren bir yapıda olmalıdır. Öğrenme öğrencilerin okul yaşamlarıyla sınırlı bir süreç değildir. Onun bu durumuyla ilgili olarak Demirel vd. (2011: 87) şu açıklamayı yaparlar:

“İlk öğrenmeler çocuğun anne babasının isteklerine ve onların simgelediklerine boyun eğme biçimindedir. Anne babanın istediklerinin büyük bir bölümü, toplumun bütünsel olarak gerekleridir. İlk zamanlar öğrenmenin boyun eğmekle aynı anlama geldiğini anlayabilmek için, çocuğun doğumundan başlayarak anne babanın elinde ne denli onlara karşı koyamaz bir durumda olduğu unutulmamalıdır. Ancak öğrenme ile birlikte anne babaya bağlılık yavaş yavaş azalmaktadır.”

Bu noktadan hareketle öğrencinin yeni edindiği öğrenmelerle aktif öğrenme sürecine her geçen gün biraz daha katıldığını görmekteyiz. Öğrenmelerin artması öğrencinin bağımsız hareket edebilen birey oluşunu desteklemektedir. Bu noktada öğrencinin öğrenme sürecindeki yerine dikkat çekmek gerekmektedir.

Öğrenciler çok farklı şekillerde öğrenme sürecine katılmaktadır. Duyuşsal, psikolojik, zihinsel, davranışsal olan bu süreçler çeşitli öğrenme türlerini de beraberinde getirmiştir.

2.1.2. Öğrenme kuramları

Yaşam sürekli gelişim ve değişim içindedir. Bu değişimi ve gelişimi sağlayan ise bilgidir. Her gün dünya üzerinde birçok yeni bilgi keşfedilmektedir. Bu bilgilerin öğrencilere öğretilmesi, öğrencilerin bu bilgileri günlük yaşamlarında kullanabilmeleri için birçok öğrenme kuramı ortaya konulmuştur. Öğrenme kuramları bilginin öğrencide nasıl kalıcı, anlamlı hale gelebileceğini göstermekte ve her öğrencinin farklı şekilde öğrendiğini kanıtlamaktadır. Çünkü öğrenme tek tip gerçekleşmemektedir. Öğrenmenin birçok boyutu, gerçekleşme şekli ve farklılığı vardır. Bu bakımdan öğrenme kuramları büyük önem taşımakta, öğrenmenin verimli olabilmesi için bizlere yardımcı olmaktadır.

Öğrenmenin nasıl bir ortamda oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları açıklamaktadır. “Öğrenme kuramları, öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını veya oluşmayacağını açıklar. Öğretimi gerçekleştirirken elde edilen veriler, öğrenme kavramının vazgeçilmez bilgi kaynaklarıdır” (Fidan,1985: 34).

Öğrenme kuramları çeşitli gruplara ayrılmıştır. Bu nedenle bir öğrenme kuramının bütün öğrenme şekillerini açıklaması mümkün değildir.

Öğrenmenin verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için, öğrenme kuramlarına duyulan ihtiyaç gittikçe artmaktadır. Çünkü her öğrencinin öğrenme şekli aynı olmayabilir. Öğrencileri anlayabilmemiz, öğrenme şekillerini kavrayarak onlara uygun öğrenme yöntem ve teknikleri seçebilmemiz için öğrenme kuramlarına ihtiyacımız vardır.

Duman (2008: 23) öğrenmeyi kuramsal açıdan ikiye ayırmıştır:

1) Subjective (Öznelci)

a) Yapılandırmacı (Constructive)

2) Objective (Nesnelci)

- a) Davranışçı (Behaviorist)
- b) Bilişselci (Cognitive)

Öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklayan öğrenme kuramları, birçok psikolog ve eğitim bilimci tarafından gruplara ayrılmıştır. Bütün öğrenme türlerini kapsayan, bütün öğrenme türlerine açıklık getiren bir kuram henüz yoktur. Her kuram kendi öğrenme türünü ayrıntılarıyla açıklar. Hiçbir öğrenme kuramı bütün öğrenme türlerini kapsamaz ve ayrıntılarıyla açıklamaz.

Davranışçı kuramlar

Ürüne ve sonuca önem veren öğrenme yaklaşımıdır. Bu öğrenme yaklaşımı 1900'lerin başından itibaren dikkat çekmeye başlamıştır. Watson, Pavlov, Skinner, Thorndike'in çalışmaları bu alana can vermiştir. Öğrenmeyi uyarıcı- tepki bağı ile açıklayan bu kurama göre; gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlar öğrenmenin ürünüdür. Gözlem yapmak öğrenme için önem taşımaktadır.

Öğrenmenin devamlılığı için pekiştireç önemlidir. Öğrenen kişi bu pekiştireci alabilmek için organizmayı aktif hale geçirmektedir. Çünkü normal süreçte organizma pasiftir ve sadece kendine sunulanları alır. Selçuk (2004) davranışçılara göre, öğrenmede pekiştireç önemlidir. Çevresel etkenlerin öğrenmeyi yönlendirdiği, organizmaların davranışı öğrendiği üzerinde durulmuştur. Öğrenme davranışta meydana gelen değişimdir. Bu değişim gözlenebilir olmalıdır. Davranışçılar, uyaran ve uyarıcıya verilen tepkiyi ele alırlar. Davranışçı kuramın ilkeleri bu görüşler üzerine kuruludur. Bir diğer görüş de Fidan (1985)'a aittir. Öğrenmede pekiştireç ve öğrenme sürecinde organizmanın etkin olması önemlidir. Öğrenilenin kalıcılığının sağlanabilmesi için tekrar önemlidir. Olumlu pekiştirme öğrenme için önemlidir. Çünkü pekiştirilen bireyin güdülenme düzeyi artar ve öğrenmeye istekli hale gelir. Benzer bilgilerin öğrenimini kolaylaştırır. Öğretilecek bilginin karmaşık olduğu durumlarda bilgi kademeli olarak öğretilmelidir.

Duman (2008: 24)'a göre “davranışçı kuramın odak noktası, bireyin ne düşündüğü değil, ne yaptığıdır. Davranışçı kuram öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımını sınırlandırır, yaratıcılıklarını azaltır. Ancak ezberletir ve anlatılanların tekrar edilmesini pekiştirir.” Bu bakımdan davranışçı kuram öğrencilerin aktif öğrenme sürecine katılmamaları sebebiyle eleştirilmiştir.

Davranışçı kuram öğrenmeyi açıklarken, zihinsel etkinlikleri göz önüne almaz. Çünkü zihinsel süreçler gözlemlenemez. Çünkü davranışçılar öğrenilen davranışların gözlemlenebileceğini savunmaktadır. Davranışçıların öğrenme ilkeleri ‘hazır bulunuşluk, sınama- yanılma, pekiştirme, tekrar’ olarak sıralanabilir.

Davranışçı kuramların “klasik koşullanma, edimsel koşullanma, bitişik kuramlar, bağ kuramı, sistematik davranışçı kuram” olmak üzere çeşitlere ayrıldığını görmekteyiz.

Bilişsel kuramlar

Bilişsel kuram sürece ağırlık veren öğrenme yaklaşımıdır. Bilişselciler zihinsel yapıdaki değişimleri incelemişlerdir. Bu kurama göre öğrenciler öğrenme sürecinde aktiftir. Çünkü öğrenci dikkatini kullanarak, uyarıları anlamlı hale getirir. Böylece öğrenme sürecinde aktif rol oynar. Karmaşık davranışların öğrenilmesinde bu kuram önem taşımaktadır. Bilgi öğrencinin zihinsel süreçleriyle bağlantılı olarak edinilir. Öğretmenler öğrencilerin rehberidir. Bilginin ezberletilmesi değil, çaba harcayarak zihinde anlamlı hale getirilmesi amaçlanır.

Bakırcıoğlu (2006: 51)'na göre, “bilişsel psikoloji davranışçı kurama karşı olmaktan çok, davranışçı açıklamaların eksik gördükleri yanlarını tamamlamak istemiştir.” Bilişselciler, davranışçıların savunduğu “Öğrenilen davranışlar sadece gözlenebilen davranışlardır.” fikrinin yanına bir de zihinsel süreçleri katmışlardır. Öğrenmenin bu süreçler olmadan gerçekleşmeyeceğini savunmuşlar, organizmanın da öğrenme sürecinde aktif olduğundan bahsetmişlerdir.

Wertheimer, Kofka, Köhler, Piaget, Bruner, Ausabel gibi psikologlar öğrenmenin zihindeki değişikliklerle gerçekleşeceğini savunmuşlardır. Öğrenmenin doğrudan dışarıdan gözlemlenemeyen, zihinsel bir süreç olduğunu vurgulamışlar, hatırlama, çözme, düşünme gibi zihinsel faaliyetlerle ilgilenmişlerdir.

Dış dünyadan alınan bilgiler zihinde tıpkı bir bilgisayar verileri gibi işlenmektedir. Bu bakımdan davranışçıların kara kutu olarak gördükleri zihin, aslında öğrenme sürecinin gerçekleştiği bir işletim sistemine benzemektedir.

Beynin bilgileri nasıl aldığı, bilgilerin beyinde nasıl organize edildiği, öğrencilerin bilişsel yapıları bu kuram için önem taşımaktadır. Bilişsel alan kuramcıları özellikle ön bilgiler üzerinde dururlar. Ön bilgilerin yeni öğrenmeler için zemin hazırladığını ve eski bilgilerin yeni öğrenmeleri organize etmede önem taşıdığını vurgulamaktadırlar.

Demirel (2011:32)'e göre bilişsel alan kuramcıları öğrenmeyi şu şekilde açıklamaktadır:

“öğrenen; dış uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların etkin oluşturucusu, kendi öğrenmesinden sorumluluk taşıyan, verileri olduğu gibi alan değil, verilenlerin anlamını keşfeden, verilen bilgiler arasında uygun olanları seçen ve işleyen, kendisine kazandırılmak istenen bir ilke de olsa, onun anlamını bularak diğer ilkelerle ilişkisini kurarak ve daha önce öğrendikleriyle bağdaştırarak ona anlam vermek zorundadır.”

Öğrenen, bilişsel öğrenme kuramına göre aktif roledir. Sorumluluğunu kendisi alır, bilgilerini eski bilgileriyle ilişkilendirerek, zihninde organize eden rolündedir.

Selçuk (2004:123-124) bilişsel öğrenme kuramının görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“bilişsel yaklaşım uyarıcıların birey tarafından algılanmasından

itibaren bireyde meydana gelen içsel süreçler ve öğrenmede etkili olan bireysel özelliklerle ilgilenmişlerdir. Öğrenme bireyin içsel kapasitesindeki değişimdir. Öğrenmede zihinsel yapılar önemlidir. İçsel kapasitedeki değişimler davranışa yansır, onları değiştirir. Bilişsel yaklaşım bilginin öğrenildiğini kabul eder. Bilgideki değişimler davranışa yansır. Öğrenmede dışsal pekiştireçlerin yanı sıra içsel pekiştireçler de önemlidir. Hatta davranış sürekliliği için bunlar daha önemlidir. Bireyin kendini başarılı hissetmesi, başkasının onun başarısını övmesinden daha önemlidir. Öğrenme zihinsel bir süreçtir. Bu nedenle, düşünme, anlama, kavrama, değerlendirme gibi zihinsel süreçleri ele almadan öğrenme anlaşılamaz.”

Bilişsel kuramda zihinsel yapılar önem taşımaktadır. Zihinsel yapılar ‘şema’ adıyla da bilinmektedir. Şemalar bilgilerin düzenlenmesinde, kavranmasında ve anlaşılmasında önem taşımaktadır. Çünkü şemalar zihinsel süreçlerde değişikliğe uğradığında, bu değişiklik öğrenenin davranışlarına da yansımaktadır. Bu nedenle öğrenme sürecinde organize olmanın düzenli olması ve bilginin anlamlandırılması önem taşımaktadır. Şemalar da organize ve anlamlandırmada işlev gören zihinsel yapılardır. Piaget öğrenmede zihinsel yapıların önemini vurgulamaktadır. Yeni bilgiler zihinde eski bilgilerin dengesini bozar ve zihin gerekli düzenlemeleri yaptıktan sonra uyum sağlanır. Her defasında zihin dengelemeyi gerçekleştirir.

Bilişsel alan kuramcıları davranış üzerinde değil, bilginin öğrenilmesi ve zihne yerleştirilmesi üzerinde durmuşlardır. Çünkü bilgi öğrenilir ve bilgi davranışa yansır. Bu kuramda öğrenme hem süreç hem de ürün odaklıdır. Bilişsel öğrenme kuramını genel olarak özetleyecek olursak:

- 1) Öğrenme anlam oluşturabilme sürecidir. Bu nedenle bilgilerin zihinde doğru şekilde anlamlandırılması önem taşımaktadır.
- 2) Yeni öğrenmeler, önceki öğrenmelerden bağımsız değildir. Bir bina gibi birbirinin üzerine inşa edilmektedir.
- 3) Öğretmen öğrenciler için bu süreçte rehber görevinde olmalıdır. Öğrenmede

karşılıklı etkileşim önem taşımaktadır.

- 4) Öğrenme bir süreçtir. Bu süreçte ürün önem taşır. Bu ürüne ulaşabilmek için öğrenci, süreç boyunca aktif rol oynamaktadır.

Bilişsel öğrenme kuramları “işaret öğrenme, sosyal öğrenme, Gestalt kuramı, bilgiyi işleme kuramı” olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. Bu çalışmada kuramlardan özellikle ‘bilgiyi işleme kuramı’ üzerinde ayrıntılarıyla durulacaktır.

Yapılandırımcı kuram

Yapılandırımcılığın temeli 19. yy.’a kadar dayanmaktadır. Daha sonra J. Dewey, Vygotsky, Barlett, Piaget gibi psikolojinin önde gelen isimleri bu kuramı sistemleştirmiştir. Yapılandırımcılık, içinde bilişsel kuramdan da izler taşır. Bu nedenle başlı başına bir kuram olmaktan çok, birçok kuramın sentezi özelliği göstermektedir.

Yapılandırımcılara göre öğrenme, bilginin öğrenen tarafından yapılandırılmasıdır. Bilgi öğrenenin çabasıyla üretilir ve somut yaşantılara dönüştürülür. Öğrenciler tarafından bilgi keşfedilmez, oluşturulur.

Geleneksel öğrenme anlayışına tepki olarak ortaya çıkan bu kuram, öğrenciyi merkeze alır. Öğrenci bilgiye kendi deneyimleri yoluyla ulaşır. Öğrenciler bilgiyi oluşturmak ve beyinlerinde yapılandırmak için öğrenme sürecinde aktiftir. Bilgiye ulaşmak için çaba harcar, sorular sorar, araştırırlar. Sonucunda elde ettiği bilgileri zihninde anlamlı bir şekilde yapılandırır. Önemli olan bireyin, deneyimlerinden yararlanarak öğretilen bilgiye yeni anlamlar kazandırmasıdır.

Zorillo (2000)’ya göre yapılandırımcı kuram dört noktada özetlenebilir: bilgi öğrenen tarafından yapılandırılır, öğrenmeler öğrenenin sahip olduğu genel bir içeriğe bağlı olarak gerçekleşir, bilgi birey tarafından oluşturulur ve kültürden etkilenir, yeni oluşum etkin bir süreç içinde gerçekleşir. İçeriğin programdan kopya edilmesi ve edilgin biçimde bilginin alınması söz konusu değildir. Öğrencinin konu hakkındaki bilgi ile kendi bilgileri arasındaki farkı görmesi üzerine etkin bir süreç başlar (Aktaran:

Savaş, 2007:521).

Yapısalcı kurama göre, öğrencilerin öğrenmesinde özellikle eski bilgiler ve deneyimler önem taşımaktadır. Çünkü yapılandırmak eski bilgilerin üzerine yenileri konularak gerçekleşecektir.

Akpınar (1999:32)'a göre, “yapısalcı kuramda bireyin bilgiyi üretmesi için, öğrenme süreci içinde aktif olması gerekir. Bir dizi deneyimler ve bir takım zihinsel faaliyetleri gerçekleştirmesi ve bilgiyi özümlemesi gerekmektedir. Bu süreç içinde öğretmen de bireye gerekli ortamı hazırlamalı, deneme, keşfetme fırsatları vermeli, yönlendirici bir rol üstlenmelidir.” Görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif oluşundan, bilginin zihinde yapılandırılmasından, zihinsel süreçlerin öneminden burada da bahsedilmiştir.

Yapısalcı kuramda deneyimler önem taşımaktadır. Deneyimlerin temelini eski bilgiler oluşturur. Eski bilgilerle oluşan şemalar, yeni bilgilerin gelişile ya yeniden, en baştan yapılandırılır, ya da eski bilgilerin üzerine yeni bilgiler eklenerek öğrenme süreci devam eder. Yapısalcı yaklaşımda da insan zihnindeki şemalar büyük önem taşımaktadır. Yapılandırmacı kuram ne öğrendiğimizden daha çok, nasıl öğrendiğimiz üzerinde durmaktadır. Demirel (2011) yapılandırmacılığın, bireysel yaşantılar ve şemalarla ilişkili olduğunu ve üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bilginin zihinde yapılandırılmasını sağlayan bir süreç olduğunu ileri sürmüştür. Bu görüş, şemaların ve düşünme düzeylerinin önemine değinmiştir. Yapılandırmacılığın üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği bu görüşten yola çıkarak söylenebilir.

Öğrencilere somut yaşantılar yoluyla daha fazla şey öğrenirler. Yeni bilgilerin elde edilebilmesi için mutlaka çevre etkileşimi şarttır. Bu nedenle öğrenciler keşfetme, araştırma, merak unsurları gelişmiş bireyler olarak yetiştirilmelidir. Öğrenciler öğrenme sürecinde aktif hâlde bulunurlar. Bu durumda da düşünme becerileri gelişmiş olur.

Duman (2008: 70) yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini şu şekilde açıklamıştır: “öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma

sürecidir. Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir. Öğrenme durumsaldır ve çevresel koşullara göre şekillenir. Öğrenme sosyaldır. Öğrenme duygusaldır. Öğrenme etkinliğinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir. Öğrenme gelişimseldir. Öğrenme öğrenci merkezlidir. Öğrenme sürekli.”

Yapılandırmacı kuram öğrenme sürecinde ezberleme yerine düşünme ve anlama üzerinde durmaktadır. Bu açıdan öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Öğrencilerin sadece pasif dinleyiciler olması engellenmiştir. Yapılandırmacı kuramda öğrenme gerçek yaşamla bağlantılar kurarak gerçekleştirilmelidir. Gerçek yaşama benzer koşullar öğrencilere sunulmalı, öğrencilerin öğrenme sürecini yaşamaları sağlanmalıdır.

Yapılandırmacı kuram kendi içerisinde çeşitli gruplara ayrılmıştır. Koç ve Demirel (2004) bunların: bilişsel (bireysel) yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık olarak ikiye ayırmıştır. Çalışmanın konusu gereği, bu gruplardan bilişsel yapılandırmacılık üzerinde durmakta fayda vardır. Çünkü Piaget’in görüşlerinden yola çıkan bu yapılandırmacılık çeşidinde özellikle şemalar vurgulanmıştır.

Bilişsel yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacı kuram Piaget’in zihinsel gelişim kuramından yola çıkar. Bilişsel yapılandırmacılar, öğrenmeyi Piaget’in ‘özümleme, dengeleme, uyumsama’ ilkeleriyle ortaya koyarlar. Bilişsel yapılandırmacı kuramda ön bilgi ve deneyimler büyük önem taşımaktadır.

Bilgi var olan zihinsel yapılar üzerine işlenerek yapılandırılır. Bu zihinsel yapılar ‘şema’ olarak bilinmektedir. Bilişsel yapılandırmacılığa göre öğrenciler, dünyanın pasif alıcısı değildirler. Bilgiyi edinmede aktif rol oynarlar. Öğrenme deneyimler ve yeni yaşantılar arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşim sayesinde öğrenen, var olan bilişsel yapılar üzerine yeni öğrenilenleri anlamlı bir şekilde yapılandırır. Öğretmen de bu süreçte öğrenciye yol gösteren, bilgiyi olduğu gibi aktaran değil,

öğrencinin keşfetmesi için yeni ortamlar sunan kişidir.

Öğrencinin karşısına çıkan yeni bilgiler, eskileriyle bir çatışma durumuna girer. Eğer eski bilgiler yeni bilgilerle ilişkiliyse aynı şemada yapılandırılır. Ancak ilişkili değilse bu sefer öğrencide zihinsel anlamda bir huzursuzluk gözlenir. Bu huzursuzluk da yepyeni bir şemanın oluşumuyla sona erer.

Piaget'in bilişsel gelişim üzerine birtakım düşünceleri vardır. Bu düşünceler de bilişsel yapılandırmacılığın temelini oluşturur. Piaget bilişsel gelişim sürecini, biyolojik ilkelerle açıklamıştır. Bu ilkeler: 'olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme ve dengelemedir.' Senemoğlu (2011:33)'na göre, "Piaget bilişsel gelişimi, dünyayı öğrenme yolunda bir denge, dengesizlik, yeni bir denge süreci olarak görmektedir."

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına kısaca baktığımızda karşımıza bazı kavramlar çıkmaktadır. Bunlardan ilki örgütlenmedir. Örgütlenme; insan zihninin, edindiği bilgi ve yaşantıları birbiri ile ilişkilendirmesidir. Örgütlenmiş bilgi, düşünce ve davranış kalıplarına şema adı verilmektedir. Bilgiler her yeni yaşantı ile zihinde yeniden organize edilir. Bu organizeler sonucunda yeni şemalar oluşur. Uyum sağlama kişinin kendinde bulunan zihinsel yapıları ya da çevreden gelen yeni bilgileri anlamlandırma çabasıdır. Uyum sağlama, özümleme ve uyma olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Özümleme aşamasında insan kendinde var olan şemalarla, yeni karşılaştığı durumu açıklamaya çalışır. Uyma ise yeni gelen bilgiler, eski bilgilerden farklı ise yaşanan çelişkiyi giderebilmek için şemalarda yapılan değişim olarak yorumlanabilmektedir. Son olarak da dengeleme Piaget'in bilişsel gelişim kuramında önem taşımaktadır. Zihne aktarılan yeni bilgi, eski bilgilerle bağ kuracak şekilde değilse bir dengesizlik durumu yaşanır. Bu dengesizlik durumunun giderilmesiyle zihinsel yapılandırma tamamlanmış olur.

Bilişsel yapılar herhangi bir insanda o anda var olan bilişsel yetilerdir. Şema ise yeni gelen bilgilerin yerleştirileceği bir çerçevedir. Bilişsel yapılandırmacılıkta öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri önem taşımaktadır. Öğrencilere yaşantı kazandırmak esastır. Şemaları oluşturmaları ve geliştirmeleri için öğrencilere denge

kurabilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır.

“Bilişsel gelişimi sürecinde çocuk bir şemadan başka bir şemaya geçmek zorunda kalacaktır. Örneğin meme emerek beslenme şemasını bırakacak, kaşıkla beslenme şemasına geçecektir. Bunu yaparken yeni şemanın uyarılarını özümleyecek, bunlara uyacaktır. Bebek her zaman, ancak kendisini sunulan, kendisi için hazırlanan uyarıları özümlemek durumunda değildir. Bir başka deyimle edilgin bir bekleyiş içinde olduğu söylenemez. Aksine etkin ve meraklı bir organizmaya sahiptir, atılgandır, deneylere girişmeye düşkündür ve özümleme ile uyma arasında kararlı bir denge yaratma eğilimindedir. Bebek böylece kendi iç gerçeği ya da dünyası ile dış gerçek ya da dünya arasında bir köprü kurmuş olur. Bir kere bu köprü kuruldu mu çocuğun bir davranış şeması ortaya çıkmış olacaktır” (Günçe 1973:32). Şeklinde yaptığı açıklamasıyla örgütleme- uyum- dengeleme süreçlerini somutlaştırmıştır.

Demirel (2011)’e göre Piaget’in bilişsel yapılandırmacılığı eğitime yansıtılmalıdır. Bunun için eğitim programları düzenlenirken, çocukların bilişsel gelişimlerinin dikkate alınmalıdır. Öğrencilerde zihinsel yapıların yaratılabilmesi için bilgilerin tekrar edilmesi ve şemaların içselleştirilmesi gereklidir. Öğrencilere alternatif yaşantılar sunulması, düşüncelerinin gelişimini sağlar. Öğrencilerin yeni şemalar oluşturması kadar var olan şemalarını geliştirmeleri de önemlidir. Bu sebeple var olan şemaların geliştirilmesi için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır. Eğitim ortamında merak unsuru her zaman desteklenmelidir. Yeni şemaların doğru ve anlamlı şekilde oluşturulabilmesi için ön bilgileri harekete geçirecek etkinliklere önem verilmelidir.

Bilişsel yapılandırmacılığa göre öğrenme, öğrencinin kendinde olan bilgilerle ve yaşantılarıyla karşılaştığı yeni bilgiler ya da yaşantılar arasındaki farkı ayırt etmesiyle gerçekleşir.

Bilişsel yapılandırmacılık öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif rol oynayabilmeleri, kendi yaşantılarıyla yeni gelen bilgileri karşılaştırabilmeleri, bu karşılaştırmadan çıkan çelişkileri giderebilmeleri, bilgileri çaba harcayarak ve yapılandırarak kazanabilmeleri, içlerindeki güven duygusunu bu sayede artırabilmeleri sebebiyle eğitim sürecinde önem taşımaktadır.

2.1.3. Bilgiyi işleme kuramı

Biliş; algı, karar verme, dikkat, problem çözme gibi zihinsel süreçleri içine alan bir yapıdır. İnsanoğlunun, kendini ve dünyayı algılayabilmek için yaptığı zihinsel etkinlikler bilinci oluşturur. Fidan (1985:65)'a göre, “biliş; dıştan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi gibi bilişsel süreçleri içerir.” Bilişsel öğrenme kuramları, insanların dünyayı algılamak ve anlamlandırmak için kullandıkları zihinsel süreçleri inceler. Biliş düşünme, karar verme, algılama gibi zihinsel süreçleri içeren bir yapıdır. Bu açıdan da bilgiyi işleme kuramının temelini oluşturmaktadır. Çünkü bilginin zihinde yapılandırılması, karar verilmesi gibi zihinsel aşamaları içinde barındıran yapı biliştir.

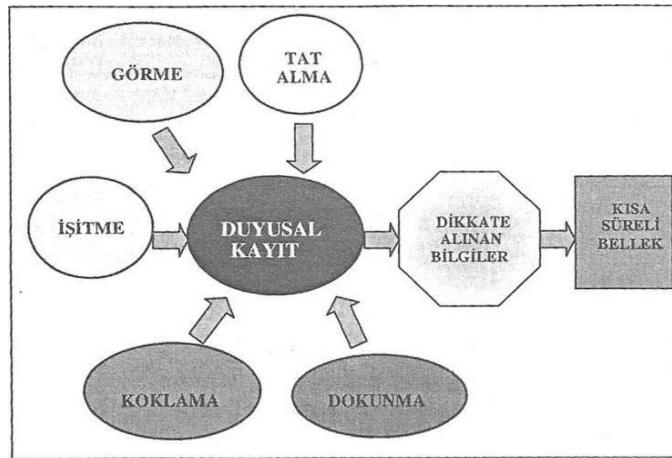
Bilgiyi işleme kuramı, bilişsel bir öğrenme kuramıdır. Bu açıdan zihnin işleyişine ve zihinsel süreçlere önem vermektedir. Bilginin algılanması, işlenmesi, kodlanması ve depolanması gerektiğini savunan bu kuram, insan beyninin çalışmasını bir bilgisayar işletim sistemine benzetmektedir. Bu kuramda girdiler ve çıktılar önem taşımaktadır.

Bilgiyi işleme kuramı insanın zihinsel süreçlerini incelerken dört temel soruya yanıt aramaktadır. Bunu Senemoğlu (2011:266) şu şekilde dile getirmiştir: “Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır? Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir? Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır? Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip, hatırlanmaktadır?”

Türkoğlu (1998:38)'na göre, “öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayan çeşitli görüşler olmakla birlikte, bilgiyi işleme kuramı oldukça karmaşık görünen

öğrenme sürecinin anlaşılmasına ve sürecin daha etkili hâle getirilmesi için yöntemler geliştirilmesine önemli katkıda bulunmaktadır.” Öğrenme süreci karmaşık bir süreçken bilgiyi işleme kuramı sorduğu sorularla bunu sistemli hâle getirmiştir. Her sorunun cevabı, bilginin insan zihnine gelişinden depolanmasına kadar geçen zihinsel süreçleri anlatmaktadır. Bu kurama göre bilgi (dışarıdan gelen uyarıcı) algılanır, anlamlı hâle dönüştürülür, saklanır ve geri getirilir. Geri getirilen bilgi de gözlenebilen davranışlara dönüştürülür.

Bilgiyi işleme süreci doğrudan gözlemlenemez. Senemoğlu (2011:267)’na göre, “ öğrenme ya da bilgiyi işleme süreci doğrudan gözlemlenemediğinden bu süreci somutlaştırmak ve daha kolay anlamamızı sağlamak üzere bir model geliştirilmiştir. (...) Geliştirilmiş olan bilgiyi işleme modeli iki temel ögeye sahiptir. Bu temel öğelerden biri üç tür bellekten oluşan bilgi depolarıdır. Diğer öge ise, bilginin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan içsel, bilişsel etkinlikleri kapsayan bilişsel süreçlerdir.”



Şekil 2-1. Bilgiyi işleme modeli (Senemoğlu, 2011: 267).

Şema 1’deki yapılar ve öğrenmeyi sağlayan süreçler aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir:

- 1) “Çevredeki uyarıcıların alıcılar (duyu organları) yoluyla alınması,
- 2) Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi (duyusal kayıt),
- 3) Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilip duyusal kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi,
- 4) Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel

- tekrarın yapılması (kısa süreli bellek),
- 5) Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için işleyen bellekte (kısa süreli bellek) anlamlı kodlamanın yapılması,
 - 6) Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması,
 - 7) Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi,
 - 8) Bilginin işleyen bellekten yani kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi,
 - 9) Tepki üreticinin bilgiyi verilere (kaslara) göndermesi,
 - 10) Öğrenenin çevresinde performansını göstermesi,
 - 11) Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi, düzenlenmesi” (Gagne, Briggs ve Wager 1988, aktaran: Senemoğlu, 2011:268).

Bu öğrenme sürecinde birey aktif roldedir. Birey algılayan, seçen, anlayan, neden- sonuç ilişkisi kuran, değerlendiren yapıdadır. Bu sebeple dışarıdaki uyarıcılara karşı daima aktif bir alıcı, uyarıcıları aktif yorumlayıcı ve değerlendirici görevinde bulunmaktadır.

Bilgiyi işleme kuramını daha iyi kavrayabilmek için bellek türlerini iyi anlamak gerekmektedir. Çünkü bilginin işlendiği ve saklandığı birer depo görevi gören bellek türleri, bir bilgisayar işletim sistemi programı gibi çalışmaktadır.

2.1.4. Bellek türleri

Bellek

Bellek bütün yaşantılarımızın, bilgilerimizin saklandığı bir depo görevi görmektedir. Bireyin dışarıdan aldığı uyarıcılar, burada anlamlı hâle getirilir ve depolanır. Bu bakımdan bellek bilgi deposudur. Depolanan bu bilgilerin hatırlanmasında ve kullanılmasında da bellek etkin rol oynamaktadır.

Sözlük’te (TDK, 2005:240) bellek, “yaşananları, öğrenilen konuları, bunların

geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü, dağarcık, akıl, hafıza, zihin” olarak tanımlanmaktadır. Belleğin deneyimleri ve bilgileri zihinde anlamlı bir şekilde saklayan depo olduğunu bu tanımda da görmekteyiz.

Bellek öğrenilen şeyleri zihinde tutmak ve ileride kullanmak için gereklidir. Bu nedenle geçmişin sürekli bir etkinliği olarak da değerlendirilebilir (Ülgen, 1997). Bellek geçmişteki bilgiler üzerine yeni bilgilerin eklendiği, eklenirken çeşitli değişimlerin yaşandığı zihinsel bir yapıdır. Bellek çevredeki uyaranları algılar, saklar, düzenler ve hatırlanmasını sağlar.

Üç tür bellek vardır. Bunlar: “duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek”tir. Bilgiyi işleme kuramını daha iyi kavrayabilmek için aşağıda bellek türlerinin üzerinde durulacaktır.

Duyusal kayıt (Duyusal bellek)

Çevreden alınan uyarıcıların, bilgilerin zihnin işleme sürecine girmeden önce kısa süreli tutulduğu bilgi deposudur. Çevreden gelen birçok uyarıcı duyusal kayıt sayesinde zihne alınır. Duyusal kayıt, duyu organlarıyla alınan uyaranların zihne ayırt edilmeden girmesiyle zihnin işleme sürecini başlatır. Duyusal kayıt bir bilgi deposudur ve kapasitesi sınırsızdır. Dışarıdan gelen her tür uyarana açıktır. Çevreden alınan uyaranlar birer kopya niteliği taşır ve yorumlanmadan, olduğu gibi alınır. Bilginin duyusal kayıta kalma süresi yarım saniyeden en fazla dört saniyeye kadardır. Bilginin bu bilgi deposundan geri getirilmesi mümkün değildir.

Duyusal kayıta gelen uyarıcıların hepsi kısa süreli belleğe gönderilmez. Çünkü gelen uyarıcıların bir kısmı birey için gereksiz olabilir. Bu noktada algı, dikkat gibi süreçler önem kazanmaktadır. Birey algı ve dikkat sayesinde seçtiği bilgileri kısa süreli belleğe göndererek onların kalıcı olmasını sağlar. Ülgen (1997:146)’e göre, “çevreden duyusal alıcılara gelen çok sayıdaki uyarıcıların hepsi algılanamaz. Birey ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ve seçici algı kapasitesi ölçüsünde karşılaştığı uyarıcıları algılar.”

Senemoğlu (2011:269)'na göre, “duyusal kayıt, kendisinden sonraki bilişsel süreçler için kritik bir öneme sahiptir. Örneğin duyusal kayıt olmasaydı, bir cümle okurken cümlenin sonuna geldiğimizde başındaki sözcüğü unutmuş olacak, cümleden hiçbir anlam çıkaramayacaktık. Aynı şey konuşma için de geçerlidir.” Duyusal kayıt, bilginin hatırlanması için önem taşıyan bir depodur. Çünkü ham olarak alınan bilgi, bireyin seçici algısı içindeyse ya da bireyin dikkatini çekiyorsa kısa süreli belleğe iletilecek, depolanması için işleme sürecine alınmış olacaktır.

Dış çevreden uyarıları alırken görme, işitme, dokunma gibi birçok duyu organımızla aynı anda uyarıları seçeriz. Ancak bunlardan sadece bir kısmını kısa süreli belleğe göndeririz.

Erden ve Akman (1995:146)'a göre, “duyusal belleğe gelen uyarıcıların bir kısmı kısa süreli belleğe girebilirken bir kısmı da kaybolur. Hangi bilgilerin kısa süreli belleğe gönderileceğini tanıma, algı ve dikkat süreçleri belirler.”

Duyusal kayıtla algılanan uyarıların anlamlı hale gelmesinde dikkat ve algının önemli bir yeri vardır. Duyusal kayıt yeni şemaların oluşumundaki ilk basamaktır. Dışarıdan alınan uyarılar, alıcının ilgisini ve dikkatini çekiyorsa işletim sistemine alınır ve kısa süreli belleğe aktarılır. Dış dünyada milyonlarca uyarı vardır. Bunların algılanmasında duyusal kaydın önemi büyüktür. Duyusal kayıt ilk işlem basamağı ve ilk bilgi deposudur.

Kısa süreli bellek

Dikkat edilen ve seçici algıyla alınan bilgi kısa süreli belleğe aktarılır. Kısa süreli bellek en fazla çalışan ve zihinsel işlemlerin yoğun olduğu bellektir. Duyusal bellekten alınan ham bilgi, kısa süreli bellekte anlamlı hale dönüştürülür. Kapasitesi sınırlıdır. Kısa süreli bellek; bilgiyi uzun süreli belleğe gönderme, uzun süreli bellekten geri getirme, yeni bilgilerle eski bilgileri karşılaştırma, bilgileri organize etme, edinilen bilgileri uzun süreli belleğe kodlayarak gönderme görevlerini görmektedir. Bu bakımdan çok yoğun çalışan bu bellek türüne işleyen bellek ya da

alışan bellek adları da verilmektedir.

Kısa süreli bellekte bilgiler daha çok görsel ve işitsel olarak depolanır. İşitsel depolama daha baskındır. Bilginin burada kalıcı hale gelebilmesi için tekrar etmek önemlidir. Tekrar edilmeyen bilgiler unutulmaktadır. Bilgiler kodlama ve tekrar yoluyla uzun süreli belleğe aktarılmakta ve orada depolanmaktadır. Depolanan bilgilerle sunulan bilgiler arasında farklılık vardır. Duyusal kayıta olduğu gibi kopya edilen bilgiler, kısa süreli bellekte uyarıcının aynısı olmayabilir. Uyarıcı bazen sadeleşir, bazen de eski bilgilerle ilişkilendirilerek zenginleştirilir.

Kısa süreli bellek kapasite bakımından duyusal belleğe göre sınırlıdır ancak daha uzun sürelidir. Kısa süreli belleğin sınırlı kapasitesi üzerine Miller araştırma yapmıştır. Miller (1956) yaptığı araştırmada insanların 5-9 maddeyi aklında tutabildiği üzerinde durmuştur. Öğrencilerin dış etkiler olmadan 7(±) 2 maddeyi zihinde tutabildiği üzerinde durmuştur.

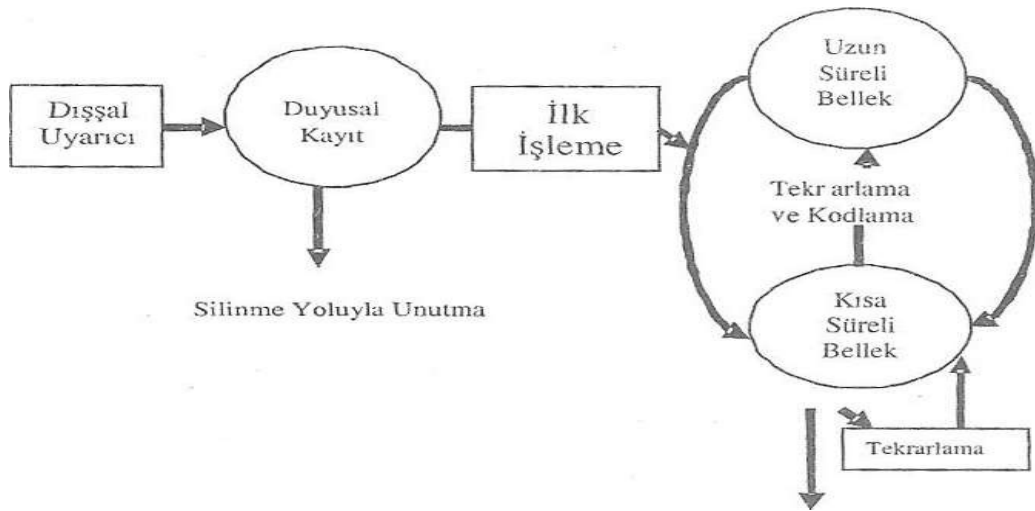
Kısa süreli bellek sınırlı miktardaki bilgiyi sınırlı zamanda depolar ve bilgilerin bellekte kalış süresi kısadır. Bu bakımdan kısa süreli belleğin sınırlılıkları vardır. Senemoğlu (2011:272)'na göre, “ kısa süreli belleğin bir fonksiyonu sınırlı bilgiyi kısa süreli de olsa depolamaktır. Kısa süreli belleğin ikinci önemli fonksiyonu ise, zihinsel işlemleri yapmaktadır. Bu nedenle kısa süreli bellek işleyen bellek olarak da adlandırılır.”

Türkoğlu (1998:40-41) kısa süreli bellekle ilgili şu açıklamayı yapar:
 “kısa süreli belleğin sınırlılıkları göz önüne alındığında, bilginin uzun süreli belleğe birtakım teknikler kullanılarak aktarılması gerektiği belirtilebilir. Örneğin derste not alma tekniği kullanılarak kısa süreli belleğin sınırlılıkları giderilebilir. Derste dinlenen bilgilerin hem anlaşılması, hem de aynı zamanda uzun süreli belleğe aktarılması çok zordur. Bu durum, kısa süreli belleğin kapasitesini zorlar ve yorgunluğa yol açar. Derste not alma, kısa süreli belleğin kapasitesinin daha etkili kullanılmasını (sadece dinlenen konunun

anlaşılmasını) ve uzun süreli belleğe aktarılmak üzere bilginin kaydedilmesini sağlar.”

Not alma bilginin hatırlanmasını kolaylaştırır. Çünkü not alma esnasında zihin tekrarlama işlevini yerine getirmektedir. Kısa süreli belleğin etkin kullanımı için bilgi gruplara ayrılmalı, parçalanmalı, tekrar ettirilmeli ve öğrencilere öğrenebilmeleri için yeterli zaman verilmelidir. Kısa süreli belleğin işleyişine, eğitim ortamlarında önem verilmelidir. Öğretmenler öğrencilere gereksiz bilgileri yüklememelidir. Özet ve konunun özünü ifade eden bilgiler öğrencilere kazandırılmalıdır. Kısa süreli belleğe yükleme yapılması ve bu yüklemenin öğrenci için önemsiz bilgilerden oluşması eğitimdeki verimi azaltacaktır.

Kısa süreli belleğin işleyişi aşağıdaki şekil 2-3'te gösterilmiştir:



Şekil 2-2. Kısa süreli bellekte bilginin izlediği yol (Morris ve Maisto, 2002:102).

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi kısa süreli bellek duysal kayıt ve uzun süreli bellek arasında köprü görevini görmektedir. Yoğun bir şekilde akan trafiğe benzeyen bilgi akışı, bu köprü sayesinde insan zihninde kalıcı hale gelmekte ya da unutulmaktadır.

Uzun süreli bellek

Bilgilerin sürekli saklandığı depo olan uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsızdır. Bilgiler uzun süre bu bellekte kalır ve şemalara dönüştürülür. Kısa süreli bellekte tekrar edilip kodlanan bilgiler uzun süreli bellekte saklanır. Yeşilyaprak (2003: 259)’a göre, “bir bilginin öğrenilmiş kabul edilmesi için mutlaka uzun süreli bellekte depolanmış olması gerekir. Çünkü uzun süreli belleğe girmeyen bilgiler, tepki üretilmiş olsa dahi kısa sürede kaybolur” demektedir. Uzun süreli belleğe giren bilgiler kalıcı bilgilerdir.

Cüceloğlu (2002:181)’na göre, “bilgi kısa süreli bellekte işlendikten sonra uzun süreli belleğe aktarılır ve depolanır.” Kısa süreli bellekte ilgi ve ihtiyaçlara, algıya ve dikkate bağlı olarak alınan bilgi, işlendikten sonra uzun süreli belleğe gönderilir. Bu bilginin depolanma yeri uzun süreli bellektir. Senemoğlu (2011:277)’na göre, “ uzun süreli bellek bilginin sürekli depolanma yeridir.” Bu depoya bilgiler önemli işleme süreçlerinden geçerek kaydedilmektedir. Uzun süreli bellek, bilgiyi çok hızlı bir şekilde almamakta, zamana yaymaktadır. Bellekten geçen bilginin son durağı, sürekli bilginin kaldığı yerdir.

Gage ve Berliner (1988) Uzun süreli bellek gerektiğinde kullanılmaya hazır olarak saklanan düzenlenmiş, organize edilmiş bilgilerin depolandığı bir kütüphaneye benzetilmektedir. Bu kütüphanenin bilgiye ulaşmayı yani hatırlamayı sağlayacak bir ağa sahip olduğu düşünülmektedir. Bilginin hatırlanmasının büyük ölçüde, materyalin uygun bir şekilde kodlanarak uygun yere yerleştirilmesine bağlı olduğu sanılmaktadır. Tıpkı kütüphanedeki düzenlemede olduğu gibi; uygun kodlu bölmelere yerleştirilmiş kitapları aradığımızda bulmak nasıl çok kolay ise doğru bir şekilde kodlanmış ve organize edilmiş bilgiyi de uzun süreli bellekten geriye getirip kullanmak çok kolaydır (Aktaran: Senemoğlu, 2011: 278).

Yukarıdaki açıklamada bilginin zihinde organize edilmesinin ne kadar önem taşıdığı vurgulanmıştır. Bilgi iyi organize edildiğinde hatırlanması kolay

olacaktır.

Bilgiler uzun süreli belleğe anlamlı bir şekilde, birbirleriyle ilişkilendirilerek kaydedilir. Çeşitli şemalar ve kavram ağları oluşturularak bilgiler birbirleriyle ilişkilendirilir. Eğer bu yapılmıyorsa bilginin hatırlanması zorlaşır. Erden ve Akman (1995:154)'a göre, “bilgilerin hatırlanma hız ve kapsamında, örgütlenmiş olmaları önemli rol oynar. Bunun yanı sıra, kodlama esnasında bilgilerin bellekteki hiçbir şemayla ilişkilendirilmemesi, hatırlamayı güçleştirir.” Bilgiler birbirleriyle ilişkilendirilerek uzun süreli belleğe atıldığında, anlamlı hâlde depolanmaktadır. Öğrenilen bilgilerin hatırlanabilmesi için çok iyi kodlanmış, doğru şemalarla ilişkilendirilmiş olması gerekir.

Tongaç (2006:11)'a göre:

“bilişsel yapıda doğrusal (alfabe dizini şeklinde) depolanmış bilgiye ancak bir yoldan girilebilir. Buna karşın eğer bir kavram, ağ şeklinde birbirine bağlı bir yapı içerisindeyse bu kavrama birçok yönden ulaşılabilir. Bilgi işlem modeline göre, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeni öğrenilen kavramın bilinçli olarak uzun dönemli bellekte hâlihazırda var olan dallanmış ve iç içe girmiş bilgi ağının bir parçası olması gerekmektedir. Yeni kavramın hâlihazırda var olan bilgi ağına bağlantısı yapılamaz ve izole bir biçimde kendi başına depo edilirse ezberciliğe yol açılmış olur ve bu kavramın ileride hatırlanması zordur. Eğer kavramın hatalı bir bağlantısı yapılır ve bu durum bilgi ağında bir probleme yol açarsa bu da yanlış kavramların ya da doğru öğrenilmeyen kavramların oluşmasına yol açar.”

Uzun süreli belleğe bilginin alımı hızlı bir şekilde olmamaktadır. Çeşitli işlemlerden geçen bilgi var olan bilgilerle ilişkilendirildiğinde, doğru şemalara yerleştirildiğinde kalıcı hâle gelmekte ve hatırlanması kolay olmaktadır. Hatırlanan bilgi, kullanılabilen bilgidir. Dolayısıyla günlük hayata aktarabildiğimiz bilgiler öğrenmenin gerçekleştiği bilgilerdir.

Uzun süreli belleğin türleri vardır. Bazı kuramcılar uzun süreli belleği anısal ve anlamsal bellek olmak üzere ikiye ayırırlar. Bazı kuramcılar ise bunlara işlemsel belleği de eklemektedir. Bu çalışmada uzun süreli belleğin iki türü (anısal bellek, anlamsal bellek) üzerinde durulacaktır. İşlemsel bellek ele alınmayacaktır.

Anısal bellek (Epizodik bellek)

Yaşantılarımızın, yaşadığımız olayların depolandığı yer anısal bellektir. Yaşamımız boyunca başımızdan geçen bütün olaylar bu bellekte depolanır.

Anısal bellek bir günlüğe benzer. Günlükte de yaşadığımız olayları tarih atarak kaydederiz. Anısal bellekte de olayların yeri, zamanı, nerede geçtiği kayıtlıdır. Örneğin “Dün ne yaptın?” gibi bir soruyla karşılaştığımızda cevabını vermek için bu belleği kullanırız. Çünkü yaptıklarımız, hangi saat aralıklarında nelerle meşgul olduğumuz bu bellekte kayıtlıdır.

Uzun süreli bellekte, bellek türleri arasında sıkı bir bağ vardır. Anısal bellek ve anlamsal bellek birbirleriyle sıkı bir ilişki içinde çalışırlar. Anısal bellek hatıraları yani yaşantıları barındırırken anlamsal bellek de bu anılarla ilgili şemaları kapsar. Dolayısıyla anlamsal bellek, anısal belleğin geçmiş yaşantıları hatırlama gücünü artırır. Ancak anısal bellek bütün yaşantıları hatırlamayabilir. Senemoğlu (2011:279)’na göre, “anısal bellekteki olağan ve sürekli tekrarlanan olayların hatırlanması oldukça güçtür. Çünkü yeni olaylar öncekileri bozabilir. Bu nedenle zaman bakımından yakın olaylar, öncekinden daha kolay hatırlanır. Ancak önemli, özel, olağandışı olan olaylar çaba gerektirmeksizin kolayca hatırlanabilir. Örneğin; geçen hafta salı günü, akşam yemeğinde ne yediğinizi hatırlamayabilirsiniz. Çünkü bu her gün tekrar edilen önemsiz bir olaydır. Oysa geçen yıl doğum gününüzü kimlerle kutladığınızı kolayca hatırlayabilirsiniz.” Yaptığı bu açıklamada Senemoğlu olayların hatırlanmasının, insan üzerinde bıraktığı etkiyle doğru orantılı olduğunu vurgulamıştır.

Günlük yaşamda sürekli meydana gelen olayların anımsanması zordur. Önemli olaylar ise çaba gerektirmeden kolaylıkla hatırlanabilir. Zaman anısal bellek için bazen

bozucu etki gösterebilir. Bu nedenle yakın zamanda insanın başından geçen olayların hatırlanması daha kolaydır (Feldman,1997). Anısal bellek bir kişinin öz yaşam öyküsü gibidir. Bütün yaşantılar bu bellekte saklıdır.

Anlamsal bellek (Semantik bellek)

Sözlük'te (TDK, 2005:1727) semantik sözcüğü “anlam bilimi, anlam bilimsel” anlamlarına gelmektedir. Uzun süreli belleğin bu türünde, edinilen bilgiler anlamlı bir şekilde depolanır. Kavramlar, kurallar, genellemeler bu bellek türünde yer alır.

Okul öğrenmeleri bu bellekte depolanmaktadır. Bu bilgiler birbirleriyle ilişkilendirilerek anlamsal bellekte saklanır. Topçu Kabasakal (2007:471)'a göre anlamsal bellek, “öğrencilerin dünya ile ilgili genel bilgilerinden oluşur. İçeriğinde: okulda öğrenilen her tür bilgi (örn: geometri bilgisi), değişik uzmanlık alanlarının bilgisi (örn: 15 yaşında yetenekli bir satranç oyuncusu için satranç bilgisi), kelimelerin anlamları, meşhur insanlar, önemli yerler ve yaygın şeyler (örn: cumhurbaşkanının kim olduğu gibi günlük bilgiler).”

Bu bellekteki bilgiler birbirleriyle ilişkilendirilerek, görsel ve sözel olarak kodlandığında öğrencilerin hatırlaması daha kolay olacaktır. Bu sebeple eğitim ortamları birçok duyu organına hitap edecek şekilde düzenlenmelidir.

Birey, bilginin uzun süreli belleğe nasıl ve ne zaman girdiğinin farkında değildir. Anlamlı şekilde kodlanan bilgiler bireyin ihtiyacı olduğunda zihinde saklanan uygun yerden kendiliğinden çıkar. Feldman (1997) semantik hafıza kişinin geçmiş kimliğinden bağımsızdır. Örn: öğrenciler “Almanya'nın başkenti Berlin'dir.” gibi bir bilgiyi hatırlayabilirler, bunu ne zaman ve nereden öğrendiklerini hatırlayamazlar.

Anlamsal bellek dünya hakkında bildiğimiz her şeyi içerir. Bu bilgileri sınıflayarak düzenler. Bu bellek, düzenlenmiş bir çekmece gibidir. Çekmecede eğer neyin nereye koyulduğunu bilirsek eşyaları düzenli bir şekilde yerleştirirsek aranılabilmek kolay olur. Anlamsal bellek için de aynı durum geçerlidir. Bilgiler birbiriyle

ilişkili olarak, düzenli bir şekilde kodlandığında onları hatırlamak ve kullanmak kolay olur.

Anlamsal bellek önerme ağı ve şemalardan oluşmaktadır. Edinilen bilgiler, anlamsal belleği oluşturan bu yapılarda depolanmaktadır.

2.1.5. Bilginin uzun süreli belleğe aktarımında kullanılan süreçler

Bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında bir takım süreçlerin rolü vardır. Senemoğlu (2011)'na göre bu süreçler: “örtük ve açık tekrar, kodlama/anlamlandırma, örgütlenme, genişletme/ekleme, bellek destekleyici ipuçları ve sözel semboller” dir. Bu çalışmada şemalarla doğrudan ilişkili olan örgütlenme yollarından kavram haritaları süreci üzerinde durulacaktır.

Örgütlenme kodlamaya yardım eden bir süreçtir. Bilgiyi düzenleme, gruplama ve tutarlı yapılar oluşturma açısından büyük önem taşır. Karmaşık bir bilgiyle karşılaşıldığında bu bilginin anlamlı bir şekilde öğrenilmesini sağlar. Woolfolk (2007) Örgütlenme, yapıda yer alan bir kavramı, hem genel açıklamaları hem de belirli örnekleri öğrenme ve anımsamada bireye yardımcı olur.

Senemoğlu (2011) örgütlemeyi bir tablo ile örneklendirerek açıklamıştır. Bireyin alışveriş listesini aşağıda verilen tablo şeklinde örgütlediğinde alınacak malzemelerin hatırlanmasının kolay olacağını savunmuştur.

Tablo 2-1. Zihinde bilgilerin örgütlenmesi (Senemoğlu, 2011:302)

Kahvaltı		Öğle yemeği			Akşam yemeği	
<i>Yiyecek</i>	<i>İçecek</i>	<i>Yiyecek</i>	<i>İçecek</i>	<i>Meyve</i>	<i>Yiyecek</i>	<i>Salata</i>
Kek	Portakal suyu	Biftek	Soda	Elma	Makarna	Marul
Un		Patates			Salça	Domates
Süt		Mayonez				Salatalık
Yumurta		Maydanoz				Sirke

Örgütlemeye ilişkilendirme çok önem taşımaktadır. Şemalara birbiriyle ilgili bilgiler aktarıldığında, doğru öğrenmeler ve kalıcı öğrenmeler sağlanacaktır.

Şematik öğrenmenin okuma becerisini desteklediğini daha öncede dile getirmiştik. Konuya bu açıdan yaklaşan Tuckman (1991) bir okuma materyali örgütlenirken okuyucunun, bu materyalin bölüm ve alt bölümlerini yeniden düzenlemesinin gerekli olduğunu anlatmış, örgütlemenin bir başka özelliğinin de parça, bölüm ya da başlıkların aşamalı bir ilişkiyi içermesi gerektiğini vurgulamıştır.

Örgütleme bilgiyi sadece saklamaya değil, geri getirmeye yani hatırlamaya da yaramaktadır. Öğrencilerin, bilgileri bellekte anlamlı ve doğru bir biçimde saklayabilmeleri için birtakım yollar bulunmaktadır. Bu yolların etkin ve doğru kullanımı şemaların oluşumu açısından önem taşımaktadır.

Zihinde bilginin örgütlenebilmesi için çeşitli yollar bulunmakta ve bu yollar üçe ayrılmaktadır: Bunlar: 1) Çizelge- tablo ve matrisler, 2) Diğer örgütleme türleri (Ana hatlar, grafikler, modeller), 3) Hiyerarşik yapılar (Kavram haritaları). Bu çalışmada örgütleme yollarından olan “kavram haritaları” üzerinde durulacaktır.

Hiyerarşik yapılar (Kavram haritaları)

Kavram, Sözlük’te (TDK, 2005:1111): “Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nosyon” şeklinde tanımlanmaktadır. Senemoğlu (2011)’na göre de kavramlar bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel araçlardır. Aksan (1995: 475)’a göre: “kavram dünyadaki nesnelerin, biçimlerin, olgu, durum ve devinimlerin dildeki anlatım buluşu ve dünyadaki nesnelerin ortak niteliklerine dayanan, dile özgü bir genelleme, bir soyutlamadır.” Kavramların birbirleriyle ilişkilendirilerek bellekte yapılandırılması ve anlamlı bir şekilde saklanabilmesi için kavram haritalarından yararlanmak gerekmektedir. Çünkü kavram haritaları, kavramları anlamlı bir şekilde örgütleyerek bellekte anlamlı şemaların oluşumunu destekler.

Kaptan (1998: 95)’a göre, “Kavram haritaları ilk olarak 1970’li yılların ortasında Joseph Novak adlı bir araştırmacı ile Cornell Üniversitesi mezunu olan öğrenciler tarafından yürütülen araştırma projesinin bir parçası olarak geliştirilmiştir.”

Novak kavram haritalarını Ausabel'in anlamlı öğrenmesinden yola çıkarak hazırlamıştır. Anlamlı öğrenmede bilgilerin bellekte, anlamlı ve kalıcı şekilde var olması amaçlanırken buna yardım edecek en önemli görevli de kavram haritalarıdır.

Anlamlı şekilde bilginin belleğe gönderilmesinde önemli rol oynayan kavram haritaları, bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilerek bellekte saklanmasını sağlar. Senemoğlu (2011:306)'na göre, "hiyerarşik yapı oluşturma, kapsamlı bir kavram içine yeni bir kavram yerleştirildiğinde ya da var olanlara bir yenisi eklendiğinde oldukça faydalı bir örgütlenme, dolayısıyla da anlamlandırma yoludur."

Öğrencilerin belleklerinde bilgilerin anlamlı ve kalıcı bir şekilde yapılandırılmasında kavram haritalarının önemi büyüktür. Kavram haritası kavramların birbiriyle ilişkilerini gösteren bir şema, yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olan ve düşünmeyi örgütleyen bir yapıdır (Kaptan, 1998; Demirel, 2011; Eggen ve Kauchak, 1992). Öğrenilecek bilgi kavram haritası sayesinde örgütlenir, öğrenci bilgiyi anlamlandırır ve daha kolay kodlayarak uzun süreli belleğe yerleştirir. Bu durumda öğrencilerin öğrenme düzeyleri yükselir.

Kavram haritaları, şemaların doğru şekilde organize edilmesini sağlar. Ayrıca öğrenciler öğrenme süreci boyunca karşılaşacakları yeni bilgileri kavram haritalarında ilgili yerle ilişkilendirebilirler. Bu bakımdan kavram haritaları her daim kendini yenileyebilen yapılardır. Durağanlık ve değişmezlik kavram haritaları için söz konusu değildir. Öğrenilen her yeni bilgi, ilişkilendirilmesi gereken yere yerleştirildiğinden; kavram haritaları sayesinde anlamlı ve kalıcı şemalar oluşur. (Akman ve Erden, 1995; Karapür, 2002) kavram haritaları genelden özele doğru kavramların ilişkilerini, ilkelerini gösteren şematik öğretim araçlarıdır.

Kavram haritaları öğrenmelerin kalıcı, anlamlı ve etkili olmasını sağlar. Üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesinde kavram haritalarının önemi büyüktür. Gürlek (2002:17)'e göre, "bir kavramın öğrenilmesi öğrenciyi diğer kavramlar üzerinde de kavram haritasını kullanmaya yöneltecektir. Bu sayede öğrenciler kavramları sentez yoluyla birleştirecek ve var olan bilgileri de organize olacaktır." Öğrenciler

ilişkilendirme, eleştirme, değerlendirme gibi düşünme becerilerini kavram haritaları yardımıyla çok daha rahat yapabilmektedirler.

Kavram haritalarının yararları şu şekilde belirtilebilir (Erden ve Akman, 1995; Kaptan, 1998; Şenay, 2007):

- 1) Kavram haritaları öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri görmesini sağlar.
- 2) Öğrenme düzeyini artırır.
- 3) Bilgileri düzenler ve bilgi eksiklerinin farkına varılmasını sağlar.
- 4) Konuların planlanmasına yardımcı olur.
- 5) Değişik konularda ve farklı öğretim aşamalarında kullanılabilir.
- 6) Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara hitap eder.
- 7) Öğrenci öğretmen iletişimini olumlu yönde etkiler.
- 8) Bilgilerin kolay hatırlanmasını sağlar.

Kavram haritaları öğrencilerin hangi kavramları öğreneceğini gösterir ve bu kavramlar arasında bağ kurmalarını sağlar. Bu açıdan kavram haritası bir planlama düzeneğidir.

Kavram haritaları ders işlenişinde çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır. Bu amaçları (Kaptan, 1998; Kabaca, 2002) beş madde halinde açıklamışlardır:

- “1) Başlangıç aşamasında kavram haritasının kullanılması,
- 2) Araştırma Aşamasında Kavram Haritasının Kullanımı,
- 3) Açıklama Aşamasında Kavram Haritasının Kullanımı,
- 4) Geliştirme Aşamasında Kavram Haritasının Kullanımı,
- 5) Değerlendirme Aşamasında Kavram Haritasının Kullanımı”dır.

Güçlüer (2006:36-37) sınıflamaya farklı bir bakış açısı getirmiştir. İlk iki aşamayı diğer araştırmacılardan farklı olarak isimlendirmiş, son iki aşamasında ise diğer araştırmacılarla hem fikirdir. Bu aşamaları şu şekilde sıralayabiliriz:

- “Kavram haritalarının öğrenme aşamasında kullanımı
- Kavram haritalarının planlama aşamasında kullanımı

Kavram haritalarının araştırma amacıyla kullanımı, değerlendirme amacıyla kullanımı” şeklindedir.

Türkçe eğitimi açısından da kavram haritaları önem taşımaktadır. Bu haritalar özellikle okuma metinlerinin doğru yorumlanabilmesine yardımcı olmaktadır. Akyol (2006: 160) kavram haritalarının nasıl oluşturulduğunu şöyle açıklamaktadır:

“Öğretmen önce metindeki ana fikri tespit etmelidir. Daha sonra önemli kavramları, kelimeleri tespit ederek, yardımcı ana fikirleri bulmalı ve bunların asıl ana fikirle ilgisini ortaya koymalıdır. Paragraf ana fikirleri, metin içerisindeki yardımcı ana fikirleri oluşturmaktadır. Okuyucu organizasyonal yapıyı daha iyi anlamak için fonksiyonel kelimelere dikkat etmelidir. Son olarak, bulunan kelimeler ve kavramlar çeşitli tekniklerle görselleştirilmelidir.”

Ana fikri bulmak ve buna bağlı olarak yardımcı fikirler ve temel destekleyicileri yazmak öğrencilerin metni anlaması açısından önemlidir. Metnin bir iskeleti görünümüne bürünecek olan kavram haritası doldurulurken öğrencinin metnin hangi noktasında yanlış öğrenmelerinin olduğu anında görülüp dönüt verilecek, böylece metnin doğru şekilde anlaşılması sağlanmış olacaktır. Taş (2001:21)’a göre: “‘semantik ağ’ da denilen bu araçlar öğrencilerin, beyin fırtınası yaratarak önceki bilgilerini harekete geçirmek, yeni kavramları geliştirmek, kavramlar arası yeni ilişkiler bulmak ve kavramları yeniden düzenlemek gibi zihin etkinlikleriyle yazılı metinleri daha iyi anlamalarına yardımcı olur.”

Okuma becerisinin gelişimi açısından, metnin anahtar sözcüklerinin bulunması önemlidir. Bulunan anahtar sözcükler, kavram haritasına yerleştirildiğinde öğrencinin zihninde çeşitli çağrışımlar oluşacaktır. Dolayısıyla ana fikri yanlış bulma sorunu ortadan kalkmış olacaktır. Doğru bilgiler belleğe gönderilecek, bu sayede öğrenci metne yönelik eksiksiz öğrenmeler sağlamış olacaktır. Şenay (2007:33)’a göre, “okuma eğitiminde metni temsil edecek şekilde düzenlenmiş kavram haritası, öğrencilerin metnin temel yapısını oluşturan kelimeleri ve bunların oluşturduğu anlam ağlarını görmelerini sağlamada önemli görsel destek sağlayabilir.”

Kavram haritaları şemaların doğru ve anlamlı şekilde bellekte yapılanmasını desteklemektedir. Okuma temel dil becerisinin gelişimine yönelik olan şematik öğrenmeyi kullanırken kavram haritalarından yararlanmak faydalı olacaktır. Çünkü kavram haritalarında ilişkilendirerek örgütlenme önem taşımaktadır. Şemalarda da birbirleriyle ilişkili kavramlar depolandığından kavram haritalarının kullanılmasının alışkanlık hâline getirilmesi gerekmektedir. Yaşamın her alanında kavram haritalarından faydalanmak, ilişkilendirilmiş bilgilerin bellekte anlamlı şekilde depolanması açısından önemlidir. Kavram haritaları yaşamımızın planlı ve sağlam bilgiler üzerine kurularak ilerlemesini sağlar. Bu açıdan onları kullanmaya özen göstermek gerekmektedir.

Kavram haritaları kullanımlarına göre çeşitlere ayrılmaktadır. Bu çalışmada aşağıda görüleceği gibi örümcek, balık kılçığı, zincir, sınıflama ve hiyerarşik kavram haritaları üzerinde durulmuştur.

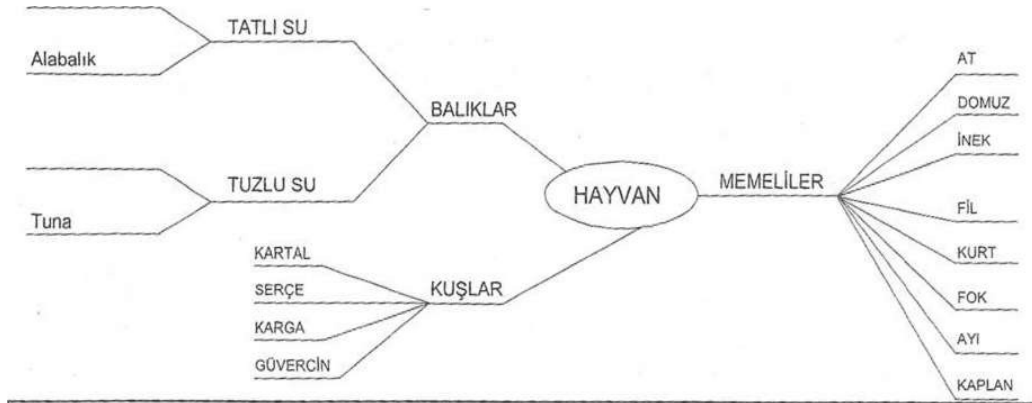
Kavram haritalarının çeşitleri

1) *Örümcek harita:* Temel kavramların tanımlanmasında kullanılır. Örümcek haritada “Merkezdeki temel kavram nedir? Bununla ilgili özellikler nelerdir?” gibi sorular cevaplanmaya çalışılır (Demirel, 2011: 145).



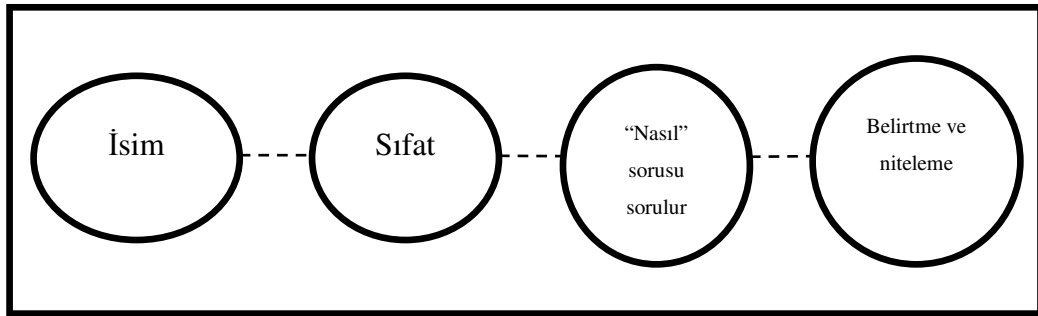
Şekil 2-3. Örümcek kavram haritası örneği (Demirel, 2011:145).

2) *Sınıflama haritası:* Bilgilerin sistematik olarak sınıflanması önemlidir. Genelden özele doğru bir sıralama vardır.



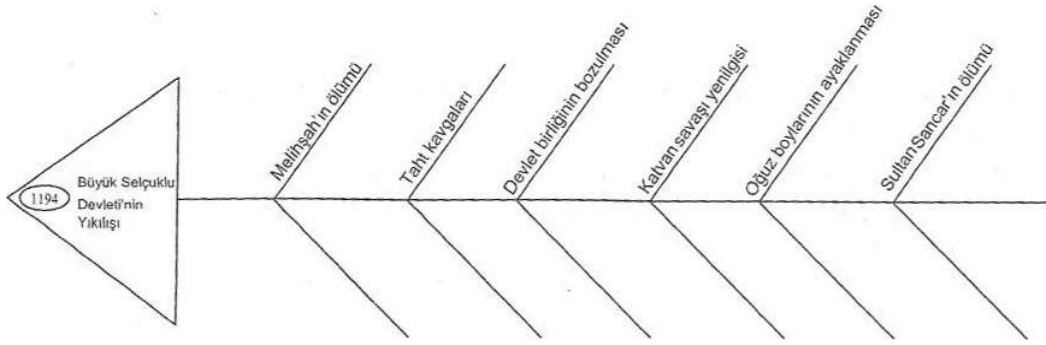
Şekil 2-4. Sınıflama haritası örneği (Demirel, 2011: 146).

3) *Zincir kavram haritaları*: Kavramlar arasında herhangi bir hiyerarşinin olmadığı durumlarda kullanılır. Bütün kavramların önem derecesi denktir. Kavramlar arası ilişkiler ardı ardına okunduğunda anlamlı cümleler oluşmaktadır.



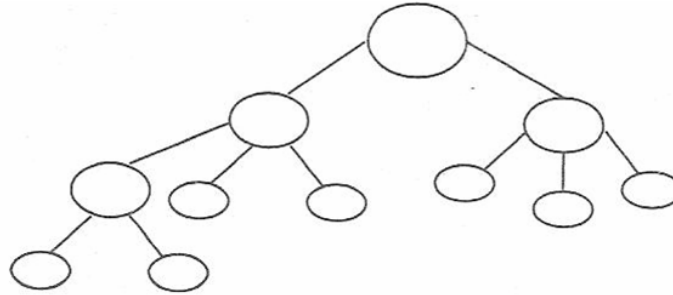
Şekil 2-5. Zincir kavram haritası örneği

4) *Balık kılçığı kavram haritası*: Karmaşık bir olayın nedenlerini ve sonuçlarını belirlemek için kullanılır. Demirel (2011:145)’e göre: “kılçığın üst tarafında olaylar, alt tarafında da olayların nedenleri gösterilir. Bir bakıma olayların neden sonuç ilişkileri kurulmuş olur.”



Şekil 2-6: Balık kılıcı haritası örneği (Demirel, 2011:146).

5) *Hiyerarşik kavram haritaları:* Eğitimde en fazla yararlanılabilecek kavram haritasıdır. Çünkü yeni kavramlar kendisiyle ilgili olan ana kavramdan sonra gelmektedir.



Şekil 2-7: Hiyerarşik kavram haritası örneği (Demirel, 2011:147).

Kavram haritası çeşitlerinden eğitim- öğretimde yararlanmakta fayda vardır. Çünkü öğrencilerin doğru şemaları belleklerinde oluşturabilmesi için onları iyi organize etmeleri gerekmektedir. Organizeyi sağlayacak, bilgileri birbiriyle ilişkilendirecek en önemli yardımcılardan biri kavram haritalarıdır. Bu nedenle bellekte doğru, anlamlı ve kalıcı şemaların oluşması için mutlaka kavram haritalarından yararlanmak gerekmektedir.

2.1.6. Şematik öğrenme

Şema

Dilbilimciler, bilişsel psikologlar ve psikodilbilimciler algılama sürecini etkileyen anahtar faktörlerin etkileşimini anlatmak için şema kavramını kullanmaktadır. Basitçe söylemek gerekirse şema, bütün bilgilerin birimler olarak düzenlenmesini ifade eder. Şema, bilginin nasıl depolandığını açıklamak için geliştirilmiş kavramsal bir sistemdir.

Şemalar, kavramlar hakkındaki bilgileri temsil eder. Örneğin; nesneleri, nesnelerin ilişkide oldukları diğer nesneleri, durumları, olayları, olaylar dizisini, faaliyetleri ve faaliyetler dizisini ilişkilendirerek temsil eder.

Şemalar zihne giren bilgilerin yerleştirileceği birer çerçevedir. Uzun süreli bellekte bilginin depolanması şemalar yoluyla gerçekleşir. Şemalar soyut bilgi yapılarıdır. Zihne gelen bilgiler, çerçevelere benzetilen bu bilgi depolarına yerleştirilir. Günçe (1974: 33)'ye göre, “doğuştan getirilmeyen, düzenli, tekrarlanan ve bu yönleriyle de refleksten kolayca ayrılabilen eylemler, çocuğun davranışlar bütünü içinde yer almaya başlar. Bir başka deyimle çocuğun kendine özgü huyları gelişir. Çocuktan çocuğa, bebekten bebeğe değişen bu huylara Piaget, şema adını vermektedir.”

Alderson (2000) şemaların birbirlerine bağlı olan fikirler, ilişkiler ve işlemler seti olduğundan bahseder. Şemaları birbirinden bağımsız düşünmek imkânsızdır. Zihne birbiriyle ilişkili şekilde kodlanan şemalar sayesinde anlamlı öğrenmeler gerçekleşir.

Bartlett (1932) şemaları insan hafızası kapsamında tanımlar. Şemaların bilgi veya hikâyeleri hatırlamadaki rolünü açıklar. Ona göre şema bir hikâyenin hatırlanmasında ve yorumlanmasında yol gösterir. Bu ifade şemaların pusula olarak kullanıldığını göstermektedir. Sweller vd. (1998) kitap okurken sonsuz sayıda anlam çıkarılabilir. Bunun sebebi harfler, sözcükler ve söz gruplarının uygun şekilde zihinde sınıflanmasıdır. Bunu gerçekleştiren ise okuyucunun zihinde sahip olduğu şemalardır.

Doğru anlamı çıkarabilmek için şemalardan yararlanmak gerekmektedir.

Şema, bellekte depolanan genel kavramları temsil eden kuramsal bir zihin yapısıdır. Bir çeşit çerçeve, plan veya senaryodur. Şemalar insanlarla, nesnelerle veya dünyadaki olaylarla, yaşanan deneyimlerle oluşturulur. Örneğin; restoran deneyimlerimizi bir dahaki restoran deneyimlerimizde nelerle karşılaşacağımız hakkında soyutlaşmış, genel bir beklenti yapısı geliştirmek için genellemeye başlarız. Bu faydalıdır; çünkü bir kişi size restoranda yemek yemeye ilgili bir hikâye anlattığında, size oturduğu, garsona sipariş verdiği, sonra bahşiş bıraktığı vs. gibi olayın bütün detaylarını anlatabilir. Şemalar, konuşmanın yorumu üzerine bize beklentiler veya tahminler yürüttüren, organize edilen geçmiş bilgiler olarak da görülebilir.

“Bilgiler zihne organize edilerek ve gerektiğinde erişilebilecek şekilde kodlanır. Deneyimler kodlanan bu bilgileri destekler ve geliştirir. Var olan bilgilere eklenen yeni deneyimler yeni şema oluşumunu destekler. Şemalar bu etkileşimle (deneyim-var olan bilgi) oluşur, gelişir” (Barnett, 1989:197). Şema oluşumunda bireyin yaşantıları önem taşımaktadır. Karşılaşılan yaşantılar zenginleştikçe şema oluşumu da zenginleşir.

Mislevy (1993) şemanın olguları ve yetenekleri bağlayan bir zihinsel yapı olduğunu söyler. Bu görüşe baktığımızda nesne ve yeteneğin birbirinden ayrılmadığını görürüz. Sahip olunan yetenek doğrultusunda şemalara ulaşılabilir.

Bir alışveriş şemasını düşündüğümüzde; bir alıcı, bir satıcı, bir mal ve orta düzeyde bir para içeren küçük bir oyun göz önünde canlanır. Bu örnek hakkında çok az bilginiz olsa bile, takasın nasıl gerçekleştiğine ilişkin az çok fikir yürütebiliriz. Buradan da anlaşılacağı üzere her şey üzerine her insanın muhakkak bir şeması vardır.

Şemaların, zihninde ne zaman ve nasıl oluştuğu birey tarafından bilinemez. Cook (1989:69)’a göre, “şemalar bilinçli süreçlerden geçmeden oluşur ve iki şekilde etkin hâle gelir: dış dünyadan gelen yeni bilgi ile eski bilgi arasında hatırlama, geri getirme yoluyla bağlantı kurulur bir diğeri ise gelen yeni bilgi yeni zihinsel yapılara

yansıtılabilir, eğer bir şema yoksa yeni bir şema kurulur.”

Bundan çıkarılabilecek sonuç ise şemalar esnektir ve yeniden yapılanmaya müsaittir. Şemalar değişimlerin etkin ve iradeli bir şekilde periyodik süreçler geçirmeleri bakımından esnektir. Örneğin bilgi bellekte kolayca depolanır ve gerekli olduğunda kolayca kullanılır. Bütün deneyim ve bilgi türlerini yansıtmak için kullanılabilmesi bakımından da yaratıcıdır, algılanan şeye özgüdür.

Şema bir kişinin nesneler, insanlar, durumlar hakkındaki bilgisini temsil eden kavramsal yapılardır, zihinsel yapı ve çerçeveler olarak da bilinmektedir. Piaget şema kavramı üzerinde sıklıkla durmuştur. Öğrenmenin şemalar sayesinde gerçekleştiğini savunan Piaget, bilgilerin özümseyip bağdaştırılarak şemalarda depolandığı üzerinde durmuştur.

Şemalar önceki deneyimler ve bilgilerden türetilir. Gerçekliği, belirli sosyal veya metinsel kavramlarla ilgili olabilecekler hakkında beklentiler kurarak basitleştirir. Şemalar bilgilerimizi organize etmesi, hatırlamaya yardımcı olması, davranışlarımıza kılavuz olması, olabilecekleri tahmin etmesi ve deneyimlerimizi açıklamamıza yardımcı olması için kullanılır. Şemalar üst düzey bilişsel yapılardır. Eski bilgilerin üzerine yeni bilgilerin eklenmesiyle şemalar oluşmaktadır.

Senemoğlu (2011:35) şema kavramıyla ilgili şunları söylemektedir:

“şema, bireyin çevresindeki dünyayı anlamak için geliştirdiği bir bilgisayar programı gibidir. Çevresindeki problemleri anlama, çözme, dünyayla baş etme yolları yapıları olarak düşünülebilir. Şema yeni gelen bilginin yerleştirileceği bir çerçevedir. Bilişsel yapılar ya da şemalar yoluyla birey çevresine uyum sağlar, çevreyi organize eder. Piaget, vücudun yaşamını sürdürmesi için yapıları olduğu gibi, zihnin de yapıları olduğuna inanmaktadır. Kuşkusuz bu yapılar gözlenemez, ancak davranışlardan yordanabilir.”

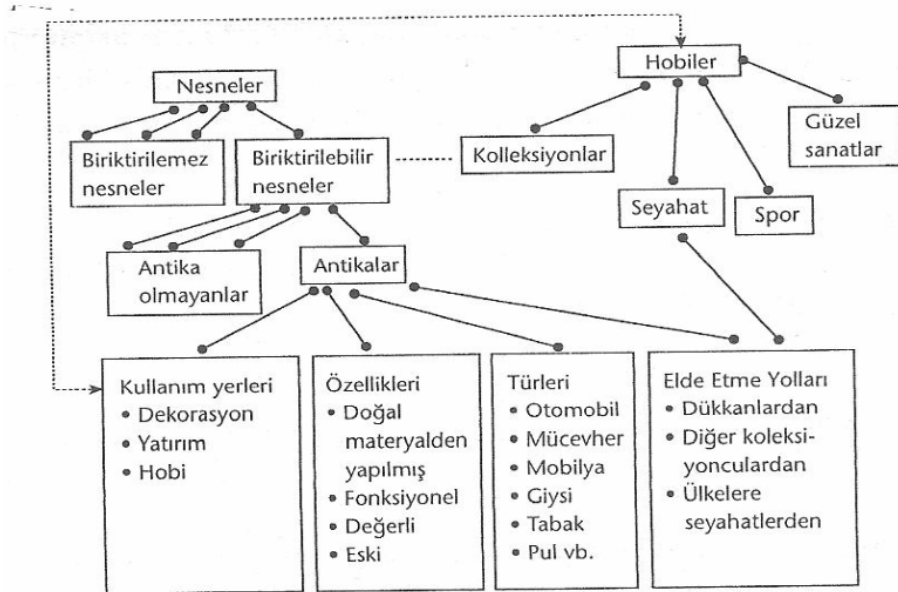
Bilginin en iyi şekilde işlenip saklanabilmesi ve geri çağrılabilmesi için en iyi

yol onu en iyi şemaya oturtmaktır. Organizma yeni bir bilgiyle karşılaştığında bu bilginin özelliklerini ve yapısını bellekteki ilgili şemayla eşleştirme eğiliminde bulunur. Eğer bu eşleştirme başarılıysa yeni bilgiye ait bir şema oluşturulur. Daha sonra da yeni bilginin doğrulanması için kanıtlar arama yoluna gidilir. Yeni şema doğrulanmışsa yeni bilgi ya da deneyim şemaya aktarılır, özümser.

Rumelhart (1980:41) şemaların birçok önemli özelliğini dile getirmiştir: “şemalar değişkendir ve her düzeyde bilgiyi temsil eder, şemaların içinde farklı bilgiler saklıdır. Şemalar tanımlamalardan daha ziyade bilgiyi temsil eder, aktif süreçlerdir ve şemalar için uyum önemlidir.”

Şema organize edilmiş bir düşünce ya da davranış modelidir. Önceden edinilmiş bilgilerin yapılandırıldığı bir kümedir. Belirli bir bilgi yapısıdır. Zihinsel çerçevedir. Sweller vd. (1998: 3-4)’a göre, “bir şema, içerisinde bilginin belirli bir duruma uygun olarak kategorize edildiği, tek bir yapı olarak okuyucuya çok boyutlu bilgi yapılarını işleme imkânı veren bilişsel bir yapıdır.”

Şemalar, bilgileri ve belleği örgütleyip düzenlemede rol oynarlar. Şemaların “antika” kavramı konusunda nasıl örgütlendiğini Senemoğlu şu şekilde somutlaştırmıştır:



Şekil 2-8. Antika kavramına ilişkin anlamsal bellekte olması beklenen muhtemel şema (Senemoğlu, 2011:283).

Crocker ve Taylor (1984) genel anlamda şemanın, örgütlenmiş ve yapılandırılmış bir bilişler takımı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Stotland ve Canon (1972) şemanın, davranışa yol gösteren, yeni bilgilerin özümsemesini etkileyen, soyut genellenebilir kurallar bütünü olduğunu vurgulamışlardır.

Şema kavramı bilişsel psikolojinin üzerinde durduğu bir kavramdır. Bilgilerin örgütlenerek bellekte saklanması ve uygun durumlarda kullanılması şemaların en önemli görevlerindendir. İnsanların bilgiyi zihinde etkin bir şekilde yapılandırması için şemalardan faydalanmaları gerekmektedir.

Günce (1973:33) “şemalar geliştikçe, çocuk bunları tıpkı, kaslarını yürümek, koşmak, tırmanmak için nasıl kullanıyorsa, öyle kullanacaktır.” Şemaların kullanılması için belirli bir olgunluğa erişmek gereklidir. Zaman şemaların belleğe yerleşmesindeki en önemli faktörlerdendir. Zaman geçtikçe kişi şemaları nerede, nasıl kullanacağına hâkim olacak, yanlış şemaları da bellekten çıkaracaktır. Şemalar sürekli değişen bilgi depolarıdır.

Şemalar aktif yapılardır. Sürekli yeni kazanılan bilgilerle değişebilirler. Bu değişim sayesinde var olan şemalardaki eksiklikler ya da yanlışlıklar giderilmektedir. Şemalar her zaman dinamik yapılardır. Durağan değildir. İnsanoğlu yaşadığı süre boyunca birçok şemayla karşılaşmaktadır. Bu şemaları, eski yaşantılarıyla ilişkilendirdiği takdirde de bilgi kalıcı hâle getirilip her problemin çözümünde kullanılacaktır.

Eğitim öğretim ortamında da şemaların önemi büyüktür. Öğrencilere öğretilenlerin bellekte kalıcı olması, bilginin eski öğrenilenlerle ilişkilendirilerek yapılandırılması öğrenme açısından önem taşımaktadır. Bu noktada şematik öğrenme kavramının önemi üzerinde durulmasında fayda vardır. İlerleyen bölümlerde bu konu üzerinde ayrıntılarıyla durulacaktır.

Şema kavramının tarihi gelişimi

Şema kavramı eski Yunan filozofları zamanına kadar dayanmaktadır. Marshall (1995) Platon ve Aristoteles'in şemaların oluşumunu inceleyen ilk kişiler olduklarından, ayrıca bilginin organize edildiği, zihinde var olan birtakım yapılar üzerinde durduklarından bahsetmiştir. Platon şema kavramını birebir kullanmasa da 'zihinde var olan, mükemmel döngü' gibi şemayı çağrıştıran kavramları kullanmıştır. Kant tarafından 1781'de tasarlanan ve kavramsal psikologlar tarafından zihinsel algılama sürecini açıklamak için kullanılan şema, anlamın sadece kavramın kişisel olarak bilinen bilgiyle bağlantısı olduğunda var olduğunu belirtilmiştir.

Şema esas itibarıyla temelinde kavramsal psikolojide Bartlett tarafından düşünülmüş, Gestalt psikolojisine dayalı bir terimdir. Şema kavramını kullanan ilk kişi Bartlett'tir. Bewer (1999)'a göre Bartlett, şema yapısını 1920'lerde geliştirmiştir. Bu fikir esas etkiyi kavramsal psikolojide 1970 ve 1980'lerde göstermiştir. Bartlett, 1920'lerin başları boyunca zamanının çoğunu nörolog Henry Head ile etkileşimde olmaya harcamıştır ve bu tartışmaların şema yapısının geliştirilmesini sağladığını belirtmiştir. Son olarak da 1932'de 'Remembering' adlı eserini yayınlamıştır.

Bartlett, yerli Amerikan halk hikâyelerinin hatırlanması üzerine bir dizi çalışma sürdürülürken birçok hatırlamanın kesin olmadığını, fakat bilinen bilgiler ile ilgisi olmayan bilgilerin yer değiştirdiğini fark etmiştir. Aynı zamanda bu bilgiler, orijinal metinde verilen bilgilerin ötesinde geçen birçok anlam içermekteydi. Bu bulgulara açıklama getirmek için Bartlett insanların, bireyin dünya hakkındaki kapsamlı bilgilerini temsil eden şemaları veya bilinçdışı zihinsel yapıları olduğu çözümünü getirmiştir. Buna göre eski bilgilerin yeni bilgileri etkilemesi şemalar yoluyla olmaktadır.

(<http://www.answers.com/topic/learning-theory-schema-theory#ixzz1SU7l21ky>, 05.08.2011'de erişildi).

Şema kavramı çoğunlukla insanların anlamasının, olayları hatırlamasının, beklentileri veya geçmiş bilgileri ile şekillendiğini ve bu beklentilerin zihinsel olarak belirli bazı şematik üslupta sunulduğunu varsayan Bartlett'e dayanmaktadır.

Piaget psikoloji alanında 1926 yılında şema kavramından, özümseme-dengeleme-uyumsama ilişkisi içinde, şemanın öneminden bahsetmiştir. Modern şema kavramı 1970'lerin ortasında Rumelhart ile ortaya çıkmıştır. Rumelhart (1980) şema fikrinin kavramsal bilimlerde en önemli kavramlardan biri olduğunu iddia eder. Modern şema kuramcıları, şemanın, yani hafızada tutulan genel fikir yapısının verilerinin birçok çeşidi olduğuna inanmaktadır. Şema kavramı yirminci yüzyıl sonlarına doğru eğitim alanında da önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle okuduğunu anlama sürecinde şemalardan yararlanılmaya başlanmıştır. Goodman (1979), “Psychologuistic Quessing Game” adlı okuma modelinde, şemaların okuduğunu anlama üzerindeki önemine değinmiştir (Özenici, 2007).

Campbell (1989: 90)'a göre, “Kant ‘zihnin doğasında var olan bir tür’ olarak nitelendirdiği şema kavramını geliştirmiş ve kelime şemasını açıklamıştır.”

Şematik öğrenmede dikkat önemli bir unsurdur. Çevremizde milyonlarca bilgi kaynağı vardır. Belleğimize alacaklarımızı dikkat süzgecinden geçirerek seçtiğimizde bilgiyi yerleştirdiğimiz şemalarda herhangi bir karışıklık olmayacaktır. Bir düzenleme sayesinde bilgiler şemalara yerleştirilecektir. Dikkatimizi çekmeyen bilgiler, şemalara uygun olmayan uyarılardır. Şemalar hangi bilgilerin saklanacağı konusunda da etkilidir. Çünkü dış dünyada karşımıza çıkan her uyarıcıyı bellekte saklamamız mümkün değildir. Bu nedenle şematik öğrenmede seçicilik de önem taşımaktadır. Şematik öğrenmenin bir diğer özelliği de bellekteki bilgilerin kullanılması ve geri çağırılması görevini şemaların gerçekleştirmesidir. Geri çağırabileceğimiz bilgileri, şemalara diğer yaşantılarımızla ilişkilendirerek kopyalamış oluyoruz. Dolayısıyla iyi organize edilerek saklanmış bilgilerimiz, daha kolay geri getirilebilmektedir. Bu noktada da şematik öğrenmede bilgileri iyi organize ederek şemalarda saklamanın önemli olduğu söylenebilir. Okuma becerisinin gelişiminde şematik öğrenmenin önemi gün geçtikçe artmıştır. Öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin, ayrıca okuduklarını yanlış anlamalarının ya da yapılandırmalarının önüne geçmek için eğitimde şematik öğrenmenin kullanılması önem kazanmıştır.

Şema çeşitleri

Şemalar çeşitli gruplara ayrılmıştır. Dönmez (1992: 136- 137) şemaları: ‘benlik şemaları, kişi şemaları, rol şemaları ve olay şemaları’ olmak üzere dört grupta incelemiştir:

- a) Benlik Şemaları:* Benlik şemaları insanları kendilerinde ve başkalarında şema ile ilgili bilgileri algılama konusunda duyarlılaştırır.
- b) Kişi Şemaları:* Şemalar öteki insanların kişiliklerinde hangi özelliklerin birbiri ile iyi gittiğine ya da birbiri ile uyduğuna ilişkin bilgi sağlarlar
- c) Rol Şemaları:* Rol şemaları benlik ve kişi şemalarında da olduğu gibi, bellekte saklananları şemaya uygun olarak biçimlendirir
- d) Olay Şemaları:* Günlük yaşamdan çıkartılan etkinlik ardışıklıklarını betimler.”

Şematik öğrenmenin okuma eğitimiyle sıkı bir ilişkisi olduğundan, üzerinde ayrıntıyla daha sonra durulacağından bahsedilmiştir. Okuma sürecinde kullanılan iki önemli şema vardır, bunlar: İçerik (content) şeması, Metinsel (textual) şemadır (Alderson, 2000).

İçerik şemasında okuyucu; deneyimlerinden, dünya görüşünden yararlanarak metne yönelik şemalar oluşturur. Bu şemalar da okunan içeriğin daha kolay ve doğru kavranmasını sağlar. İçerik şemalarını doğru oluşturan bir okuyucu, içerik hakkında tahminlerde bulunabilir. Tahminlerinin içerikten bağımsız olmadığını, metni okuduktan sonra fark eder. Okuyucu, deneyimlerini içeren şemaları etkin kullanabildiği ölçüde, etkili okuma becerisine ulaşabilir (Kuzu, 2003).

Metinsel şemalar için okuyucunun çeşitli metin türleriyle ilgili geliştirdiği bilgilerdir (Alderson, 2000). Buradan hareketle; hangi metnin, bilgilendirici, hangi metnin öyküleyici metin olduğuna, kişi, var olan şemalarıyla yorum yapabilmektedir.

Çocukların okuma metinlerini anlamak için geliştirdikleri ‘öykü şemaları’ önemlidir. Öğrencilerin okudukları öykü türündeki metinleri anlayabilmek için, geliştirdikleri şemaların değerlendirilmesi gereklidir (Ayata, 2007).

Senemoğlu (2011:283-284)’na göre, “öykü yapısı (story grammar) olarak adlandırılan bir tür şema, öğrencinin öyküleri anlamasını ve hatırlamasını kolaylaştırır. Öykü yapısı, öykü türlerinin tipik yapısını ve örgütlenmesini bize verdiği için, belli bir tür öyküyü okurken hangi durumdan sonra ne geleceğini kestirmemize rehberlik eder.” Ancak öykü yapısı ve şeması arasındaki fark vardır. Öykü şeması, okuyucunun deneyimleriyle metin arasında ilişki kurması; öykü yapısı ise öykünün oluşmasını sağlayan unsurlardır. Yani bir metnin anlaşılabilmesi, metinle ilgili doğru tahminlerde bulunulabilmesi, okuyucunun deneyimlerine ve okuma ile ilgili geçirdiği yaşantılarına bağlıdır (Ruth, 1985).

Diğer şema türleri ise dil bilgisi şemaları, yapısal şemalar, içerik şemalarıdır (Brantmeier, 2004). Bu şema türleri aşağıda değişik araştırmacılardan yararlanılarak açıklanmaktadır:

Dil bilgisi Şemaları: Kelime tanıma ve cümle içinde kelimelerin birbirleriyle ilişkisini çözme aşamalarını kapsamaktadır. Bu şemalar okuyucuların dil bilgisi yapılarıyla ilgili bilgilerini içerir (Yı Xıu ve Zang, 2006). Dil şemaları, kelimeleri tanımak ve bunların bir cümle içerisinde birbirleriyle nasıl uyumlu olduklarına yönelik çözümleme becerilerini içermektedir (Singhal,1998).

Yapısal Şemalar: Okuyucuların metindeki bilgi parçacıklarının birbirleriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu çözmeleridir (Barnett, 1988). Formal şema, farklı metin türlerinin (örneğin hikâye, masal veya bilgi verici metinler gibi) organizasyonel yapılarını içeren bilgidir (Karakaş, 2002). Metne dayalı şema olan yapısal şemalar, metnin organizasyonuna yönelik biçimsel yapılara dayanır (Chandler, 1995).

İçerik Şemaları: İçerik şemaları bir metnin içeriğiyle ilgili okuyucuların art alan bilgilerini içerir (Barnett, 1988). İçerik şemaları okuyucuların metnin konu alanıyla

ilgili art alan bilgisidir, içerik şemasına metindeki ipuçlarıyla ulaşılır ve bir metnin anlaşılabilmesi için okuyucunun içerik şemasına sahip olması gerekir (Razı, 2004).

Şemalar hayatın her anında, sokakta yürürken, bir yol tarif ederken, yemek yerken, kitap okurken fark etmeden insanın bunları yapabilmesini sağlayan bilgi depolarıdır. Bu bilgi depolarında hem akademik hem de günlük yaşantımızı sürdürebileceğimiz bilgiler örgütlenmiş şekilde saklanmaktadır. Bu organize ne kadar anlamlı ve birbirini destekler nitelikteyse, organize içinde yer alan bilgilerin akademik ve günlük yaşama aktarımı o kadar kolay olacaktır. Şemalara dayanan bir öğrenme şekli olan, şematik öğrenme son birkaç yıldır üzerinde sıklıkla durulan konular arasında yer almaktadır. Özellikle okuma eğitime ve okuma becerisinin gelişimine verdiği destek bakımından şematik öğrenme önemlidir.

Şematik öğrenmenin özellikleri

Öğrenme davranışlarda meydana gelen kalıcı izli değişikliklerdir. Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreci kapsar. Bu süreçte öğrenmelerin kalıcı ve anlamlı hale gelebilmesinin en önemli yolu, bilgileri doğru şemalarda yapılandırmaktır. Bu noktada şematik öğrenme büyük önem kazanmaktadır. Çünkü yaşam, ilişkilendirme üzerine kurulmuştur. Bir şeyi, başka şeyle ilişkilendirilmesi şemalar sayesinde gerçeklemektedir. “Muz tropikal bir meyvedir.” cümlesinden birçok şey çıkartabiliriz. Muzun bir meyve olduğunu, meyvelerin kendi içerisinde çeşitlere ayrıldığını, tropikal olmayan meyvelerin de olduğunu düşünebiliriz. Bunları anlamlı ve kalıcı şekilde çaba harcamadan düşünmemizin sebebi şemalardır. Şematik öğrenme sayesinde yaşama uyum sağlarız.

Şematik öğrenme bilginin anlamlandırılmasını ve kalıcı bir şekilde zihinde depolanmasını sağlayan ve bunu açıklayan en temel kuramlardandır. Bilgi uzun süreli bellekte şemalar şeklinde depolanır, şemalar bilgileri organize eder. Uzun süreli bellekte depolanan şemalar, bilgileri düzenler. Şemaların bilgileri uzun süreli bellekte depolaması, organize etmesi ve tekrar yaşama aktarması şematik öğrenmenin temelini oluşturur.

“Bir şey hakkında bildiğimiz her şey yani ifade edilebilen bilgi için örnekler sözcüklerin tanımları ve dil kuralları olarak verilebilir. Bu bilgi genellikle sözel olarak ifade edilebilir. Bu bilgi uzun süreli bellekte bulunur ve bellekte “önergeler” olarak depolanır. Bu önergeler, önemsiz ayrıntıları dikkate almaksızın bilginin anlamını taşır. Bilginin diğere bir depolanma biçimi ise şemadır” (Muhtar, 2006:17-18).

Yaşamın içindeki her şeyin bir şeması vardır. Öğrenilen her şey, edinilen her bilgi şema içerisine yerleştirilir. Öğrenme süreci ve şemaların içinde bulunan bilgi doğru orantılıdır. Öğrenme süreci ne kadar uzunsa o konu hakkında geliştirilen şemalar da o derece fazladır.

Karatay (2011: 138- 139) şematik öğrenme ile ilgili şunları ifade etmektedir:

“şema teorisi Rumelhart’ın 1977’de ortaya attığı ve 1984’te geliştirdiğı bir okuduğunu kavrama modelidir. Belleğin işleyişine odaklanan bu modelde, beyin yeni bilgileri, öğrenmeleri anlamlandırma sürecinde, daha önce depoladığı bilgi kaynakları ile karşılaştığı yeni bilgi ve durum arasında sürekli olarak ilişki kurmak, var olan şemalara yerleştirmek için etkileşimde bulunur.”

1970’lerde okuma konusunda araştırmalar yapan bilişsel bilim adamları, okumanın üzerinde şemaların rolünü keşfetmeye çalışmışlardır. İşte bu tarihlerde şematik öğrenme önem kazanmaya başlamıştır. Çünkü şematik öğrenme okuma temel dil becerisinin gelişimini destekleyen bir teoridir. Şematik öğrenme literatürde şema teorisi kavramıyla da yer almaktadır. Karatay (2011:139)’a göre: “Rumelhart (1984)’ın ortaya attığı şema teorisine göre, okuduğunu kavrama okuyucunun ön bilgileri ile okuduğı metindeki bilgiler arasındaki kurulan etkileşim sonucunda gerçekleşir.” Okuma eğitimi için insan gelenekleri birer tuzaktır ve okuma becerisinin insan zihninden bağımsız geliştirilemeyeceğı açıktır. Bu sebeple eski okuma uygulamaları değiştirilmeli, geçmişin gölgesinde kalınmamalıdır (Raphael, 2001). Burada önemle vurgulanan, okuma becerisinin geliştirilmesi için yeni uygulamalar gerektiğidir. Bu uygulamaların başında da şematik öğrenme gelmektedir.

Piaget, beyin tarafından bilgilerin düzenlenmesi ya da yeni bilgilerin eskilere

eklenmesi için oluşturulan bilişsel yapıların şemalar olduğunu açıklar. Şematik öğrenme, yeni öğrenilenlerin, yaşanmış gerçek deneyimlerden ya da teorik bilgilerden yola çıkılarak geçmiş bilgi ve deneyimlere eklenmesidir. Şematik öğrenmede, bir anahtar kelime ya da kavram ile karşılaşıldığında okur bilgilerini yoklar, metnin anlaşılmasına yardımcı olacak önermeleri bu şemalar içinden seçer ve harekete geçirir (Pardo, 2004).

Bir konu hakkındaki deneyimlerimiz, edindiğimiz bilgiler; yeni öğreneceklerimizi etkilemektedir. Bu etkileşim olumlu yönde olursa şemaların üzerine yeni bilgiler inşa edilerek bu süreç geliştirilir. Eğer olumsuzsa edinilen yeni bilgi için ayrı bir şema oluşturulur, eski ve yanlış öğrenmelerin bu şekilde önüne geçilmiş olur.

Şematik öğrenme insan zihninin işleyişini belirli bir plana sokar. Bu plan sayesinde zihin herhangi bir aksama yaşatmadan kişilerin hayata uyum sağlamasına yardımcı olur. Şemalar zihindeki odalar gibidir. Her odanın birbiriyle bağlantısı olduğu gibi her oda kendi içinde de bağımsızdır (McVee, Dunsmore ve Gavelek, 2005).

Uzun süreli bellekte öğrenme şemalara dayalı olarak şu şekilde gerçekleşir:

- 1) Şemanın oluşturulması: Öğrenciler yeni öğrenmelerle karşılaşır ve yeni şemalar oluştururlar.
- 2) Uyarılma: Yeni bilgi şemalardan yararlanarak uygun şekilde kodlanır.
- 3) Ayarlama ve şemanın düzenlenmesi: Öğrenciler kodladıkları bilgileri, yeni durumlara uyarlayabilmek için çeşitli düzenlemeler yaparlar (Rumelhart, 1980).

Eski bilgiler yeni öğrenmeleri etkiler. 1980 ve 1990'larda özellikle Vygotsky'nin çalışmalarına önem verilmeye başlanmıştır. Yazarlar sosyo-kültürel bakış açılarının değişiklik kazanmasıyla zihindeki kavramları somutlaştıran şema tanımları üzerine çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002). Bilişsel öğrenmelerin önem kazanmasıyla 20. yüzyılın son çeyreğinde okuryazarlık konusunda araştırmalar önem kazanmıştır. Bu etki belki de en çok şematik öğrenme üzerinde görülmüştür. Şematik öğrenmenin geliştirilmesi ve okuma ile olan ilişkileri

keşfedilmeye çalışılmıştır (Anderson ve Pearson, 1984).

Şematik öğrenmede önemli olan edinilen bilgilerle, yanlış ve eksik öğrenmelerin önüne geçmektir. Ayrıca şematik öğrenme ve okuma becerisi arasındaki sıkı bir ilişki vardır ve şematik öğrenme okuma temel dil becerisinin gelişimini destekler. Cooter ve Flynt (1996:125) şematik öğrenmeye dayalı metin işlenişinin aşamalarını sıralamışlardır:

- “1) *Açık Metin Düzeyi*: Metinden bilgi düzeyinde öğrenme söz konusudur.
- 2) *Örtülü Metin Düzeyi*: Okurun metinde sunulan bilgiyi çevirmesini ve yorumlamasını gerektiren aşamadır.
- 3) *Şema Temelli Düzey*: Okurun metinden edindiği bilgiyi var olan kendi bilgileri ile karşılaştırarak ya da eşleştirerek bir yargıda bulunması gerekir.”

Ülgen (2004: 91)’e göre, “bu teoride yeni bilginin bireyin bilgi dağarcığına dâhil edilmesi, yeni zihinsel yapıların oluşması iki zihinsel işlem ile gerçekleşir. Beyin bilgiyi sistematik bir yapılandırmayla alır ve düzenler. Karşılaşılan yeni bilgi, bireyin var olan bilgilerine uygun ise ilgili şemalar aktive edilir.”

Öğrencide küçük yaşlarda oluşturulan doğru ya da yanlış şemalar öğrencinin öğrenmelerini etkileyecektir. Bu yaşlarda kazanılan öğrenme yaşantıları onun gelecekteki öğrenmelerine çerçeve olacaktır. Öğrencinin sahip olduğu şemalar, onun bilgiyi içine yerleştireceği yapılar olarak iş görmektedir (Ausubel, 1963).

Özenici (2007:161- 162)’ye göre, anlamlı öğrenmenin oluşabilmesi için dört süreç ortaya konmaktadır:

“Türetimsel düzenleme: Bu kavram, öğrenilecek olan yeni bilginin daha önce öğrenilen bir kavramın içinde geçtiği bir durumu tanımlamaktadır.

Bağlantılı içerme: Burada ise mevcut şemada, yani zihinsel kavram haritasında, bir değişim veya bir genişleme söz konusudur.

Üst düzey öğrenme: Bu kavramı bir örnek yoluyla açıklayacak olursak elma ve buna benzer ağaçların yapraklarının bildiğimizi, ama bize

öğretilinceye kadar, bu ağaçların yaprakların döküldüğünü bilmediğimizi varsayalım. Daha önce bu kavramla ilgili birçok özelliği bilmemize rağmen, bunu taşıyan kavramı bilmiyorduk ve bu özelliği yeni öğrendik. Bu, üst düzey öğrenmeye güzel bir örnektir.

Kombinasyonel öğrenme: Bu öğrenme yaklaşımına göre, yeni öğrenilecek olan bilgi veya düşünce başka bir düşünceden üretilir. Bu düşünce veya fikir, hiyerarşi içerisinde ne daha alt ne de daha üst düzey düzeydedir, bilakis eşiti düzeydedir.”

Kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi için bellekte sağlam şemaların oluşturulması gerekmektedir. Bu da uzun zamanda ve çok yaşantı desteğiyle gerçekleşecek bir süreçtir. Bellekteki bilgiye ulaşılabilecek yol sayısı ne kadar fazlaysa bilginin kalıcı şekilde saklanması da o derece kolaylaşacaktır.

Öğrenme, eski şemalar üzerine yeni bilgiler ekleyerek, yeni şemaların oluşumunu sağlamaktır. Öğrenmeyi etkileyen iki süreç: “şemaların organizasyonu ve adaptasyonu” dur, ön öğrenmeler de şematik öğrenme açısından önemlidir (Patricia, 2003).

Ön öğrenmeler şematik öğrenmenin yapı taşlarıdır. Eğer ön öğrenmeler sağlam zemine oturtulmuşsa öğrenilen yeni bilgiler kolay unutulmaz, kalıcı şemalara yerleştirilir. Ancak zemin sağlam değilse yeni bilgiler için başka şemalar açılacak ve öğrenme en baştan başlayacaktır. Bir zincirin halkaları şeklinde büyüyen öğrenme sürekli bir süreçtir. Bu süreçte doğru ve kalıcı şemaların önemi büyüktür. Şemalar ne kadar kalıcı ve doğru ise öğrenmeler de o kadar kusursuz olacaktır.

Senemoğlu (2011:283)’na göre, “uzun süreli bellekte bilgi yok olmaz; ancak bilgi kaybedilebilir. Şema kuramına göre yeni bilgi iyi gelişmiş uygun bir şema içine yerleştirildiği takdirde hatırlanması daha kolaydır. Yani bilgi kullanıma hazır olarak bekler. Ancak, uygun olmayan bir şema içine yerleştirilmiş bilgiyi arayıp bulmak da zordur.”

Günçe (1974:31-32) insanın şemalar sayesinde yeni durumlara uyum sağlayabildiğini şu şekilde ifade etmektedir:

“Gelişim, bir denge- dengesizlik- yeni bir denge sürecidir. Bu sürecin kesintisiz işleyebilmesi uyum sağlamaya bağlıdır. Piaget için uyum, yalnız hayatta kalabilmeyi sağlamak için değildir; uyum sayesinde çevreyi, kendi amaçlarımıza uygun bir düzene sokmaya çalışmaktayız aynı zamanda. Piaget, bu anlamda uyum sağlamamıza yarayan bir zihinsel işleyişi, bizim biyolojik varlığımızın doğuştan gelen (kalıtsal) bir ögesi saymaktadır. Bu işleyiş, bütün bir hayat boyunca sürüp gidecektir. Bu işleyişin başlıca özelliği, binlerce duyu ve deneyi, bizi çevremize uygun hale getirecek biçimde örgütlememizi sağlamasındandır.”

Şemaların yaşam içinde ne kadar önemli bir yere sahip olduğu bir kez daha vurgulanmıştır. İnsan yaşamında uyum sağlama önemli bir süreçtir. Şemalar sürekli değişkendir. Bu sebeple bellekte örgütlenen binlerce bilgi, şemaları oluşturacak ve yaşamımızda bu şemaları kolaylıkla ve doğru şekilde kullanmamız uyum sağlama sürecimizi destekleyecektir.

Öğrenmenin prensipleri iki sürece dayanmaktadır. Bunlar: Anlaşılan bilgiyi hatırlamak kolaydır, bilginin etkin bir şekilde hatırlanmasına ve depolanmasını sağlayan şemadır (Morgan, 2005). Şemalarda bulunan bilgiler, anlamlı halde depolandıklarında kalıcı öğrenmeler gerçekleşmiş olur. Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir, dolayısıyla şemalar da sürekli değişim hâlinde bulunacak yapılardır. Öğrenme devam ettiği sürece, yeni şemalar da oluşacaktır.

Şematik öğrenme bir öğrenme teorisi olmaktan çok okuma, okuduğunu anlama üzerine geliştirilmiş bir teoridir. Şematik öğrenme çağdaş öğrenme kuramları gibi, ezberciliğe karşı ve öğrenci merkezli olunması gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu teori özellikle bilgilerin bellekte birbiri üzerine inşa edilmesi konusunda önem taşımaktadır. Okuma eğitiminde, okuma becerisinin geliştirilmesinde şematik öğrenmeden yararlanılmaktadır. Çünkü şematik öğrenme, öğrencilerin bilişsel olarak okumaya hazır

hâle gelmelerini sağlar. İlerleyen bölümlerde buna ayrıca ayrıntılı şekilde değinilecektir.

Şematik öğrenmede öğrencinin rolü

Öğrenenin şemalarının yapısı ve organize oluşu onun gelecek öğrenmelerini etkilemektedir. Şematik öğrenme, öğrencilerin bilgiyi dışarıdan alarak uzun süreli belleğe aktarmasını ve burada kalıcı şemalar oluşturmalarını sağlar. Bu bakımdan şematik öğrenmede organizma aktiftir. Öğrenci de öğretim sürecinde aktif rol oynamalıdır. “Piaget’e göre çocuk, dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif role sahiptir” (Senemoğlu, 2011:32). Bilgiyi öğretmenden olduğu gibi alan değil; araştıran, sorgulayan, yeniden kuran, özümseyen, dengeleyen, uyumsayan konumundadır. Ausabel (1963) öğrencinin sahip olduğu şemalar, onun yeni bilgiyi içine yerleştireceği ya da asacağı güçlü yapılar, askılıklar gibi iş görmektedir.

Günçe (1974:32)’ye göre, “gelişimi süresince çocuk bir şemadan (schema, çoğulu schemata) başka bir şemaya geçmek zorunda kalacaktır. Örneğin meme emerek beslenme şemasını bırakacak, kaşıkla beslenme şemasına geçecektir. Bunu yaparken, yeni şemanın uyaranlarını (ağızına kaşıkla dokunulması gibi) özümleyecek ve bunlara uyacaktır.”

Şematik öğrenmede önceki öğrenilenler, yeni öğrenilenleri etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin eski bilgilerini sağlam temellere oturtması gerekmektedir ki yeni gelen bilgiler doğru şemalara yerleşebilsin. Bu noktada da öğrencilerin aktif bir rol oynadığı görülmektedir. Ön öğrenmeler, yeni bilgilerin zemin hazırlayıcısıdır. Ön öğrenmeler ve yeni öğrenmeler arasındaki kopukluklar, öğrencide dengesizliğin oluşmasına sebep olur. Bu dengesizlik süreci de yeni şemaların oluşumunu sağlar.

Öğrencilere yeni durumların sunulmaması, öğrencileri zorlamayan, dengesizliklere sebep olmayacak durumların sunulması şemaların harekete geçmesini engeller. Anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin olabilmesi için insan zihnini zorlayan durumlarla öğrencilerin karşı karşıya bırakılması gerekir (Morgan, 2005).

İlk çocukluk döneminde öğrenciler ne kadar çok şemayla karşılaşırse öğrenme düzeyleri de o kadar artacaktır. Şema sayısının artması, öğrencilerin yaşantılarıyla doğru orantılıdır. Tecrübe edilen yaşantı kadar şema sayısı olacaktır. Oluşan şemalar da öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkileyecektir. Öğrencilerde bulunan eski öğrenme şemalarını onlara fark ettirmek, yeni bilgi ve eski şema arasında ilişki kurmalarını desteklemek için daha çok şemaları aktif edici öğrenmeler kullanılmalıdır.

Deneyimler sonucunda kişi birtakım şemalar elde eder ve bu şemalar öğrencilerin bilgiyi zihne yerleştirmesini ve geri çağırmasını yönlendirir. Uzun süreli bellekte şemalar doğru şekilde kodlanmaz ve organize edilmezse bilgiler yeniden gözden geçirilerek yeni şemaların oluşumu desteklenir (Morris ve Maisto, 2002).

Şemalar iyi oluşturulursa, olaylar beklentilerle tutarlıysa anlama gerçekleşir. Şemalar iyi yapılandırılmamışsa veya eksikse öğrenme yavaş ve belirsizdir. Öğrenciler uygun şemalara sahip olmadıkları zaman ortaya anlayış problemleri çıkar. Bloom (1998: 62)' a göre, “öğrencilerin sonraki öğrenmelerinin daha etkili olması için giriş davranış takımları belirlenmeli, bu davranış takımlarının öğrenciler tarafından iyice öğrenilmesine önem verilmelidir.”

Özenici (2007:15)'ye göre, “öğrenciler belirli bir konu alanında, öğrenme zorluğu çekiyorlarsa, bunun nedeni öğrendikleri bilgiyi mevcut bilgi yapıları içerisinde uyumlu hale getirememelerinden kaynaklanmaktadır ve öğrencinin bu konu alanıyla ilgili yeteri kadar art alan bilgisi yoktur.” Öğrencilerin yanlış şemaları oluşturmamalarına özen gösterilmeli, vakit geçirilmeden yanlış ya da eksik şemaların düzeltilmesine önem verilmelidir.

Şematik öğrenmede öğretmenin rolü

Öğretmen merkezli, öğretmenin her dediğinin doğru kabul edildiği, hiçbir dediğinin sorgulanmadığı eğitim anlayışı; yerini, öğretmenin rehber olduğu, sorgulattığı, üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine destek olduğu bir eğitim anlayışına bırakmıştır. Şematik öğrenme okuma temel dil becerisinin gelişimine

yöneliktir ve öğretmenin rehberliği, öğrenci gelişimi için önem taşımaktadır. Öğrenciler eğitim yaşamlarında aktiftirler. Onlar bu aktifliği öğretmenlerinin desteğiyle kazanmaktadırlar.

Şematik öğrenmede şema oluşumu önem taşımaktadır. Öğrenciler bilgileri, yaşantıları bu şemalarda depolamakta ve kalıcı hâle getirmektedir. Yeni bir bilgiyle karşılaşan öğrenci, bu bilgiyi özümseyip ilgili şemaya aktarmaktadır. Bu süreçte de aktif rol oynamaktadır. Eğer öğrenci süreç içerisinde öğretmen tarafından desteklenirse doğru öğrenmeleri yani doğru şemaları artacaktır. Şemaların artması da eksiksiz ve kalıcı öğrenmenin oluşmasını sağlayacaktır. Bu noktada öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenler öğrenciye rehber olup doğru şemalara nasıl ulaşacağını sezdirmeli, bunu yaparken de öğrencinin eğitim ortamındaki aktifliğini desteklemelidir.

Öğrencilerin ilgilerini uyarmak, şemalarını sağlamlaştırmak için öğretmenler hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını renkli sınıf aktiviteleriyle öğrencilerin okuma yeteneklerini arttırmak için kullanmalıdırlar.

Öğretmenler için şematik öğrenme güçlü bir yardımcı olmuştur. Çünkü öğretmenler öğrencilerin okuma metinlerini anlamalarını istemektedir. Şematik öğrenmenin, okuma becerisini desteklediğini daha önce de belirtilmişti. Bu bakımdan öğretmenler okuma metinlerini işlediklerinde en önemli yardımcıları şematik öğrenme ve bu öğrenmeye dayalı geliştirilmiş etkinlikler olacaktır. Öğrencilerin zihinlerinde şemalar doğru yapılandırıldığında metinle ilgili yanlış fikir edinmelerinin önüne geçilmiş olacak, bu sayede öğrenciler metni doğru ve eksiksiz anlayacaklardır (Mec Vee, Dunsmore ve Gavelek, 2005).

Kapsam şemasının etkinleştirilmesinde öğretmenlere de büyük görev düşmektedir. Kapsam şemasının temel destekleyicisi geçmiş bilgilerdir. Öğretmen herhangi yazılı metnin temel aldığı bilgiyi hesaba katmalıdır. İkincisi eğer okuyucu geçmiş bilgilerini aktif olarak kullanamıyorsa, kişide okuma sürecinin büyük bir kısmı meydana gelmemiştir. Üçüncüsü öğrencileri her konuda problem çözücü, yaratıcı olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerini okuma süreci içinde

etkinleştirmelidir. Öğrencilerin geçmiş bilgilerini kullandırmalılar ve bu şekilde onların daha iyi birer okuyucu olmalarını sağlarlar. Bütün bunlar kapsam şemasının öğretim sürecindeki önemini bizlere göstermektedir. Okuma anlamayı “okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası” olmak üzere üçe ayırılır. Öğrencilerin şemalarını etkinleştirmek için aşına olduğu konuyu okutup, daha gelişmişini okuma ihtiyacı hissettirmek önemlidir. Bilgisayar konusuna aşına olmayan bir öğrenciye bu konuda metin okutmak onun okuma becerisini desteklemez, aksine öğrenciyi sıkıntıya sokar. Bu sebeple seçilecek metinlerde, öğretmenin bunu göz önünde bulundurması ve öğrencinin ilgisini ön planda tutması şemaların gelişimini desteklemek açısından önemlidir.

Öğretmenler, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için çocukların var olan bilgini kullanarak metni anlamaları için ortam yaratmalı, okunacak metnin içeriği ve dil düzeyinin çocukların seviyesine uygun olmasına dikkat etmeli, okuma öncesi, okuma boyunca ve okuma sonrası süreçlerde çocukların geçmiş bilgilerini paylaşarak metinle etkileşmelerini sağlamalıdır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002).

Senemoğlu (2011:38) öğretmenlerin yapması gerekenleri şu şekilde ifade etmektedir:

“öğretmenler çocukların düzeyinin altında davranışlar kazandırmaya çalışırlarsa, verilen bilgiyi kolaylıkla özümseyeceklerinden ilgileri dağılır. Onlar için bir dengesizlik söz konusu olmadığından, dengeyi kurma içinde bir çabaları olmaz. Çocukların düzeyinin çok üstünde problem çözmeleri beklendiğinde de hâlihazırda var olan şemalarıyla harekete geçmeleri mümkün olmayacağından problemi çözmekten vazgeçerler. Her iki durumda da dengeleme meydana gelmez. Dolayısıyla ne öğrenme ne de gelişme meydana gelir. En üst düzeydeki gelişim, özümleme ve düzenleme dinamik bir dengede olduğu zaman gerçekleşir. Etkili bir dengeleme ve ilerleme olması için, problem ve hâlihazırda bireyin sahip olduğu bilişsel yapılar arasındaki fark orta düzeyde olmalıdır.”

Öğretmenler öğrenme ortamlarını öğrencilerin şemalarını etkin şekilde

kullanabilecekleri şekilde hazırlamalıdır. Şemalar ve yeni öğrenme arasındaki fark büyürse etkili bir öğrenme sağlanamaz. Öğrencinin yeni karşılaşacağı durumlar, öğrencide çok büyük dengesizlikler yaratmamalıdır. Örneğin Türkçe dersinde öğrencilere ana fikir bulma öğretilmeden, ana fikri bulunuz gibi bir yönerge verilirse öğrenciler neyi, nasıl yapacaklarını anlamlandıramayacaklardır. Bu da yapılandırılan şemaların yanlış ya da eksik olmasına neden olacaktır.

Eğitim öğretim ortamının daha verimli olabilmesi için öğretmenlerin yapması gerekenlere bakıldığında: Öğrencilerin dikkatini çekecek çeşitli teknikler geliştirmek ve bunları kullanmak, öğrencilere bazı bilgilerin önemli olduğunu vurgulamak ve bu bilgilerin onların mevcut bilgileriyle ilişkili olabileceğine dikkat çekmek, uygun tekrarlama teknikleri kullanmak, anlama önem vermek, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarına fırsat vermek” (Biehler ve Snowman, 2003).

Günçe (1974:164)’ye göre:

“ öğretmenler öğretmek ve dinlenilmek istiyorlar; çocuklar onları var güçleriyle can kulağıyla dinlemelidir. Piaget’e göre bu durum yanlıştır. Bilgi öğrenmeden, işten doğar. (...) çocuklar bir yüzme havuzunun kenarına oturup yüzücüleri seyretme yoluyla ne kadar yüzme öğrenebilirlerse sınıfta öğretmeni dinleyerek de o kadar öğrenebilirler dersleri.”

Bu ifadeler, öğretmenlerin öğrenme ortamında kendini dinleten, öğrencilere söz vermeyen tutumlarına yönelik ciddi bir eleştiridir. Çünkü öğrenme ortamında öğrenciler aktif olmalı ve şemalarını kendi çabalarıyla oluşturmalıdır. Zaten önceki yaşantılarında var olan şemalar, yeni bir öğrenme durumuyla karşılaştıklarında, öğrencileri farkında olmadan aktif olmaya yönlendirecektir. Çünkü eski ve yeni bilgi arasında bağ kurulacaktır.

Senemoğlu (2011:285-286) şemaların doğru şekilde oluşturulabilmesi için öğretmenlerin yapması gerekenleri şu şekle ifade etmiştir:

“Yeni şemaların doğru şekilde oluşturulabilmesi için öğretmenlerin

almaları gereken bazı önlemler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: özellikle küçük yaşlardaki çocukların öğretiminde ve öğrenci hangi yaşta olursa olsun tamamen yeni oluşacak öğrenmelerde somut görsel uyarıcılar kullanılarak öğrencilerin yanlış anlamaları ve yanlış şema oluşturmaları engellenmelidir. Ayrıca sık sık öğrencinin öğrenme eksik ve yanlışları belirlenerek zaman geçirilmeden düzeltilmesi gerekir. Bu nedenle, izleme amaçlı değerlendirmelerin yapılması, öğrencilerin doğru şemalar oluşturmaları ve sonraki öğrenmelerini bunlar üzerine kurması açısından önemlidir.”

Şematik öğrenme kalıcı öğrenmelerin oluşumunda büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlere düşen büyük görevse öğrencilerin anlamlı ve doğru şemalar kurmalarını desteklemek ve yanlış öğrenmelerin önüne geçmektir. Ayrıca şematik öğrenme okuma temel dil becerisini geliştirmeye yönelik bir teori olduğundan, öğrencilerin metne bakış açısının geliştirilmesinde de önem taşımaktadır. Öğretmenlerin metni işlerken şematik öğrenmeden yola çıkarak etkinlikler hazırlamalarında yarar vardır.

2.1.7. Okuma ve okuduğunu anlama

Dil anlama ve anlatma becerilerinden oluşur. Anlama becerisi içerisine giren okuma, dil becerilerinin temelini oluşturur. Demir (2010: 202) bu konuya şu şekilde değinmiştir: “ anlama öğrenme alanı içinde gösterilen dinleme ve okuma becerileri, aynı zamanda anlatma alanındaki konuşma ve yazma becerilerine kaynak oluşturan, bilgi depolama becerileri olarak adlandırılır.”Anlamlandırma sürecinde okumanın önemi büyüktür. Çevresini anlamlandıramayan bir birey, yaşamdan tat alamaz. Okuma temel dil becerisi, bireyin çevreye farklı gözlerle bakmasını sağlar. Bu bakımdan bireyin zihinsel, psikolojik ve sosyal gelişiminde büyük önem taşımaktadır.

Okuma ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır, bu araştırmalara bakıldığında okumanın çok geniş kapsamlı bir beceri olduğunu görülmektedir. İlköğretim döneminde kazanılan bu beceri ne kadar sağlam olursa diğer derslerdeki başarı da artacaktır. Bloom (1998:48)’a göre, “okuduğunu anlama genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlardan olup

okul öğrenmelerinde daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir.” Buradan da anlaşılabileceği gibi okuma becerisi, hem derslerin hem de yaşama bakışın temelini oluşturmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006:56)’nda “metinlerin öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olması” ifadesi yer almaktadır. Okuma becerisi, programın da temelini oluşturmaktadır. Sevgiyle yapılan her işin alışkanlığa dönüşmesi kolaydır. Bu sebeple öğrencilere öncelikle okuma temel dil becerisinin sevdirmesi gerekmektedir.

Sözlük’te (TDK, 2005:1494) okuma: “yazıya geçirilmiş bir metne bakarak, bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek.” şeklinde tanımlanmıştır.

Türkçe Öğretim Programı’nda (2006:6):

“okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.”

Dil sembollerden oluşur. Bu sembolleri çözmek ve anlamlandırmak için okuma becerisi büyük önem taşır. Okumanın bir sembol çözme süreci olduğu (Güleryüz, 1999:9) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: “Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir.” Konuya benzer şekilde yaklaşan Yalçın (2006:47) ise “okuma insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp, beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.” şeklinde ifade ettiği düşüncesiyle okuma sürecinde sembol

çözmenin, yorumlamanın ve anlamlandırmanın önemini vurgulamıştır. Okuma bir yazının harflerini, sözcüklerini, cümleleri, noktalama işaretlerini kavrama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997; Göğüş, 1978).

Okuma sadece fizyolojik değil, zihinsel çaba da gerektirir. Algılama ve anlamlandırma okuma sürecinde büyük rol oynar. Özdemir (2010:11)'e göre okuma, "basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir." Day ve Bamford (1998:11)'a göre, "okuma yazılı veya basılı bir iletiden anlam çıkarmadır."

Okuma sadece metindeki harfleri, sözcükleri seslendirmek değildir. Okuma düşünsel bir etkinliktir. Sever (2004:14)'e göre, "okuma sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ile metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı gerektiren etkinliktir, bir düşünme sürecidir ve anlamlandırmayı gerektirir." Coşkun (2002:41)'a göre okuma, "görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin, bir arada gerçekleştiği, insanın kendisini, çevresini, dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir."

Okumanın özelliklerini şu şekilde sıralanabilir (Güneş, 2007:121-122):

- "1) Okumak sadece şifre çözmek değildir.
- 2) Sesli okuma ile seslendirme birbirine karıştırılmamalıdır.
- 3) Okumak yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır.
- 4) Okumak yazı denilen çizgilerin anlamını araştırmaktır.
- 5) Okumak kendini ve dünyayı sorgulamak demektir.
- 6) Okumayı öğrenmek ile öğrenmek için okumak birbirine karıştırılmamalıdır."

Okuma zihinsel gelişimi ve anlamlandırmayı destekler. Çünkü yazılanlar zihinde yeniden yapılandırılır, uygun şemalara yerleştirilir. Güneş (2007:117)'de konuya bu açıdan yaklaşmış ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: "okuma, zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar

zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle okumaya Türkçe öğretiminde ayrı bir önem verilmektedir.”

Okuma şemaların düzenlenmesini ve yeni şemalarla karşılaşılmasını sağlayan bir beceridir. Okuma boyunca şemalardaki dengeler değişir, var olan şemalara yenileri eklenir, yanlış şemalar düzeltilir kısacası şemalar yeniden düzenlenir. Bu sürecin sonunda metin hakkında bir fikre ulaşılır. Akyol (2001:14-15) okumanın beş prensibinden bahsetmiştir: “okuma anlam kurma sürecidir, okuma, akıcı olmak zorundadır, okuma mutlaka stratejik olmalıdır, okumak için motive olmak gerekir, okuma, sürekli gelişen bir beceridir.”

Türkkan ve Türkkan (2007:42) okuma eyleminin gerçekleşmesini şu şekilde dile getirmiştir: “Göz metnin üzerinde soldan sağa doğru kayar; belirli alanlarda duraklar, bu duraklamalar esnasında aynı bir fotoğraf makinesi gibi, gördüğü kısmın resmini çekip, beyne gönderir; beyin de daha önceden öğrendiği bu sembolleri deşifre eder, bir araya getirir ve fikre ulaşır.” İşte fikre ulaşma işleminin gerçekleştiği noktada, okuma eylemi de gerçekleşmiş demektir.

Okuma, okurun metinle etkileşime geçme sürecini kapsar. Okur, metni oluşturan sesleri okur, anlamlandırır, zihinde yapılandırır.

Okuma tanımlarından yola çıkarak, okumanın bir anlamlandırma süreci olduğunu görmekteyiz. Bu bakımdan okuma ve anlama arasındaki sıkı bağa göz atmakta fayda vardır. Çünkü anlama da okuma becerisiyle beslenir.

Tazebay (2005: 16)’a göre, “okuma etkinliği anlama ile sonuçlanırsa anlam taşır. Bunun için okuma öğretimini anlama etkinliği ile tamamlamak ve bütünlemek gerekir.” Anlama yeteneği insanın okuma ve dinleme becerilerinden oluşur. Günümüzde birçok becerinin gelişimi anlama yeteneğine dayanmaktadır. Okuma görüleni anlama faaliyetidir ve insan gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Özbay, 2009).

Güneş (1997:11)'e göre, “okumayı öğrenme, çocuğun en önemli etkinliklerinden birisidir. Okuma zihinsel bir süreçtir, kısa bir mesajdan anlam çıkarma ve çevredeki dünya hakkında bilgi edinmedir. Anlama olmadan okuma hiçbir değer taşımaz. Bir çeşit içten konuşma olan okuma, okuyucunun zihin gelişiminde belirleyici rol oynar.” Zihinsel gelişimi destekleyen okuma becerisi aynı zamanda anlamayla bir kâğıdın iki yüzü gibidir. Biri olmadan diğerrinin önemi yoktur.

Göğüş (1978:41)'e göre, “ anlama yazının ve konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır; okuma ve dinlemenin amacıdır. Okuma ve dinleme esasında bir anlama sürecidir.” Demirel (2002:83)'e göre, “iki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlama aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister.”

Metin okuma süreci de bir iletişim sürecidir. Yazarın verdiği mesajları, alıcı olan okuyucu okur ve yorumlamaya çalışır. Eğer anlama gerçekleşmezse, okuma anlamsız ve temelsiz olur. Yangın (1999:27)'a göre, “anlama iletişim ve öğrenme sürecinin temel basamaklarındandır. Bu süreçte alıcı, verici tarafından iletilen bilgiyi almak, eski bilgileriyle karşılaştırarak yorumlamak; başka bir deyişle anlamak durumundadır. Anlama gerçekleşmediği zaman iletişim ve öğrenme amacına ulaşamaz.”

Arıcı (2008:33)'ya göre:

“Anlama; görülen, işitilen ve okunan şeylerin zihinde kavranmasıdır. Kişi sosyal hayatında olsun, başarılı olmak için, çok okumalı ve okuduğu şeyleri tam olarak doğru bir şekilde anlamalıdır. Her insan okuduğunu anlamak, anladığını da okumak ister. Günümüzde insanlar bir taraftan hızlı, eleştirel, seçmeli okuma yaparken; diğer taraftan da bu okuduklarını tam ve doğru bir şekilde anlayabilmelidir. Bunlar olmadığı takdirde başarılı bireylerden bahsetmek güçtür. Zaten anlamayla sonuçlanmayan bir okuma etkinliğinin, başarısından veya amaca ulaşmasından söz edilemez.”

Okumanın amacı yazılanların doğru olarak anlaşılmasıdır. Okuma öğretiminin anlama ile sonuçlandırılması önemlidir. Yazının anlaşılabilmesi için sadece yazıdaki sözcüklerin bilinmesi yetersizdir. Kavranan bilgiler arasında bağlantılar kurmak, düşüncelere sınır getirmek yazının anlaşılabilmesi için önemlidir. Birey böyle bir zihinsel süreç sonucunda anlama ulaşır (Çiftçi, 2007).

Bir yazının okunup anlaşılması için şunların yapılması gerekmektedir (Demirel, 2002:83): “Yazıda ele alınan konuyu belirlemek, anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak, ana fikri araştırıp bulmak, yardımcı fikirleri incelemek, yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak.”

Okuma sadece yazılanların seslendirildiği bir süreç değildir. Okuma, yazıyla bütünleşmek, onunla iletişime geçmek anlamındadır. Çünkü metin ve okuyucunun bir bütün oluşturmadığı durumlarda metni anlama sürecinde sıkıntılar meydana gelebilmektedir. Ayrıca doğru anlamların çıkarılması için metnin sorgulanması gerekmektedir. Metindeki çelişkilere, neden ve sonuçlara dikkat edilmesi metnin anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Tazebay (2005:16-17)’a göre okuma ve anlama etkinliğini oluşturan üç süreç vardır. Bu süreçler; okuma materyali (metin), okuyucu ve metnin okuyucu tarafından yorumlanmasıdır. Okuduğunu anlama üzerine aynı araştırmacı şunları söylemektedir:

“Metinlerin iletisini alımlama eylemine okuduğunu anlama denilebilir. İletinin tam alımlanması ve bir bilgi yitimi olmaması için metni okuyan bireyin düşünsel bir çaba göstermesi gerekir. Okuduğunu anlamak için bireyin göstereceği çabalar şu biçimde sıralanabilir: ‘metnin yapısını çözümleme, metnin içeriğini anlama ve yorumlama, metni eleştirme’”

“Okuma başlangıçta ‘anlama’ya dayalı iken, sonradan anlamayı destekler hâle gelmektedir. Okuma becerisi gelişmiş iyi okuyan bir bireyin dinleme, konuşma ve yazılı anlatım becerileri de gelişecektir” (Candan, 2005:15).

Okuma becerisi gelişmeyen öğrencilerin anlama yetenekleri de gelişmez. Öğrenciler öğrenim hayatlarında başarısız olurlar çünkü öğrenim sürecinde kullanacakları en önemli materyal ders kitaplarıdır. Derslerin iyi şekilde anlaşılabilmesi için de bu kitaplardaki bilgilerin doğru şekilde okunup anlamlandırılması gerekir. Ancak okuma becerisi gelişmemiş öğrencilerin anlamaları da gelişemeyeceğinden öğrenim hayatlarında başarılı olamayacaklardır.

Okuma ve anlama arasındaki bağın bir diğer kanıtı da, okuma becerisi gelişmeyen kişilerin metne yönelik anlamlar çıkaramamasıdır. Bunun da bazı sebepleri vardır. Göğüş (1978:75) bu sebepleri şu şekilde dile getirmiştir: “Metinde anlamı bilinmeyen kelimelerin çokluğu, söz sanatlarının çok kullanılması, konunun veya kavramların okuyucuya yabancı olması, bilgi ve beceri eksikliği, ilgi ve ihtiyaç dışı okumalar, motivasyonun sağlanamaması, okuma ortamının uygun olmaması.”

Okuma ve anlama birbirini her zaman destekler. Metni okurken sadece kelimelerin anlamlarının çözülmesi önemli değildir. Önemli olan metnin bütününe yönelik fikir sahibi olabilmektir. Metnin bütününe anlaşılabilmesi için de okuma temel dil becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

2.1.8. Okuma becerisinin önemi

Okuma üst düzey zihinsel becerilerin gelişimini destekler. Birey, okuma becerisini geliştirdiği sürece çevreye bakış açısını, zihninin işleyişini geliştirmiş olur. Bu konuda Özbay (2009:2) “okuma insanın dünyasının kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir. Öğrenme kavrayışını, analiz ve sentez gücünü, yorumlama ve yeni hükümler verme yeteneğini artırır” demektedir.

Okuma becerisi, sürekli gelişim gösteren canlı bir süreçtir. Okuma sırasında dikkati toplamak önem taşımaktadır. Türkkkan ve Türkkkan (2007:56) bu durum için şunları söylemiştir: “muazzam etkinlikte çalışan bir fabrika hayal edin. Günde yüz bin kilo demiri işleyebiliyor. Ancak, hammadde demir develerle getirilmekte ve günde yüz elli- iki yüz kilo. Okumada durum budur. Göz beyne göre o kadar yavaş kalır ki, bu

durum nedeniyle insanın ilgisi dağılır, konsantrasyonu bozulur.” Bu nedenle dikkatimizin yoğun olduğu zamanlarda okuduklarımızı daha iyi anlarız. Bu da yanlış yargılara varmamızı engeller. Ön bilgilerimizin üzerine yeni bilgiler ekleyerek eski şemalarımızı anlamlı şekilde desteklemiş oluruz. Okuma temel dil becerisinin geliştirilmesi sayesinde yeni şemaların oluşumu hızlandırılacak, oluşan şemalar sağlam temellere dayandırılacaktır.

Arıcı (2008:25)’ya göre, “okuma insanoğlunun sonradan kazandığı bir beceridir. Okullarda uygulanan çeşitli yöntem ve tekniklerle bu beceri çocuklara kazandırılır. Ancak okumayı ve yazıyı sökmek tam anlamıyla okuma becerisine sahip olmak değildir. Okuma becerisine tam olarak sahip olmak için okuma hızının yeterli olması ve bu hızda okurken metni anlayabilme becerisine sahip olmak gerekir.”

Öğrencilerde farklı bakış açılarının ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi için okuma temel dil becerisinin katkısı önemlidir. Ancak aynı ana fikre sahip, aynı türden metinlerin okutulması, tek tip öğrenci yetiştirilmesine sebep olacaktır. Çok yönlü düşünebilen, geniş bir şekilde bakabilen öğrencilerin yetiştirilmesi için okuma, farklı türdeki ve farklı ana fikirdeki metinlere yönelik olmalıdır.

Öğrencilere, erken yaşlarda okuma temel dil becerisinin gelişimine yönelik davranışlar kazandırılması bu becerinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü okuma becerisi yaşam boyu kullanacağımız bir beceridir. Bu sebeple ne kadar erken yaşlarda kazandırılırsa ve geliştirilirse bireyin hem kişilik hem zihinsel hem de akademik gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

Yalçın (2006) okumanın gelişimi için öğretmen ve öğrencilere birtakım görevler düştüğünü ileri sürer. Öğretmenler, okuma eğitiminin sürekli ve planlı hâlde yapılmasını sağlamalıdır. Uygulayacakları yöntemi iyi belirlemelilerdir. Okuma için zorluk oluşturan psikolojik ve fizyolojik engellerin neler olduğunu iyi bilmelilerdir. Öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip olduğu unutulmamalı, okuma eğitimi bu göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Öğretmen öğrencileri sınıf içerisinde yakından takip etmelidir. Sınıfta okutulan metinlerin nitelikleri önemlidir ve metinler kaliteli

olmalıdır. Seçilen materyaller öğrencilerin hayal güçlerini destekleyici nitelikte olmalıdır. Öğrenciler kendi başına hareket edebilmeli ve karar alabilmeliler. Öğrenciler metni neden okuduklarının, metinde anlatılmak istenenleri anlama düzeylerinin, metindeki gerçekler ve kendi dünyalarındaki gerçeklerin tutarlılığının farkında olmalılardır.

Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılması gerekenleri Arıcı (2008:68) şöyle sıralamıştır:

“Öğretmenler sürekli kendilerini geliştirmeli, yöneticiler, öğretmenlerin okuma eğitimini geliştirme çabalarını desteklemeli, öğretmen iyi bilgi temeliyle donatılmalı, yasa çıkaranlar ve politikacılar okuma eğitimini sağlamada öğretmenlerin bu zor görevini anlayabilmeli, ebeveynler, vatandaşlar ve öğretmenler okumaya değer veren çocukları yetiştirmek için birlikte çalışmalı ve okul dışında da bu imkânı onlara sağlamalıdır.”

Okuma becerisinin geliştirilebilmesi için ilköğretimin ilk basamaklarından itibaren öğrencilere okumaya yönelik olumlu tutumlar kazandırılmalıdır. Küçük yaşlarda temeli atılan becerilerin geliştirilmesi daha kolay olacaktır. Güneş (2007:118)’e göre: “öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, tartışan, eleştiren, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları amaçlanmaktadır.”

Okullarda okumanın sevdendirilmesi ve bu becerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenleri Anılan (1998: 22) şu şekilde açıklamıştır:

“okulda, okuma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilere, yaş ve gelişim düzeylerine uygun eserlerin önerilmesi; bu tür eserlerden kısa bölümlerin sınıfta okutulması; okunan eseri sınıfta anlattırma; kitap ve okuma kolu kurularak öğrencileri bu etkinliklere katılmaya yöneltme; sınıfa güncel konularla ilgili okuma parçaları getirerek, bunların

okunmasını sağlama gibi etkinliklerde bulunulması gerekir.”

Okuma becerisinin geliştirilebilmesi için anlam kurma sürecinin önemi büyüktür. Metne iyi yoğunlaşmak da okumayı etkileyecektir. Çünkü birey, dikkatini yoğunlaştıramadığı konu üzerinde doğru fikirlere ulaşamaz. Okuma için motive önemlidir ancak bu motivenin dışsal motive olarak başlayıp, bireyin içsel motivesine dönüşmesi önem taşımaktadır. Çünkü birey kendini okuma becerisinin gelişimi için motive ettikçe, okuma bir alışkanlık haline dönüşecektir. Okuma her zaman stratejik olmalı ve okumanın amacı belirlenmelidir. Okumanın amacı metnin tamamının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Güneyli (2007:22-23)’ye göre: “okuma yetisi bireyin yaşamında ilerlemesi ve kendini gerçekleştirmesi adına çok önemli bir etkiye sahiptir. (...) Özet olarak diyebiliriz ki okumakla yaşama ait bilgilerimiz artar, değişen dünyaya kolayca uyum sağlayabiliriz; yani yaşamı kavrama duyarlılığımız gelişir.”

2.1.9. Okuma modelleri

Metin okuma sürecinde öğrencilerin aktif bir şekilde rol alması gerekmektedir. Burada şematik öğrenmenin önemi karşımıza çıkmaktadır. Çünkü şematik öğrenme, okuma becerisinin gelişimine yöneliktir. Öğrenciler okuduklarını doğru şemalara yerleştirme, var olan şemaları değiştirme gibi süreçlerde aktif rol oynayacaklardır. Okuma modelleri, “bütünleştirici, çözümleyici ve etkileşimsel” olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Aşağıda bu modellerin üzerinde durulacaktır. Okuma modelleri üçe ayrılmaktadır.

Bütünleştirici okuma modeli (Bottom up)

En eski okuma modelidir. Okuyucu harflerden ve sözcüklerden yola çıkarak metnin tamamındaki anlamı çıkarmaya çalışır. Okuma süreci boyunca okuyucular metnin anlamından daha çok, harfleri ve sözcükleri doğru seslendirme üzerine yoğunlaşırlar. Okuyucu metne bağlı anlamlar çıkardığından etkin konumda değildir. Carrell (1988:101-102)’a göre: “Okuyucu önce harfleri, daha sonra sözcükleri, öbekleri ve daha sonra cümleyi anlamlandırarak nihai anlama ulaşır.”

Karatay (2011:34-35) bütünleştirici okuma sürecini şu şekilde ifade etmiştir:

“Modele göre okuyucu önce harfleri, sözcükleri daha sonra cümleleri algılar ve anlamlandırır. Bütünleştirici çözümlemeler, metin ya da metin parçaları gibi uyaranlarla başlar. Elde edilen dizgi buradan harf serilerini dizgesel biçimbirimlere dönüştüren kod çözücüye geçer. Bu dizgi sözlük yardımıyla sözcük olarak anımsanacağı kütüphaneciye geçer. Bundan sonra okuyucu bir sonraki sözcüğe bağlanır ve cümledeki her sözcük aynı süreçten geçer.”

Bu model sesli okuma süreci modeli olarak değerlendirilmiştir. Ancak sesli bir şekilde okumak anlama açısından yeterli değildir. Sadece sözcüklerin seslendirildiği bir okuma şekliyle anlama yoğunlaşılması zordur.

Carrell (1988) bütünleştirici okuma görüşünü “bottom up ya da Türkçe adıyla aşağıdan yukarıya” olarak belirtmiştir. Aşağıdan yukarıya yapılan okumayı, bir mektuptaki kelimeleri, cümleleri tek tek ayırarak şifre kırma gibi düşünmekte ve bu sayede okuyucunun metnin anlamına ulaştığını ifade etmektedir. Karatay (2011:34)’e göre, “metni anlamlandırma süreci olarak Gough (1972) tarafından ortaya atılan bu okuma süreci, iç doğrultulu model olarak da bilinir.”

İyi bir okur okuma sürecinde sadece bütünleştirici modele bağlı kalmamalıdır. Sözcüklerin doğru seslendirilmesi, tek tek anlamlarının irdelenmesi belki titiz bir çalışmadır. Ama daha sonra bahsedilecek olan şematik öğrenmeye göre bu, okuma becerisinin gelişimi açısından yeterli değildir. Bu bakımdan yeni modeller öne sürülmüştür. Güneş (2007:125)’e göre: “okumak için kelimenin her harfini fark etmek, bu harfleri birleştirerek kelimeye ulaşmak, kelimenin görüntüsünü beyne kaydetmek ve bu görüntüyü anlamla birleştirmek gerekmektedir.”

Geleneksel modellerden olan bütünleştirici okuma, okuma öğretiminin zihinsel süreçlerinden daha çok şifre çözme, görsel birleştirme, kelimeyi bütün algılama... süreçlerine ağırlık vermektedir.

Çözümleyici okuma modeli (Top down)

Çözümleyici modelde okurun ön bilgileri önem taşımaktadır. Okur ön bilgilerinden yola çıkarak metne yönelik tahminlerde bulunur. Carrell (1988:102103)’a göre, “çözümleyici okuma, okunan metne anlam getirmektir.” Bu anlamı okur, eski bilgilerinden hareketle getirmektedir. Hatta metinde olmayan anlamlara da ulaşabilmektedir.

Bu model Goodman tarafından 1960-1970 yıllarında geliştirilmiştir. Güneş (2007:128)’e göre, “bu modelde okumak aynı zamanda tahmin etmektir şeklinde özetlenmektedir.” Anderson (1978) Goodman tarafından ortaya koyulan bu modelin, sürece yönelik bir yaklaşım olan “top-down” yaklaşımı olduğunu söylemiştir. Ayrıca okurun metinden edindiği ipuçlarıyla anlama ulaştığını ve etkin bir şekilde okuma sürecine katıldığını dile getirmiştir.

Karatay (2011:35) çözümleyici okuma sürecine ilişkin şunları ifade etmiştir: “dış doğrultulu model olarak da bilinir. (...) Okuma eylemini okurun tahminleri yönlendirir. Okuyucu metni anlayabilmek için denenceler ortaya koymakta ve metin verilerini kullanarak denencelerini onaylamakta ya da reddetmektedir.” Özenici (2007:121-122)’ye göre, “bir yukarıdan aşağıya bilgiyi işleme modeli veya kavramın yönlendirdiği yaklaşım olan “top down”, geçmiş yaşantılara dayalı olarak okuyucunun metne getirdiği anlamın ve daha önceki bilgisine dayalı olarak metni yorumlamasının üzerinde durmaktadır.”

Güneş (2007:128-129) ise çözümleyici okuma sürecine yönelik şunları ifade etmektedir:

“okuyucunun ön bilgileri ile anlama düzeyi, algılamayı yönetmektedir. Yani okuyucu ön bilgilerinden ve metindeki anlam düzeyinden yararlanarak, metnin anlamıyla ilgili tahminler oluşturmaktadır. Bu tahminler okuyucunun yanlış yazılan kelimeleri doğru yazılmış gibi algılamasını sağlamakta ve anlam bütünlüğünü bozmadan ilerlemesini getirmektedir. Örneğin “bir” kelimesi “bjr”

şeklinde yazılmış olsa bile, bu kelime doğru olarak algılanmakta ve okunmaktadır. Çünkü okuyucu anlam zincirinden ve düşünce akışından hareketle, yanlış yazılmış kelimenin doğrusunu hızlıca bulmaktadır. Yani algılama okuyucunun anlama düzeyi ve ön bilgileri tarafından yönlendirilmektedir.”

Bu model birçok eleştiri almıştır. Karatay (2007:30)’a göre: “Metne bu şekilde yaklaşan okur, metin içi öğeleri göz ardı edeceğinden metinde olmayan anlamlara da ulaşabilir. Bu yüzden Goodman’ın çözümleyici okuma süreci eleştirilir.” Bu model ön bilgisi iyi olan, şifre çözme ve algılama süreci güçlü olan okuyucular için doğru bir modeldir. Ancak daha az seviyede yeterliliği olan ve gelişen bir okuyucu için bu model, metinden anlam çıkarabilme bakımından zorluklar içermektedir.

Bütünleştirici ve çözümleyici okuma geleneksel okuma modellerindendir. Çağdaş okuma modellerinden olan etkileşimsel okuma son zamanlarda önem kazanmıştır.

Etkileşimsel okuma modeli

Çağdaş okuma modellerine göre, bir metni yorumlamak hem “bütünleştirici (bottom up)” hem de “çözümleyici (top down)” okuma süreçlerini içermektedir. Bu iki okuma süreci, okuma eylemini açıklamada yeterli olamamıştır. Etkileşimsel modeller de bu noktada ortaya çıkmıştır.

Rumelhart (1994) etkileşimsel modelin bilişsel temelli bir süreç olduğundan söz etmiştir. Buna göre çeşitli bilgi kaynakları (harf ses ilişkileri, kelime anlamları, biçimsel ilişkiler, olay dizileri vs.) için şemalar göz önünde bulundurulmaktadır. Bilgi bir kaynaktan yetersiz olduğunda, okuyucu diğer kaynaktaki bilgiye güvenir, metinsel ipuçları, önceki bilgiler vb... Şematik öğrenme kuramı ile etkileşimsel model arasında bağlantı vardır. Carrell (1988) şema teorisi ve etkileşimsel okuma sürecinin birbiriyle bağlantılı olduğunu anlatmıştır. Belleğe giren her bilgi mevcut bir şemayla eşleştirilir. Şemalara giren bilgiler şemanın bütün özellikleriyle uyum içinde olmalıdır. Okuma

eylemi de bunlar göz önünde bulundurularak yapılmalıdır çünkü şemaların anlamlı şekilde yapılanmasını sağlayacak olan budur.

Karatay (2011:36) bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“okuma sürecinde birey, metni anlamlandırmada sözcük, cümle, metin içi ve metin dışı bağlamlar arasında sürekli olarak etkileşimsel bir ilişki içindedir. Rumelhart’ın etkileşimsel modeli, beynin çok yönlü bilgi kaynaklarını eş zamanlı işleme özelliğini, okuduğunu anlama süreci ile ilgili ‘şema teorisi’ kuramlarının öne çıkmasını sağlamıştır.”

Nunan (1999:257)’a göre: “Okuma- anlama, okuyucu ve metin arasındaki etkileşimli bir süreçtir.” Okuma esnasında, okuyucu metinle iletişim sürecine geçer. Bu iletişim sayesinde metinden doğru anlamlar çıkartılabilir. Karatay (2007:31)’a göre: “Bu kurama göre metin, yalnızca okurun önceden edinilmiş bilgilerini harekete geçirmesi ve bu yolla anlam kurması için ona yönlendirme sağlar. Eğer okur okuduklarını dünya bilgisi ile ilişkilendirebilirse etkili bir okuduğunu anlama becerisine ulaşır.” Güneş (2007:135)’e göre: “öğrenme sürecinde bilgilerin zihinde aktif olarak yapılandırılması için öğretmen- öğrenci etkileşimini ön plana alır. Bu model daha çok metinlerin okunması ve incelenmesi sırasında kullanılmaktadır.”

Etkileşimsel modelde okuma metni ile okuyucu karşılıklı iletişime geçer. Hem bilginin yapılandırılması, eski bilgilerin yeniler için hazırlayıcı olması bu okuma sürecinde önemlidir. Şematik öğrenmeye göre bir metni en iyi işleme yolu etkileşimsel modeldir” (Carrell, 1988:101).

Okumayla ilgili etkileşimsel yaklaşımı, hem düşük düzey işlem becerilerini, hem de yüksek düzey okuduğunu anlama ve usa vurma becerilerinin bu sürece katkısını göz önünde bulunduran bir yaklaşımdır. Etkileşimsel modelde okuma sürecinde metne sorular sorma, tahmin etme, metni özetleme gibi tekniklerle bu süreç zenginleştirilebilir.

Rosenblatt (1994:178)’a göre: “aynı metin farklı okuyucularla etkileşime girdiğinde hatta aynı okuyucuyla farklı kavramlar veya zamanlarda etkileşime

girdiğinde farklı anlamlar taşır. Buna neden olan da şemalardır. Çünkü şemalar sabit değildir. Sürekli değişir, gelişirler. Okuyucular metinle etkileşime girdiği süreçte, şemalar değişecektir, farklılaşacaktır.”

Yazarın ve okuyucunun şemaları, metinle yaşadıkları etkileşimle kurulan anlam yoluyla değiştirilir. Okuyucuların şemaları özümseyen ve bağdaştırılan yeni bilgiyle değiştirilir. Goodman (1979:258)’a göre, “algılama okuyucu-yazar etkileşimi sonucu olduğu için okuyucunun neler bildiği, okuyucunun kim olduğu, okuyucuya hangi değerlerin kılavuzluk ettiği, okuyucunun hangi amaç ve ilgilere sahip olduğu okuma süreci için önemli bir rol oynar.” Bu açıklamadan hareketle her okuyucunun kendine has şeması vardır, bu da metinden çıkarılan anlamı etkiler denilebilir.

Alt düzeydeki özel şemalar, üst düzey şemalara dönüştüğü zaman daha genel bilgileri içeren şemalar etkin hâle gelmektedir. Bilgiler üst düzey şemalarla etkileşime geçtiğinde okuma gerçekleşmekte ve anlamayı desteklemektedir. Şematik öğrenmenin zihni bilişsel olarak okumaya hazırlar. Şematik öğrenme ve okuma arasındaki ilişkiye daha sonraki bölümlerde ayrıntılarıyla değinilecektir.

2.1.10. Okuma stratejileri

Sözlük’te (TDK, 2005:1811) strateji sözcüğü şu şekilde açıklanmıştır: “Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol.” Okuma becerisi için anlama bir hedefse bu hedefe ulaşmak için de birtakım yolların kullanılması gerekmektedir. Okuma sistemsiz, gelişigüzel olduğunda metinden anlam çıkarmak ve metne yoğunlaşmak zor olacaktır.

Çetinkaya (2004:26)’ya göre, “okuyucular anlamayı kolaylaştırmak, zorlukları yenmek için stratejiler kullanırlar. Etkili stratejiler kullandıklarında metinler üzerinde bazı işlemler uygularlar, anlama sürecini denetlerler ve bunun sonucunda art alan bilgileriyle yeni bilgiyi bütünleştirirler.”

Carrell (1988) okuma stratejilerini okuyucunun metni kavramak için kullandığı

çeşitli yöntemler olarak tanımlamakta ve bu yöntemlerin; metni tarama, hızlı olarak metnin tamamını okuma, metindeki bağlamdan hareketle bilinmeyen sözcükleri bulma, tahminlerde bulunma, ana fikri bulma, tekrar okuyarak tahminleri kontrol etme olduğunu söylemektedir.

Metni özetleyerek ne anlatmak istediğini kavramak, metinde önemli bölümleri not etmek ya da altını çizmek, okuma süreci içerisinde metnin hatırlanıp hatırlanmadığını kendimize sorular sorarak kontrol etmek, metni zihinde canlandırmak; hem metnin doğru şekilde anlaşılmasını hem de doğru ve anlamlı öğrenmelerimize katkı sağlayacaktır. “Okuma stratejilerinin bir başka faydası da öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemesidir. Öğrenciler okuma stratejilerini uygulamakla metinleri daha etkili bir şekilde anlayabilir ve bir sonraki metne daha iyi hazırlık yapabilirler”(Gürses, 2002:23).

Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmaları ön bilgilerini harekete geçirme açısından da önem taşımaktadır. Şematik öğrenmenin, okuma becerisinin gelişimi için zihnin hazırlayıcısı olduğuna daha önce değinilmiştir. Okuma stratejileri de okuma becerisinin gelişimi için zihni destekleyecek ve metinlerden doğru anlamların çıkarılmasını sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında ön öğrenmelerin yani şemaların doğru ve anlamlı oturtulması, diğer metinlerin anlaşılmasını da etkileyecektir. Bu anlamlı ve kalıcı zemin ise okuma stratejilerini kullanarak sağlanabilir.

Doğan (2002:22)’a göre, “okuduğunu anlamamanın önemi dikkate alınarak, öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarına yardım edecek stratejiler geliştirilmelidir. (...) Okuduğunu anlama stratejilerinin belli bir plan içinde öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olacağı beklenmektedir.” Okuma stratejilerinin geliştirilmesi ve okuma eğitiminde kullanılması, metni doğru şekilde yorumlayan, kavrayan, anlayan öğrencilerin yetişmesi açısından önem taşımaktadır. Okuma stratejilerinin nasıl amaçlar taşıdığına ve neler olduğuna yönelik birtakım görüşler vardır. Araştırmacıların görüşlerini incelediğimizde:

Karatay (2007:40-43) okuma stratejilerini “okuma öncesi (planlama

stratejileri), okuma sırası (düzenleme stratejileri), okuma sonrası (değerlendirme stratejileri) olmak üzere üçe ayırmış ve her ana başlığı da alt başlıklarla desteklemiştir.

Buna göre:

“Okuma öncesi (planlama) stratejileri: Okuma amacı belirleme, metni gözden geçirme, bilgileri harekete geçirme, metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma, metnin uzunluğu- yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme, metnin retorik (sanatlı yapılar) örüntüsünü tanımlama, hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme, metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme, kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma, okuma hızı belirleme

Okuma sırası (düzenleme) stratejileri: Okurken not tutma, anladığından emin olmak için yavaş, fakat dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama), dikkat dağınıca okunan kısma tekrar dönme, önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma, anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma, metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşma, okuduğumu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma, metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma, belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığımı düşünme, bağlama yönelik ipuçlarını kullanma, bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme, noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme, metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme, anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma

Okuma sonrası (değerlendirme) stratejileri: Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama, metinde islenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme, metinde geçen düşünceleri özetleme, metnin tamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme, metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma, metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme, metinde geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kendi sözcükleriyle özetleme,

metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme, metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme, metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma”

Gürses (2002) de okuma stratejilerini okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada incelemiştir. Güneş (2007:144)’e göre: “*okuma öncesi aşamada* öğrenci, okuma amacıyla ilgili bilgilerini gözden geçirir. *Okuma aşamasında* öğrenci, metni okur ve okuma amacına göre, anlamasını yönetmesini sağlayacak çeşitli teknikleri uygular. *Okuma sonrası aşamada* öğrenci ne anladığını kontrol eder.”

Okuma ve anlamamanın bu stratejilerle desteklenmesi, öğrencinin eksiksiz ve kalıcı anlamlar çıkarmasına yardımcı olacaktır. Şematik öğrenme açısından düşündüğümüzde de okuma stratejileri önem taşımaktadır. Çünkü okuma öncesi stratejiler, öğrencilerin zihninde var olan şemaları fark ettirmeye; okuma sırasındaki stratejiler ise öğrencileri yeni şemalarla karşılaştırmaya; okuma sonrası stratejilerse yeni şemaların oluşumunu desteklemeye yöneliktir.

Öğrencilerin metinle bağımsız etkileşim stratejilerini edinmelerinin önemini büyüktür. Okuma öncesi gözden geçirme stratejisinin faydalıdır. Bu strateji, okuyucuyu metnin temel içeriği ve yapısı ile tanıştırır ve geçmiş bilgilerin harekete geçmesini sağlar. Böylece okuma süreci kolaylaşır. Bir okuyucu çeşitli türlerdeki metinleri neden ve nasıl gözden geçireceğini bilmelidir. Okuyucu bir metindeki başlıklara, alt başlıklara, giriş kısmına ya da ilk paragrafa, özet kısmına ya da son paragrafa ve var ise resim ve grafiklere bakarak metin hakkında genel bir bilgi edinebilir. Bu şekilde okuyucu, metindeki tartışmanın ne yönde gelişeceği, hangi kavramların önemli olduğu ve özellikle vurgulanacağı hakkında bilgi sahibi olacağından, okuma süreci kolaylaşacaktır. Gözden geçirme, düşünceyi harekete geçirip okuyucunun konu hakkında mevcut bilgisini hatırlamasını sağlayarak, metin ve geçmiş bilgileri arasında bağ kurmasına yardımcı olacak ve böylece metni daha anlaşılır hale getirecektir. Okuma esnasında okuyucuya fayda sağlayacak stratejiler arasında, daha önce de belirtildiği gibi kavramayı izleme sürecinde kullanılan stratejilerden olan, kendi kendini sorgulama stratejisine yer vermektedir. Başarılı okuyucuların, okuma öncesi, esnası ve sonrasında

kendi kendilerine sorular sorduklarını belirtmektedir. “Yazar şu ana kadar kimden söz etti?”, “ Şimdi kimden bahsedebilir?” *gibi* metnin konusuna ilişkin sorular sormanın, metinden alınan bilginin doğruluğunu kontrol etmeyi; “Ben az önce ne okudum?”, “Anlıyor muyum?”, “Yazar bundan sonra neyi açıklayacak?” gibi sürece ilişkin soruların ise kavramanın izlenmesini sağladığını belirtmektedir (Shih, 1992). Shih’in üst bilişsel stratejiler olarak, okuma öncesi gözden geçirme ve geçmiş bilgilerle ilişkilendirme stratejisi ile kavramayı izleme kapsamında, kendi kendini sorgulama, tahmin etme ve özetleme stratejilerini belirlediği görülmektedir.

Dublin- Bynica (1991) okuma öncesi aşamadan bahsetmişlerdir ve bu aşamanın amacı onlara göre öğrencinin konuyla ilgili bilgisini harekete geçirmek okuma sırasında parçaya dair gerekli çalışmayı yapmak ve son olarak da parçayı okumaya motive etmektir. Bu aşamada var olan bilgiyi harekete geçirmek için, resimler, açıklamalar, gösteriler veya drama kullanılabilir. Sarıçoban (2001:1) okuma sürecini şu şekilde açıklamaktadır: “Bu aşamanın amacı, parçanın okuyucuya ne vermek istediğinin algılanması ve içeriğin kavranmasıdır. Bu aşamada öğretmenin öğrenciler okumaya başlamadan önce parçayla ilgili bir dizi soru yöneltmesi, öğrencilerin ilgisini parçanın temel fikrine çekecektir.” Hasra (2007:29)’ya göre, “okuma sonrası aşamada amaç, içeriği gözden geçirmektir. Okunan yeni bilgiyle var olan bilgi arasında bağ kurarak yorum yapabilmek ve öğrenilen yeni bilgiyi kelime ve dil bilgisi açısından güçlendirmek bu aşamada gerçekleşir.”

Şematik öğrenme ve okuma ilişkisine diğer bölümlerde ayrıntılarıyla değinilecektir. Ancak şunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Okuma stratejileri öğrencilerin şema oluşumlarını da desteklemektedir. Öğrenciler okumaya başlamadan önce, ön bilgileriyle yani var olan şemalarıyla metne hazır hale getirilmektedirler. Bu şemaların etkin hale getirilmesi, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ve genel uyarılmışlık hallerini olumlu yönde etkileyecektir. Okuma sırasında, zihinde var olan şemalar metinden öğrenilen yeni kavramlarla ilişkilendirilecek ya da yepyeni şemalar oluşturulması için zemin hazırlanacaktır. Okuma sonrasında ise öğrenciler kalıcı ve anlamlı şemaları okuma metninden elde etmiş olacaklardır. Şematik öğrenme zihnin işleyişiyle ilgili olduğundan okuma stratejileri de zihnin işleyişini düzenlemede

öğrencilere yardımcı olacaktır. Okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin yaşama, derslere bakışlarıyla; bunları kullanmayan öğrencilerin yaşama ve derslere bakışları arasında birtakım farklar ortaya çıkmaktadır. Okuma stratejilerini kullanan öğrenciler, etrafa eleştirel, yorumlayıcı, değerlendirmeci, yaratıcı gözle bakan, özgün özelliklere sahip bireyler olurken; okuma stratejilerini kullanmayan öğrenciler, düşünme becerilerinin alt basamaklarında kalmış, tek tip olma birey özelliği gösterirler.

Okuma stratejilerini kullanan ve kullanmayan bireylerin farkları aşağıdaki tabloda net olarak görülmektedir:

Tablo 2-2. Okuma sürecinde iyi ve zayıf okuyucuların bilişsel farkındalık davranışları (Karatay, 2007: 35-36).

Okuma Öncesi	
İyi Okuyucular	Zayıf Okuyucular
Bir amaç doğrultusunda okur.	Okumaya hemen girer, hazırlık yapmaz.
Metni gözden geçirir.	Okurken herhangi bir amacı yoktur.
Önceki bilgilerini harekete geçirir.	Önceki bilgilerini kullanmaz.
Metnin (verilmişse) başlığı ve yazarına bakar.	Metinde nelere yoğunlaşacağını kestiremez.
Metinde yoğunlaşacağı noktalara karar verir.	Metinde işlenen konuya ilişkin tahmini yoktur.
	Önceden belirlediği bir okuma hızı yoktur.
Okuma Sırasında	
Kavrama düzeylerini arttırmak için okurken not alır.	Okumayı olumsuz yönde etkileyecek unsurları ortadan kaldıramazlar. (gürültü, havasızlık, açlık vb.)
Kavradığından emin olmak için dikkatli okur.	Anlayıp anlamadıklarının farkında değildirler.
Dikkati dağılınca okuduğu kısma tekrar döner.	Anlama sekteye uğradığında fark edemezler. Fark ettiklerinde de ne yapacaklarını bilemezler.
Semantik, sentaks ve bağlamla ilgili ipuçlarını bilinmeyen kelimelerin anlamını kavramada kullanırlar.	Anlamayı geliştirmede nadiren yabancı stratejilere başvururlar.
Okuma süresince sentezler yapabilirler.	Anahtar kelimelerin anlamını bilmediklerinde umursamaz bir tavırla bu kelimeleri okumaya devam ederler.
Sorular sorarlar.	Ön bilgilerini kullanmazlar.
Okuma esnasında sesli düşünürler.	Okudukları metin veya metnin organizasyonu üzerine düşünmeden okumaya devam ederler.
Çıkarımlar yapıp, tahminlerde bulunurlar.	Okumuş olmak için okurlar.
Metnin yapısını anlamaya yardımcı olarak kullanırlar.	Anahtar kelime veya kavramları tanıyamazlar.
Yeni bilgilerle ön bilgileri sentezleyebilirler.	Kolayca dikkatleri dağılır.
Ne veya ne kadar anladıklarının farkındadırlar.	Yeni bilgileri analiz ve senteze tabi tutma yerine sadece eklerler. Yani bilinenleri yan yana koyarlar.
Okuma Sonrası	
Okuma amaçlarını sorgularlar.	Ne okuduklarını bilmezler.
Anladıklarını değerlendirirler.	Anlayıp anlamadıklarını kendi kendilerine kontrol etmezler.
Temel fikirlerini özetlerler.	Ağırlıklı olarak yazarın kelimelerine göre hareket ederler.
Metnin dışındaki kaynaklardan yardım alırlar.	Metnin yüzeysel anlamını elde etmekten öteye gidemezler.
Konuyla ilgili olanla olmayana ayırt edebilirler.	Kendilerine yardımcı olacak stratejilerin şuurunda değildirler.
Öğrendiklerini kendi kelimeleriyle anlatabilirler.	Okuma sırasında durup düşünemezler.
Metinleri kişisel özellikleriyle bütünleştirebilirler.	Başarının şans eseri olduğunu düşünürler

Metni eleştirel bir şekilde gözden geçirebilirler.	
Yeni öğrenilenle öncekileri birleştirebilirler.	
Yeni bilgileri zihinde tutmak için yeni stratejileri kullanabilirler.	
Başarının gayret ve çalışma sonucu olduğunu hissederler.	

Sarıçoban (2001:5)’a göre ,”iyi ve zayıf okuyucuların kullandıkları stratejiler özellikle okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklılaşmaktadır. Buradan hareketle okuma stratejilerinin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklı işlevleri yerine getirdiği söylenebilir. Okuma stratejilerinin birçok amacı bulunmaktadır. Okuma stratejilerinin en önemli amacı öğrencilerin okuma potansiyelini en yükseğe çıkarmaktır.”

Okuma stratejileri öğrencilerin bilinçli birer okur olmasını sağlamanın yanında, okumanın verimli hale getirilmesini de sağlar. Ayrıca bilinçli okurlar okumayı alışkanlık haline getirmiş okurlardır. Stratejileri kullanan okur bir süre sonra okumanın kendiliğinden alışkanlığa dönüştüğünü görecektir. Okuma stratejileri, ön öğrenmelerden yola çıkarak metne yönelik tahminlerde bulunma, çıkarımlar yapma; metni okurken tahminleri kontrol etme, yeni bilgileri zihne yerleştirilme, metni okuduktan sonra da metni değerlendirme, eleştirme gibi süreçleri kapsar. Bu ilişkilerin daha anlamlı şekilde öğrenilebilmesi için şematik öğrenme ve ön okuma ilişkisine değinmekte fayda vardır.

2.1.11. Şematik öğrenme açısından ön okumanın önemi

Metni okurken birtakım tahminlerde bulunmak önemlidir. Bu tahminlerin doğru şekilde yapılabilmesi için ön okuma yapılması şarttır. Ön okuma zihinde var olan şemaları aktif eder ve eksik olmayan doğru anlamların çıkarılmasına yardımcı olur. Özenici (2007:138)’ye göre, “okuma anlama etkinliğine başlamadan önce art alan bilgisinin aktif hale getirilmesi, hem yeni bilginin özümsemesi hem de oluşabilecek dengesizliklerde, uyum sağlaması için gerekli olacaktır. Art alan bilgisini aktif hâle getirmek için kullanılacak olan ön okuma aktiviteleri, öğrenme ve okuduğunu anlama sürecini kolaylaştıracaktır.”

Türkkan, Türkkan (2007:106-115)’a göre ön okuma yapılırken iki aşamadan söz edilmektedir. Bunlardan biri göz atma bir diğeri de amaç saptamadır. “ okumaya

göz atmayla başlamak iş başvurusunu değerlendireceğiniz bir kişinin görüşme öncesi cvsine göz gezdirmeye benzer. Yine amaç belirlemek konusunda, her davranışımız gibi okuma da bir amaca yöneliktir. Amacımız olmazsa motivasyondan yoksun kalırız.”

Ön okuma etkinlikleri kolaylaştırıcıdır. Çünkü metnin anlaşılabilmesi için ön okuma okuyucuya gerekli bilgi geçmişini sağlamaktadır. Ön okuma aktivitelerinin geçmiş bilgiyi ortaya çıkardığı, geçmiş bilgileri desteklediği ve metne yönelik ilgiyi arttırdığı söylenebilir (Ringler ve Weber,1984).

Ön okuma özellikle art alan bilgilerinin açığa çıkarılması açısından önemlidir. Art alan bilgileri öğrencilerin eski şemalarıdır. Art alan bilgilerinin ön okuma desteğiyle ortaya çıkarılabilmesi için çeşitli yollar vardır. Bunlardan biri de sorgulamadır. Ön okuma aktivitelerinde sorular okuyucunun metinden cevaplayabileceği sorular olmak zorunda değildir. Metne yönelik yaşamla ilişkili güncel sorular sorulmalıdır. Ancak bu sorular metin okunmaya başlanmadan önce öğrenciye sorulmalıdır. Çünkü amaç öğrencide ilgi ve merak uyandırmaktır. Sorular öğretmen veya öğrenciler tarafından da hazırlanabilir. Metni okumadan öğrencilerin metne yönelik olarak sordukları soruları nasıl yanıtlayabilecekleri sorusu akıllara gelmektedir. Bu konuda bir çalışma yapmıştır. Ön okuma için üç aşamalı ilginç bir yaklaşım geliştirilmiştir. Yaklaşım öğrencilerin okuyacakları metnin konusunu açıklamalarıyla başlar. Konu sunulduğunda öğrencilerden grup şeklinde çalışmaları ve iki sütunlu bir liste yapmaları istenir. İlk sütuna konu hakkında emin oldukları şeyleri, ikinci sütuna ise emin olmadıklarını veya bilmediklerini listeleyeceklerdir. Balinalar konusunu işleyen bir metinle ilgili şu şekilde bir çalışma yapılmıştır:

Eminim/emim değilim-bilmiyorum

- 1) Balinalar balık değildir/ kaç türü vardır?
- 2) En uzun 40 metre uzunluğundadır/ ne kadar yaşarlar?
- 3) Farklı türleri vardır / ne yerler?
- 4) Sabun yapımında kullanılırlar / ne kadar hızlı yüzebilirler?
- 5) Ağırlıkları ne kadardır?

Gruptaki her üyenin gönüllü bir şekilde bir olaya veya bir soruya katıldığı, böylece hiçbir grup üyesinin ihmal edilmediği ileri sürülmektedir. Daha sonra öğretmen sunum formuna her gruptan listelerindeki bir veya iki maddeyi tahtaya yazmalarını ister. Böylece diğer grupların aklına gelmeyen ilginç maddeler de kapsam içine girmiş olur. Bu şekilde öğrenciler metne hazırlanmış, gerekli şemaları edinmeleri sağlanmış olur (Williams, 1987).

Art alan bilgisini etkinleştirecek bir diğer ön okumayı destekleyici teknik ise beyin fırtınasıdır. Sınıfa özel bir anahtar kelime veya bir anahtar kavram verilir. Daha sonra öğrenciler bu anahtar kelimeler veya kavramlarla ilgili kelimeler söylerler. Beyin fırtınasının sınıf için birçok avantajı vardır. İlk olarak öğretmen için çok az hazırlık yeterli olur, ikinci olarak öğrencilere kendi geçmiş bilgilerini kullanma özgürlüğü verir, üçüncü olarak bütün sınıfı kapsar. Hiç kimse kendini tehdit altında hissetmez. Fikirleri kabul edilse de edilmese de söylemekten çekinmez.

Öğrencilere sorular sormak da ön okumanın art alan bilgisini etkin hale getirmesine yardımcı olur. Öğretmenler öğrencilere metne yönelik yol gösterici sorular sorarak, onların eski şemalarını aktif hale getirmelerini sağlar.

Kavram haritaları da art alan bilgisini etkin hâle getirmektedir. Bu da ön okumada kullanılabilecek tekniklerdendir. Çünkü kavram haritaları öğrencilerin eksik ve yanlış şemalar geliştirmesini önler. Bilgiler, örgütleme ve ilişkilendirme yoluyla zihne yerleştirilir.

Okuma derslerinde çok farklı şemaları harekete geçiren ön okuma aktiviteleri kullanılmalıdır, bundaki amaç okuyucunun art alan bilgisini harekete geçirmek ve bu süreçteki başarısızlığı engellemek, okuyucuya metnin yorumlanmasında destek olmaktır (Karakaş, 2002). Ön okuma aktivitelerinin amacı, tahminlerde bulunmayı sağlama ve şemaların aktif hale getirmektir, çünkü ön okuma aktiviteleri art alan bilgisini harekete geçirir, metnin yapısıyla ilgili bilginin oluşumunu sağlar ve okuma için bir amaç oluşturur.

Ön okuma esnasında art alan bilgisini kullanmak, öğrencileri çok farklı şekilde bu sürece hazırlayabilir. Bu süreçler şöyle açıklanabilir: Öğrencilerde metnin konu alanına ilişkin art alan bilgisine ulaşmak, öğrencilere metnin anlaşılabilmesi için gerekli olan art alan bilgisini vermek, öğrencileri okuyacakları metin türüne hazırlamak, etkinlikler için uygun sınıf ortamı oluşturmak, metnin içeriğine yönelik tahminlere bulunmak, metnin içeriğiyle ilgili grafikler veya görsellerden yardım almak, öğrencilerin kelime hazinesini gözden geçirmek, kavramlar ve alt kavramlar arasındaki bağlantıları fark ettirmek (Ajideh, 2003).

Metne yönelik tahminler oluşturabilmek için ön okumanın önemi büyüktür. Tahminlerle yapılan bir okumada öğrenci eski şemalarını etkin hâle getirmektedir. Öğrencilere tahminler konusunda öğretmenlerin rehberlik etmesi gerekmektedir. Bu rehberlik sırasında şu yollar izlenebilir:

- 1) Öğrencilerinizden metnin başlığını okumalarını isteyin
- 2) Öğrencilerinize metnin ana hatlarını açıklayan birkaç paragrafı okutun.
- 3) Öğrencilerinizden her paragrafın ilk cümlesini okumalarını isteyin ama bu cümleler ana fikir ve konunun anlatıldığı cümleler olmalıdır.
- 4) Yazarın sonuç paragrafını okutun ve bilgileri nasıl düzenlediğini sınıf ortamında tartışın.

Özenici (2007:138)'ye göre, “Ön okuma aktiviteleri, öncelikli olarak okuyuculara okumanın amacı için açık bir hedef sağlarlar, bu hedef olmaksızın, okuyucular amaçsız bir şekilde okurlar, bilgilerini sistemli bir şekilde düzenleyemezler, bunun sonucu olarak da metni yanlış yorumlarlar.”

Türkkan, Türkkan (2007:91)'a göre, “ön okuma sayesinde okuyucu konuya aşına olacağından parçaya olan ilgi ve merakı artar. Metni daha çabuk ve etkin bir şekilde okur. Okuyucu metnin önemli noktalarına bir bakarak konuyu öğrenir. Daha sonra, bu yazıyı ne amaçla okuduğunu ve bu konu hakkında neler bildiğini aktif olarak düşünür. Böylece ön okumuş yani metni okumaya hazır hale gelmiş olur.”

Ön okuma eski şemaların yani art alan bilgisinin etkin hâle getirilmesinde

önem taşımaktadır. Öğrenciler, ön okuma sayesinde metne yönelik ilgi ve merak içinde bulunur; ayrıca okuma amacını belirler ve metindeki bilgiler doğru ve ilişkilendirilmiş bir şekilde zihne yerleştirilir. Şematik öğrenme açısından baktığımızda da eski şemaların yeni şemalarla desteklenmesi ve ilişkilendirilmesi sürecinde okuma temel dil becerisinin öneminin büyük olduğunu görmekteyiz. Çünkü şematik öğrenme okuma becerisini zihinsel bir süreç olarak görmekte ve zihnin işleyişini etkilediği için bu beceriye önem vermektedir. Şematik öğrenme ışığında okuma becerisini geliştiren öğrenciler, anlamlı bilgi ilişkileri kurabilen, doğru şemalara sahip olan, şemaları zengin birer birey olarak yetişirler. Ayrıca öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri gelişir. Daha önce de değinilmiş olan eleştirel düşünme becerisinin desteklenmesi açısından da şematik öğrenme önemlidir. Çünkü öğrenci bilgilerle ilgili ne kadar şemaya sahipse eleştirme becerisi ve yaptığı eleştirilerdeki doğruluğu da o kadar gelişecektir.

2.1.12. Eleştirel okuma

“Niçin okumalıyım?” sorusu günümüzde büyük önem taşımaktadır. Herhangi bir yönetime bağlı kalmadan, gelişigüzel, amaçsız yapılan okumalar, çağımızda insanın zihinsel gelişimini desteklememektedir. Bundan kaçınmak için okumayı eleştirel bir yaklaşımla gerçekleştirmek gerekir.

Eleştirel düşünme olanı olduğu gibi kabul etmemektir. Buna bağlı olarak da eleştirel okuma okuduğumuz herhangi bir metnin üzerinde düşünme, doğruları ya da yanlışları sorgulama, konuyu yorumlamadır. Bir nevi anlama, çözümleme ve değerlendirmedir.

Özdemir (2005:19-20)’e göre, “okuma eleştirel düşünceyi diri tutan, onu besleyen bir tür kaynak gibidir. Okumayla öğrenmeyi, okumayla anlama ve eleştirme gücünü eş anlamlı sayma yaklaşımı yeni değildir. Bu her dönemde yinelenmiştir.”

Okuma becerisinin en önemli özelliklerinden biri de üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamasıdır. Üst düzey düşünme becerileri içerisinde yer alan eleştirel düşünme, okuma becerisinin gelişimi açısından önem taşımaktadır. Eleştirel düşünme ve okuma becerisinin kaynaşmasıyla ortaya eleştirel okuma kavramı

çıkıştır. Birçok araştırmacı eleştirel okumanın ne olduğu üzerinde durmuştur. Eleştirel okumayı anlayabilmek için bu araştırmacıların görüşlerini incelemekte fayda vardır.

Özbay (2009:8)’a göre, “okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşmasını sağlayarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. 2005 öğretim programında, okuma becerisiyle öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları yazılı metinleri, doğru akıcı bir biçimde, uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip, eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı alışkanlık haline getirmeleri amaçlanmaktadır.”

Türkçe Öğretimi Programı (2006: 69)’nda eleştirel okumaya okuma yöntem ve teknikleri içerisinde yer verilmiştir. Program’da eleştirel okumanın amacı ve uygulamasıyla ilgili şu açıklamalarda bulunulmuştur:

“Öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaştır. Metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırırılar.”

Özdemir (2005:29)’e göre, “eleştirel okuma, okunan metin ile ilgili yorumlar, değerlendirmeler yapabilmektir. Okuma sürecinde yorum çok önemlidir. Eğer okur, okuduğu şeyi sorguluyorsa okuduğunu eleştirebiliyor demektir. Eleştirel okuma, metinle iletişimsel bir etkileşim içine girmez. Başka bir deyişle yazarın bize ilettiği iletiyi alımlama edinimidir.” “Eleştirel okuma, okurun metindeki konu, ileri sürülen bilginin geçerliliği ve güvenilirliği hakkında karar verme, çıkarımlarda bulunma, olaylar ve fikirler arasındaki farkı ayırt etme, yazarın niyetini ve konuya, olaya bakış açısını anlama kabiliyeti olarak da tanımlanabilir” (Karatay, 2011:73).

Eleştirel okumada diğer okuma tekniklerine göre okur daha fazla emek, zaman ve dikkat harcar. Eleştirel okuma anlama, çözümleme ve değerlendirmeyi içerir. Bu okumayla insan zihinsel bakımdan da etkindir. Eleştirel okuyucu ezberleme yapmaz, metnin hangi düşüncelerle desteklendiğine dikkat eder. Öğrencilerinizin metinlerden en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamak için eleştirel ve analitik okumanın öğretilmesi zorunludur. Bunu yapabilmek için öğrenciler tartışmanın ana bölümlerini sınıflandırmalı, metnin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmalı ve geri dönüşler yapmalı, metnin güçlü ve zayıf yönlerini muhakeme etmeli, bilgilerin güvenilirliğini değerlendirmelidir. Çifçi (2006: 56-57)'ye göre: “Eleştirel okuma, bireylerin okuduklarını, okuma yoluyla öğrendiklerini kendi bilgi ve birikim süzgeçlerinden geçirerek daha iyiyi, daha güzeli, daha doğruyu bulma çabaları; okuduklarından elde ettikleriyle daha iyi, daha güzel, daha doğru zihin ürünleri ortaya koyma faaliyetleridir.”

Çam (2006:8)'a göre, “eleştirel okumada okunanlar üzerinde düşünülmesi, okunanların değerlendirilmesi ve bunların sonucunda bireyin kendine ait bir yargıya ulaşması, ulaştığı yargıları sorgulaması esas olarak kabul edilmiştir.” Ertuğrul (2002: 78)'a göre, “ eleştirel okuma değerlendirmek, yorumlamak, eleştirmek, görüş bildirmek, yargılamak için yapılan bir okuma çeşididir.”

Sever (2004:19) eleştirel okuma ile ilgili şunları söylemektedir:

“okumada amaç, okunulanı anlamaktır. Fakat sadece anlamış olmak da yetmez. Okuyucu, okuduğunu anladıktan sonra onu bir değerlendirmeye tabi tutabilmelidir. Okuduğunu yorumlayabilmeli, eleştirebilmelidir. Eleştirebilmek için ise, bireyin kendisine sunulan bilgilerin geçerliliğini, doğruluğunu sınaması ve bu amaçla değişik kaynakların tanıklığına başvurma özelliğini de kazanmış olması gerekir. Eğer okuyucu, okuduğunun doğruluğuna, gerçekliğine, mantıklı olup olmadığına, güvenilirliğine ve anlatılanlardaki çelişkilere dikkat ediyorsa okuduğunu eleştirebiliyor demektir.”

Ron (2002:84)'a göre, “eleştirel okumanın amacı, kapsamlı bir çalışma sonucunda üretilmiş fikirleri, kavramları ya da teorileri ayırt etmektir. Eleştirel

okumanın göz atmadan farkı, eleştirel okumanın diğerine oranla çok fazla dikkat ve yoğunlaşma gerektirmesidir.” Eleştirel okuma, yazarın amacını ve niyetini anlamaya çalışmaktır. Metinde bir problem ortaya konuyorsa bunun ne olduğunu ve çözüm önerilerini bulmak gerekmektedir. Eleştirel okuma görülebilen görülemeyen olmak üzere iki boyutludur. Metin çözümlenirken, bir katmanın görülmesi gizli anlamların bulunmasını engeller. Eleştirel okumada amaç gizli anlamları da bulabilmektir. Bunlar metnin altında yatan anlaşılır ve temiz anlamlardır.

Browne ve Keeley (2007) eleştirel okumada okuyucular, çeşitli okuma metotları kullanırlar bunlardan biri de metne yönelik sorular sormadır. Sorulara verilen cevaplar okuyucunun metni anlama seviyesini artırır. Eleştirel okuma gayret ve çaba harcamayı gerektirir. Metnin kaymağını almak değildir. Bir okuyucu metnin sadece kaymağını alıyorsa yüzeysel özelliklerini kavrar ve metinde verilen bilgileri dikkate alır. Eleştirel okuma ise metnin derin bir yapısı varsa mantıksal tutarlılık, organizasyon ve diğer önemli bilgiler üzerinde durur.

Eleştirel okuma aslında iki aşamalı bir süreçtir: “anlamak için okuma ve okunulanları analiz etme.” okur yazılanları değerlendirmek istediğinde, en önemli nokta yazının anlaşılmasıdır. Eğer yazarın bakış açısını, amacını, yazma yöntemini anlaşılıyorsa, eleştirel bir şekilde o metin okunuyor demektir.

Özdemir (2005:18-19)’e göre: “eleştirel okumanın başat niteliği, okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması, bir başka deyişle kendi aklını kullanarak bir yargıya varmasıdır. Bu da aydın diye nitelendirebileceğimiz kişilerden beklenen bir tutumdur. Buradan hareketle eleştirel okumanın kişiyi bağımlılıktan kurtarıp aydın kimliğine kavuşturduğunu da söyleyebiliriz. (...) ve aydınlanmaya giden yol da eleştirel okumadan geçer.”

Eleştirel okuyucunun özellikleri

Metne tek açıdan bakılmaması, metnin derin anlamlarının keşfedilmesi vb... gibi özellikler eleştirel okur olabilmenin en önemli unsurlarındandır. “Eleştirel okuma

becerisi kazanmış bireyler yaşantılar arasındaki bağı kurmakta zorlanmaz. Kendilerine sunulan metni okurken yalnızca yazarın vermek istedikleriyle yetinmez, bunları geçmişte edinilmiş deneyimlerden de yararlanarak değerlendirir ve kendine göre bir anlam yaratır” (Aşılıoğlu, 2008:8).

Özdemir (2005:33)’e göre, eleştirel okuma için öncelikle iyi bir okuyucu olmak gerekir. İyi bir okuyucunun özellikleri ise şöyle sıralanabilir:

- “1) Metnin düşünce ve duygu yapısını oluşturan öğeleri ayırabilmeli, yazarın amacını kestirebilmelidir.
- 2) Okunan metnin yazı türünü (makale, köşe yazı, deneme, eleştiri, öykü vb.) belirleyecek durumda olmalıdır.
- 3) Yazarın seçtiği konuya karşı takındığı tutumu metnin dil ve anlatım özelliğinden çıkarabilmelidir.
- 4) Metnin dokusu içinde yer alan anahtar kavramları, cümleleri, paragrafları ve bunların birbiriyle ilişkisini araştırıp bulabilmelidir.
- 5) Metnin duygusal ve düşünsel gelişimini (yere ya da zamana göre düzenlenmiş biçimi; neden-sonuç ilişkisine göre düzenlenişi) gösterebilmelidir.
- 6) Metnin sözcük örgüsünü oluşturan öğeleri, bunların temel, yan, değişmeceli anlamlarını metin içindeki konumuna göre adlandırabilmelidir.
- 7) Yazarın başvurduğu anlatım biçimlerini, düşünceleri geliştirme yollarını metne bağlı kalarak seçebilmelidir.
- 8) Algılanamayan düşüncelere karşı eleştirel bir tutum takınabilmelidir.
- 9) Okumayı bir öğrenme ya da dinleme ve eğlenme aracı olarak kullanabilmelidir.
- 10) Öğrenme amaçlı soruların yanıtını metinlerde bulabilmeli; belirli bir konuda bilgi toplayabilmek için metinlere başvurmasını bilmelidir.”

Öğrencilerden metinlerde okudukları bilgileri sorunların çözümünde

kullanmaları, analiz etmeleri ve değerlendirmeleri istendiğinde, onlardaki eleştirel okuma becerisinin eksikliğini yansıtacak durumlarla, çoğu kez de onların tepkisiyle karşılaşılır. Açıkgöz Ün (2005:54)’e göre: “Öğrencilerin yakınmalarının temelinde bilişsel alanın üst basamaklarındaki davranışları kazanamamış olmaları, yani konuyu ezberlemeleri yatmaktadır. Ezberleyen kişi daha önce karşılaşmadığı bir durumla karşılaşınca ne yapacağını bilemez.” Bilgilerin ezberlenerek zihne yerleştirilmesi, anlam ve kalıcılık kavramlarının önündeki en büyük engeldir. Çünkü bilgiler zihne eleştirel bir düşünceden geçerek alınmalıdır. Olanı olduğu gibi kabul etmek, kalıpların dışına çıkamamaya ve çok yönlü bakamamaya sebep olur. Bu şekilde yetişen öğrenciler eleştirel bir düşünür dolayısıyla da eleştirel bir okur olamazlar.

“Eleştirel okumada, okuyucu diğer metinleri araç olarak kullanarak bağlantılar ve karşılaştırmalar yapar. Okuyucunun metinler arasında bağlantı kurma ve karşılaştırmalar yapması, tek bir kaynak ile yetinmek yerine diğer kaynakların tanıklığına başvurarak çözümlemeler, bireşimler ve değerlendirmeler yapmasını sağlar” (Aşılioğlu, 2008:7).

Eleştirel olmayan okuyucu yazıda anlatılanları genellikle tartışmasız doğru olarak kabul eder ve bunları ezberlemeye çalışırken eleştirel okuyucu yazıda ne anlatıldığına, bunların hangi düşüncelerle desteklendiğine dikkat ettiği kadar konunun nasıl betimlendiği ile de ilgilenir. Eleştirel okuyucular etkin okuyuculardır. Okuma süreci boyunca okuduklarını eleştirir, sorular sorar ve cevapları bulana kadar zihnini rahat bırakmaz. Karatay (2011:73)’a göre eleştirel okuyucu: “Okuduğu metinde yazarın bakış açısını, düşüncesini temellendirmede yansız olup olmadığını, nesnel gerçeklerden yararlanıp yararlanmadığını anlamak olduğunu farkındadır.”

Eleştirel okuma becerisine sahip bireylerde karar verme, değerlendirme, sınıflandırma, varsayma, mantıksal olarak anlama, ilkeleri kavrama, diğer bağlantılar arasındaki bağlantıları not etme, kanıta dayalı düşünceler sunma gibi özellikler bulunmaktadır. Eleştirel okuma becerisi kazanmış bireyler yaşantılar arasındaki bağı kurabilirler. Yazarın vermek istedikleriyle yetinmez, bunları geçmiş bilgilerden de yararlanarak araştırır, sorgular, değerlendirir ve kendine göre anlamlar çıkarır.

Köksal (2005:196)’a göre, “eleştirel okur, okumanın, kendimizdekinden çok yazarın bakış açısını anlamak olduğunu farkındadır. Bu kişi, metni doğru bir biçimde yorumlamak ve değerlendirmek için varsayımlara, temel kavramlara, fikirlere, nedenlere, savunmalara, destekleyici örneklerle, bunlara doğru orantıdaki deneyimlere, imalara, sonuçlara ve diğer yapısal özelliklere bakar.”

Eleştirel okumada bireyin okuma düzeyiyle bilişsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında: Hatırlama basamağının temel okumada önemli olduğu söylenebilir. Ama eleştirel okumada hatırlama basamağında kalınmaz. Anlama, uygulama, analiz, değerlendirme, oluşturma basamaklarında da metin incelenir.

Aşılıoğlu (2008:8)’na göre,

“Eleştirel okuma becerisi kazanmış bireyler yaşantılar arasındaki bağı kurmakta zorlanmaz. Kendilerine sunulan metni okurken yalnızca yazarın vermek istedikleriyle yetinmez, bunları geçmişte edinilmiş deneyimlerden de yararlanarak değerlendirir ve kendine göre bir anlam yaratır. Dolayısıyla okuyucunun bu özelliği kazanmasıyla birlikte, okuma yalnızca bilgiyi alıp kaydetmek için değil, aynı zamanda onu yapılandırmada da bir araç olarak kullanılmış olur.”

Eleştirel okuyucular etkin okuyuculardır. Okuma süreci boyunca okuduklarını eleştirir, sorular sorar ve cevapları bulana kadar zihnini rahat bırakmaz. Ünalın (1999:91)’a göre, “okuyucu, okuduğu ile kendi bilgi ve yaşantılarını kıyaslayabiliyorsa, ihtiyacına cevap verip veremediğini kontrol edebiliyorsa; metnin niçin yazıldığını, yazarın amacını ve yanlış davranıp davranmadığını anlayabiliyorsa eleştirel okuma yapıyor demektir.”

Eleştirel okuyucu ile eleştirel olmayan okuyucu arasındaki farklar şöyle belirtilebilir: “Eleştirel olmayan okuyucu yazıda anlatılanları genellikle tartışmasız doğru olarak kabul eder ve bunları ezberlemeye çalışırken, eleştirel okuyucu yazıda ne anlatıldığına, bunların hangi düşüncelerle desteklendiğine dikkat ettiği kadar, konunun nasıl betimlendiği ile de ilgilenir” (Aşılıoğlu, 2008:7). Eleştirel okuyucu değerlendirme,

analiz, uygulama gibi basamakları etkin olarak kullanabilir.

Eleştirel bir okuyucu olmak için yapılması gerekenler Peterson (2005:25-26)’a göre şöyle sıralanabilir: “okuyucuların yazar hakkında bilgi edinmesi ve onun hakkındaki tanıtım yazılarını okuması, eleştirel okur bilgiyi arar bu sebeple yazarın fikirleri geliştirilmeli ve objektif olarak değerlendirmeli, başlığı okuyup içerik hakkında tahminlerde bulunulmalı, okuma hızı ayarlanmalı, metni okurken yardımcı kaynaklar kullanılmalı, önemli noktalar not alınmalı, okuma günlüğü tutulmalı.”

Eleştirel okuyucular etkin okuyuculardır. Okuma süreci boyunca okuduklarını eleştirir, sorular sorar ve cevapları bulana kadar zihnini rahat bırakmaz. Eleştirel düşünen kişiler, dikkatli ve sürekli bir şüphecilikle okurlar. Ancak bu, eleştirel düşünmenin, karşılaşılan bir metne şüpheyle yaklaşılması gerektiği yargısını içermemektedir. Tam tersine eleştirel düşünce, öğrencinin metnin ne söylediğini ya da iddia ettiğini tam olarak anlayana kadar şüphe duymamasını öngörür. Bu durum, öğrencilerin, metnin ana iddiası ve iddiasını doğrulamak amacıyla öne sürdüğü kanıtları açıkça görebilmeleri için gereklidir. Eleştirel düşünebilen öğrenci, metni anladıktan sonra eleştirir. Herhangi bir iddia, karar ya da değerlendirme hakkında doğru yargıda bulunabilmek için öncelikle, bu iddia, karar ya da değerlendirmeleri anlamaya açık olmak gerekmektedir. Eleştirel düşünebilen öğrenciler, okudukları metin hakkında kendilerine, metne ya da yazara sorular sorabilirler. Okudukları metnin ortaya koyduğu sonuçları, metin yazılma nedenlerini, metindeki iddiaları doğrulayabilmek için sunulan örneklerin yeterliliğini ve uygunluğunu, metindeki ilke ve genellemelerin geçerliliğini, metnin içerdiği örtük varsayımların metnin ana temasına etkisini sorgulamayı alışkanlık haline getirebilirler.

Eleştirel okumanın geliştirilmesi

Eleştirel okuma becerisinin gelişebilmesi için eleştirel değerlendirme becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Orhan (2007:50)’a göre, “eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için iki teknik, problem çözmeyi ve okuma boyunca mantık yürütmeyi içerir. Kişisel ve işbirlikçi öğrenme, eleştirel düşünmeyi teşvik eder. Çeşitli

yollarla, çeşitli öğrenme malzemeleriyle etkileşim içinde olan, tartışan, yazan ve okuyan öğrencilerin eleştirel düşünürler olmaları olasılığı oldukça yüksektir.”

Collins, Cheek ve Cheek (1984:321-325, Akt. Gelen, 2003) eleştirel okumanın nasıl geliştirileceğini şu şekilde açıklar: “Yararlı yararsız bilgileri belirleme, propagandaları anlama ve açıklama, ön yargıları fark etme, yazarın güvenilirliğini anlayabilme, gerçekleri ve fikirleri fark etme, gerçek ve gerçek olmayan bilgileri ayırma, safsata fikir ve bilgileri anlama.”

Aşlıoğlu (2008:4-5) eleştirel okumanın geliştirilmesiyle ilgili olarak şu açıklamaları yapmaktadır:

“Okuyucunun anlamı oluşturmak için kendisine soracağı ‘Bu gerçekten benim bilmek istediğim şey mi?’ gibi sorular yararlı olabilir. Eleştirel okuma anlamaya yönelik soruların yanı sıra anlatılanlarla ilgili olarak, ‘İkna edici mi?’ gibi sorular sormayı da gerektirir. Bu nedenle öğrencilerimize okuma etkinliği sırasında parçayla ilgili soru sorma alışkanlığı kazandırmak, onların anlamalarını kolaylaştırmanın yanı sıra eleştirel okumalarını da geliştirir.”

Eleştirel okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi için öğretmenler metin sonlarında bilgi düzeyinde, ezbere yönlendirecek sorular sormamalıdır. Öğrencilere metnin olay örgüsünü zihinlerinde canlandıracak, metindeki problemlere yönelik sorular sorulmalıdır. Öğrencilerin metinlerdeki neden sonuç ilişkilerini kavramaları sağlanmalı, metni değerlendirirken çok yönlü düşünebilecekleri sınıf ortamları hazırlanmalıdır. Demirci (2000:8)’ye göre, “Eleştirel okuma için öğretmenlerin teşviki de önemlidir. Bu bakımdan öğrenciler metine yönelik ön okumalar yaparak metin hakkında düşünmeye sevk edilirler. Geçmiş bilgiyle aradaki boşluğu doldurma veya okuyucuların geçmiş bilgilerini faal hale getirmekte yardımcı olmak üzere ön-okuma tartışmalarını teşvik eden öğretmenler, eleştirel okumayı oturturlar.” “Eleştirel okuma için eleştirel düşünme, eleştirel düşünme için de demokratik bir ortam gerekir. Bu nedenle ailede bu ortamı oluşturabilmeleri için, anne-

babanın kitle iletişim araçlarından da yararlanılarak eğitilmesi yoluna gidilebilir. Okulda demokratik sınıf ortamı oluşturabilmeleri için de, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden geçirilmesi yararlı olur” (Aşılıoğlu, 2008:10). Öğretmenlerin eleştirel okumayı geliştirici etkinliklerle metinleri işlemesi önemlidir. Metinler aynı etkinliklerle işlendiğinde öğrenciler için okuma dersi sıkıcı bir hâl alacak ve öğrencilerin çok boyutlu düşünmesi sağlanamayacaktır. Aşılıoğlu (2008:8) Öğrencilerde eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılabileceği üzerinde durmuştur: “Derslerde eleştirel okuma becerisini geliştirecek etkinliklere yer verilmesi doğru olur. Bunun için de ilk yapılacak şey, anlama gücünün geliştirilmesidir. Çünkü anlaşılmayan bir şeyin eleştirilmesi, değerlendirilmesi de mümkün değildir.”

Ünal (2006) eleştirel okumanın geliştirilmesiyle ilgili şu saptama ve önerilerde bulunur: öğrencilerin okuyacakları metinle ilgili ön bilgilere sahip olması önemlidir. Öğrenciler okuyacakları metnin konusunu zihinlerinde tasarlamalıdır. Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesi için sadece öğretmenler soru sormamalı, öğrencilerin soru soracağı sınıf ortamları geliştirilmelidir. Öğrenciler metindeki düşünce ile kendi düşüncelerini karşılaştırmalıdır. Metnin iyi bir şekle anlaşılabilmesi için öğrencinin metnin ana yapısını belirlemesi gerekir. Metinde verilmek istenen düşünceyi eleştirel okur asla olduğu gibi kabul etmez, verilmek istenen düşünce üzerinde yorum yapar. Öğrenci okuduğu metni daha önce okuduğu metinlerle kıyaslamalıdır. Birçok düşünceyle karşılaşması öğrencinin kendi bakış açısını kazanmasına katkı sağlayacaktır.

“Bu beceriyi öğrencilere kazandırmak için öğretmen öğrencilerin okuduklarını değer yargıları, genel geçer dünya bilgileri açısından sorgulamayı öğretmelidir. Onlara okuduklarını kendi kendilerine sorgulama, doğruluk, geçerlik yönünden eleştirme ve değerlendirme becerisi ve alışkanlığı kazandırılmalıdır” (Karatay, 2011:73). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilebilmesi için her öğrencinin sınıf içerisinde kendini ifade edebileceği bir ortam oluşturulmalıdır. Ayrıca öğrencilere, okutulan metinleri değerlendirme imkânı verilmelidir. Eleştirmenin olumsuz bir şey olmadığı, metinlerin daha verimli okunabilmesi ve anlaşılabilmesi için yardımcı bir unsur olduğu kavratılmalıdır.

Eleştirel okumanın farklı metin türlerine uygulanması

Eleştirel okumada farklı metin türlerine farklı biçimde yaklaşmak gerekir. Çünkü her metin türünün kendine has bir yapısı vardır dolayısıyla farklı biçimlerde okuma yapılması doğaldır.

“Öğretici ve edebi metinlerin okunmasında da kendi içinde farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Öğretici metinler okunurken konunun ne olduğu, bakış açısı, ana fikir, ana fikrin verilme şekli, kelimelerin anlamı, cümlelerin nitelikleri ve anlatım şekli ön plana çıkarken edebi eserler okunurken olayın ne olduğu ve olay örgüsü, kahramanlar, işlenen zaman ve anlatım şekli önem kazanmaktadır” (Arıcı, 2008:29).

Günay (2007:363)’a göre: “Öğretici metin, yazın dünyası için önemlidir. Hatta yazın alanındaki tüm yapıtların az ya da çok öğretici metin olduğu savunulabilir. Belli bir yaşam görüşü ortaya koymak anlamında her türlü anlatı, öğretici yönü küçümsenemeyecek bir yazı türüdür. Yazınsal anlatının gerçek amacı yaşamı göstermektir denilebilir.”

Aşağıda “öğretici/ kurmaca olmayan” ve “yazınsal/kurmaca metinler” üzerinde durulacaktır. Şiir farklı bir dünya olduğundan şiir metinleriyle ilgili çalışma yapılmamıştır.

Bilgilendirici / öğretici metin türlerine uygulanan eleştirel okuma

Öğretici metinler yaşamda olan olayları olduğu gibi yansıtan metinlerdir. Yazarın hayal ve duygu dünyası metnin kapsamında yer almaz. Bilimsel gerçekçilik söz konusudur. Bu konuda, Özdemir (2010:16)’e göre, “öğretici metinlerin temel özelliği yazarlarının amacından gelir. Bir gerçeği, bir düşünceyi, bir gözlem ve deneyimin sonucunu yazar, okura iletmek ister. Amacı, okurların bilgi dağarcığını zenginleştirmektir. Söyleyiş kaygısı, sanatlıca bir anlatım yazarların tutumunda ağır basmaz. Dil, duygusal bir boyut taşımaz.”

Adalı (2010:118) kurmaca olmayan/öğretici metinlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: “Kurmaca olmayan metinlerde anlatılanların gerçek yaşamda birebir karşılığı vardır, bu metinler okura belli bir konuda bilgi vermek, okuru aydınlatmak amacı ile yazılmıştır, metinlerin dili, kendi amacını gerçekleştirmeye yöneliktir.”

Özdemir (2005:53)’e göre, “öğretici ya da kullanmalık metinler kendine özgü bir okuma yöntemi gerektirir. Bildik yaşam dünyasının gerçek ya da olası durumları, olayları, olguları, sorunları üzerine kurulan bu metinleri okurken iletişim konumumuz bir romanı, bir öyküyü ya da bir şiiri okurkenkinden farklı olacaktır.” Öğretici metinler içinde öznel unsurlara az rastlanan nesnel ifadelerin yoğun olduğu metinlerdir. Bu sebeple de öyküleyici metinlerden ayrılırlar. Konu ve işleniş bakımından farklı olan bu metinlerin okuma eğitimlerinin de farklı yapılması doğaldır.

Kurmaca olmayan/öğretici metinlerin okunma aşamaları şu şekilde belirtilmektedir (Adalı, 2010:143-144):

“Metni okumaya başlamadan önce bir amaç belirlenmelidir. Metnin yazılış amacının farkına varılmalıdır. Yazarın eğilimine ve onu yazmaya yönelten sebeplere dikkat edilmelidir. Yazarın temel görüşleri belirlenmelidir, temel görüşler yazarın kendi düşünce ve inançlarına göre ileri sürdüğü düşünceleridir. Yazarın metinde ileri sürdüğü destekleyici ayrıntılar saptanmalıdır ve son olarak metin değerlendirilmelidir.”

Özdemir (2005: 53-96) öğretici metinlere yönelik eleştirel okumanın şu şekilde gerçekleştirileceğinden bahsetmiştir: “Konuyu araştırma, konuya bakış açısını belirleme, iletiyi bulma, iletiyi açma ve geliştirme yollarını tanıma, dil örüntüsünü değerlendirme, sözcüklerin anlamsal özellikleri, cümlelerin nitelikleri, anlatım biçimini belirleme”

Eleştirel okuma metne bir bütün olarak bakmayı, metnin ayrıntıları üzerinde durmayı gerektirir. Her metin türü kendine özgü özelliklere sahip olduğu gibi kendine özgü okuma şekillerine de sahip olmalıdır. Bu göz önünde bulundurulduğunda eleştirel

okuma geliŖecek ve çok yönlü bir yapıya sahip olacaktır.

Öyküleyici metin türlerine uygulanan eleŖtirel okuma

Yazınsal metinler birtakım özellikler bakımından öğretici metinlerden ayrılırlar. Bu zelliklerin başında da amaç ve dilin kullanımı gelmektedir. Yazınsal metinlerin de kendilerine yönelik okuma Ŗekilleri olması gerekmektedir.

zdemir (2010:207)’e göre: “ykleyici metinlerde temel amaç, bize bilgi vermek değildir. Bunları okurken yaŖama deneyimimiz artar, dŖ gücümüz geliŖir, içinde yaŖadığımız ortamdan baŖka bir ortama geçeriz.”

Öyküleyici metinlerin zellikleri Ŗunlardır (Adalı, 2010:19-20): “Kurmaca metinler yaŖanan gereğı, bireysel yaratıcılıkla yeniden kurgular, metnin amacı bilgi aktarmak ya da öğretmek değil; sezdirmek, duyumsatmaktır, metnin dili günlük dile dayalı kurgulanmış öznel bir dildir, metin yoruma açıktır.” zdemir (2005:110-173) ykleyici metinleri okurken dikkat edilmesi gerekenleri Ŗyle belirtmiştir: “Yansıyan ve yansıtılan, olay akışı ve olay örgüsü, ileti ve dŖnsel boyut, insan öğesini değerdendirme, tipler ve karakterler, mekn ve zaman öğeleri üzerinde dŖnme, anlatı ve anlatı açısını irdeleme.”

Öyküleyici metinlerin okunma aŖamaları Ŗu Ŗekilde belirtilebilir (Adalı,2010:22-23): “Okuma amacı belirlenmelidir, metni okumadan önce metne yönelik tahminler yapılmalıdır, Olaylar zihinde canlandırılmalıdır. Okunan metin sorgulanmalıdır. Kapalı noktalar açığa kavuŖturulmalıdır. Sonuçlar ıkarılmalıdır, Bir sonuca ulaŖılmalıdır. Bu aŖamada yazarın metni yazma amacı, okurlara vermek istediği mesaj gibi sonuçlara ulaŖmak gerekmektedir.”

Karatay (2011: 192-193)’a göre ykleyici metne yönelik yapılan okuma eğitimi Ŗu Ŗekilde olmalıdır:

“ Okuma eğitiminde öğrencilere ykleyici metinlerde iŖlenen konu ve ana dŖnceyi kavratmak için ana olay ve yan olayları, Ŗahıs

kadrosu, mekân, zaman, çatışmalar ve çözüme ulaşma noktaları gibi anlatının temel öğelerini kavramayı ve kurgu içinde şematik olarak bunları belirleyebilmeyi, aynı şekilde kavram haritası oluşturmayı öğretmek hem eğlenceli bir okuma etkinliği hem de bilinçli bir okuma becerisi edinmek için önemlidir.”

Eleştirel okuma tek tip bir okuma değildir. Eleştirel okuyabilmek için çok yönlü okumak gerekmektedir. Her metin farklı özelliklere sahip olduğundan, her metin türüne uygun farklı bir okuma yöntemi kullanılması gerekmektedir.

2.1.13. Şematik öğrenme- eleştirel okuma ilişkisi

Şematik öğrenmenin bir öğrenme modelinden çok, okumanın gelişimi için kullanılan bir teori olduğuna daha önce de değinilmişti. Bu bölümde de şematik öğrenme ve okuma ilişkisi üzerinde ayrıntılarıyla durulacaktır.

1930’lu yıllarda ilk kez ortaya çıkmaya başlayan şematik öğrenme, 70’li yıllarda, okuma öğretiminde kullanılmaya başlanmış ve 1980’li yıllarda Carrell tarafından okuma anlama alanına uygulanmıştır.

Özenici (2007:91) şematik öğrenme ve okuma arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır:

“Şematik öğrenme doğru şemaların zihne yerleşmesini sağlayan bir süreçten oluşur. Okuma temel dil becerisinin desteklenmesi için de hazır bir zihni yaratan şematik öğrenme, okuma temel dil becerisinin gelişimini de destekler. Şema, kendisine giren bilgiyle, karşılıklı etkileşimi sağlama imkânı veren süreçleri içermektedir. Okuduğunu anlama açısından bir okuma etkinliğinde, okuyucu şemalarını metindeki nesneleri ve olayları açıklamak için kullanır. Bu eşleştirme veya birleştirmede okuyucu, metni anlamak için, metne art alan bilgisini getirir. Şemalar organize edilmiş bir dünya bilgisini yapılandırmak için, giren bilgiyle karşılıklı etkileşim içerisine girerler,

bunun sonucu olarak okuyucu, anlamı yapılandırır ve kendi bilgi tabanını oluşturur.”

Okuma son zamanlarda etkileşimsel model örnek alınarak devam ettirilmektedir. Bu modelde bilgiler arasında bağlantı kurabilme önem taşımaktadır. Bilgiler iki ana bileşenden: oluşur bunlar geçmiş bilgiler ve yeni bilgiler. Okuduğunu anlama sürecinde okuyucular metinden aldıklarını, daha önce var olan şemalarıyla birleştirirler. Etkileşimsel model de şematik öğrenmeyle paralel olan bir okuma sürecidir.

Şematik öğrenme açısından okuduğunu anlama, okuyucunun iletişime geçerek karşılıklı etkileşimde bulunması; uygun içerik ve yapısal şemaların aktif edilmesi sürecini içerir. Bir metnin okunup anlaşılması sürecine uygulanan şema, belleğe bilgiyi kodlama esnasında, metni organize etmede ve okuyucuyu yönlendirmede bir yapı gibi işlev görmektedir.

Zihinde eski bilgilerin yeni bilgilerle organize edilmesi için bir yapılandırma sürecine girilmesi gerekmektedir. Bu süreç metnin anlaşılması için önem taşımaktadır. Çünkü okuma dil becerisi anlama becerisiyle desteklenmektedir. Şemaların da anlamının doğru ve kalıcı olması için etkisi büyüktür. Güneş (2007: 229)’e göre, “anlama; düşünme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme vb. gibi zihinsel becerileri gerektirmektedir. Anlama sürecinde bütün bu zihinsel beceriler devreye girmekte, yeni bilgiler önceki bilgi ve deneyimlerin ışığında incelenmekte, yeniden anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır.

Özenici (2007:74)’ye göre: “şemalar okuyucunun, okuduğu metni anlamasına imkân sağlamaktadır. Okuduğunu anlama, nesne veya olayların anlamsal bütünlüğüne yönelik bir açıklama sağlayan bir şemanın yapılandırılması veya aktif hale getirilmesidir ve okuyucu, verilmek istenen tüm mesajı açıklayan bir şemayı, aktif hale getirebilirse meydana gelecektir.” Okuduğunu anlama konusunda öncelikle zihindeki şemalar önem taşımaktadır. Şemaların çalışma biçimi göz önünde bulundurularak yapılan okuma eğitimi daha verimli olacaktır (Anderson ve Pearson, 1984).

İyi okuma becerilerine sahip olan öğrencilerin şeması, yüksek düzeyde bilişsel bağları olan yapılardır ve kavramlar arasındaki birçok bağlantıyı içerebilir. Bu, onlara ilgili kavramları etkin bir şekilde aktif hale getirme ve birçok değişik kontekst içerisinde, daha fazla bilgiyi hatırlama imkânı verir. Okuma becerileri yetersiz olan öğrenciler, şemaları arasında çok az ilişki ortaya koyarlar. Bu durumda, bilgiyi geri getirme sürecinde zorluk çekebilirler, çünkü ilgili kavramlar tarafından bu şemalar aktif hale getirilemez. Uzun süreli bellekte, şema mevcut olabilir, ama dinamik değil durağan da kalabilir. Bu tür öğrenciler, karmaşık etkinliklerde başarısız olurlar, çünkü tamamlayıcı şemalara veya süreçlere ulaşmak için, kısa süreli bellekte çok gereksiz bilişsel kaynak kullanırlar.

Anderson ve Pearson (1984:255)’a göre, “bir okuyucunun şemaları veya bilgisi hafızasında zaten depolanmıştır, bunların yeni bilginin yorumlamasında ve yeni bilginin girişine imkân tanınmasında, bilgi deposunun bir parçası olma okuyucu sürecinde etkin rol oynar.” Okuduğunu anlama bilişsel bir süreçtir. Bu süreçte şemalardaki ön bilgiler önem taşımakta ve yeni anlamlar eski bilgilerin üzerine inşa edilerek ortaya çıkmaktadır.

Akyol (2006:25)’a göre, “ön bilgiler öğrencinin dünya, olaylar ve kitaplar hakkındaki bilgileri ile okunacak metin arasında bir köprü oluşturmaktadır. Ön bilgiler öğrencinin metinden çıkarımlar yapmasına ve metni analiz etmesine katkı sağlamaktadır.” Okuyucular ön bilgilerini yani eski şemalarını kullanarak metni çözümleme sürecinde etkin rol oynarlar. Eski şemalar metindeki yeni bilgilerle karşılaştığında; düzenleme, organize etme, yeni şemalar oluşturma gibi süreçlere girerler.” Okuyucular metni okurken şemalar kullanarak bir plan çerçevesinde metni anlamlandırır ve bu yapılar öğrenmediklerimizi öğrenmemizi, unuttuklarımızı hatırlamamızı sağlar.

Okuduğunu anlama her şeyden önce bazı bilgileri katma ve sonrasında bilgiyi anlatan şema araştırmasına geçmedir. Anlama bunun gibi şemalar bulunduğunda, bazı şemalar belirlendiğinde, boşluklar doldurulduğunda ortaya çıkar. Çeşitli kavramlar farklı seviyelerde çalıştığında, insan zihnindeki şemalar da farklı seviyelerde olur

(Rumelhart, 1980). Okuyucuların şemaları kullanarak yaptıkları okuma şu özellikleri içerir: Art alan şemalarıyla aşına olma, yani okuyucunun bir metne getirdiği deneyimleri, kültürel eğilimler ve konu alanı bilgisine sahip olma, dil bilgisi kurallarının farkına varma, bilgilerin nasıl organize edildiği, metnin anlaşılabilmesi için görsellerden yararlanma, uygun okuma stratejilerini kullanma (Chou, 2000; Morgan, 2005).

“Uyarıcıların zihinde eski izlenimler ve bilgilerle birleşerek algılanması için daha önceden izlenimler edinmiş olmamız gerekir; yoksa zihin yeni düşüncüyü birleştirecek dayanaklardan yoksun kalır” (Göğüş, 1978: 71). Bu açıklamada vurgulanan düşünce; şematik öğrenmenin temelini oluşturan yapıdır. Şemaları yeterince gelişmemiş ya da yeterince doğru olmayan birinin metni anlamlandırma sürecinde sıkıntı çekeceği söylenebilir. Çünkü okuma metinle etkileşim kurma sürecidir, eğer metinde okunanlar, zihninizde yerleştirecek bir şemaya sahip değilsek, okunanlar anlam taşımaz. Bu sebeple bireyin şemalarının zengin oluşu, metnin anlaşılmasını da kolaylaştıracak ve okuma becerisinin anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır.

Güneş (2007:120)’e göre, “okuma sürecinde okuyucu, amacı çerçevesinde çalışmalar yapmakta, metindeki bilgilerle ön bilgilerini bütünleştirerek zihinde yapılandırmaktadır.” Bu ifade şemaların metnin anlaşılması ve okunması sürecindeki önemini vurgulamaktadır. Şema okuyucuya bir konu, olay ya da durum hakkında oluşturduğu bilgileri kullanarak metni anlaması için kavramsal bir çerçeve sağlar. Aynı metin, okuyucuların geçmiş bilgi ve deneyimlerinden dolayı farklı yorumlanabilir, hatırlanır (Reutzel, Camperell ve Smith, 2002).

Şematik öğrenmenin okuma modellerinin geliştirilmesinde, okuduğunu anlama ve öğrenme ile ilgili araştırmalar üzerinde önemli etkisi vardır. Okuduğunu anlamada kullanılan şemaların ana özelliği düzenleme ve geri getirmedir. Düzenlemeyle ifade edilen okuma materyalini seçme, kısaltma, soyutlama, örgütleme ve düzeltmedir. Şema seçimi, kısaltması ve soyutlanması ilk düzenlemedir. Şema örgütlemesi ikinci aşamadır. İlk aşama olan düzenleme şemayla ilgili bilgiyi sağlar, düzensizliği sınırlandırır. Fakat sağlanan kavramlar özgün değildir, temel anlamların birer soyutlamasıdır.

Şematik öğrenme literatürde şema teorisi olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu teori okuyucuların geçmiş deneyimlerini okudukları metinle bütünleştirmesinin beklendiği bir okuma anlama sürecidir. Her okuyucunun geçmiş bilgisi farklıdır ve kendi kültürüne özgüdür. Bu sebeple bireyler arasında okuma anlama yönünden farklılıklar oluşmaktadır. Şematik öğrenme bir metnin ister yazılı ister sözlü olsun tek başına anlam ifade etmediği üzerinde durur. Metnin okuyucuların geçmişte edindiği bilgileriyle anlam kazanması şematik öğrenmenin temelini oluşturur. Metinde verilen duygu ve bilgiler yazılı olarak verilen şemalardır. Bu şemaları anlamlandıracak ise okuyucudur. Okuma anlamada okuyucunun algısı, metinden aldığı bilgilerle geçmiş bilgilerini ilişkilendirebilme yeteneğine bağlıdır.

Sezgin (2009:17)’e göre, “bir kitabı okumak için gerekli otomatikleşmiş şemalara (harfler, sözcükler, deyimler, cümleler vs.) sahip öğrencilerin çalışan bellek kapasiteleri yalnızca okuduğunu anlamaya ayrılacağından, kolaylıkla okuduklarını anlayabileceklerdir. Buna karşılık gerekli otomatikleşmiş şemalara sahip olamayan öğrencilerin çalışan bellek kapasiteleri ise okuduklarını anlamak için yeterli olamayacaktır.”

Okuma anlama sürecinde kişilerin geliştirmesi gereken birtakım şemalar bulunmaktadır. Bunlardan biri kapsam veya konu şemalarıdır. Kapsam şemaları insanlar, dünya, kültür ve evren konusunda bireyin bildiklerini içerir. Bir diğer şema ise biçimsel şemadır. Biçimsel şema ise araştırma yapımız hakkındaki bilgilerden oluşur. Eğer konu öğrencilerin bilgilerinin, deneyiminin veya temelini dışındaysa, okuyucular bilinmeyen bir denizde akıntıya kapılmış olurlar. Şematik öğrenme bu açıdan olumsuz yönde eleştirilmektedir. Çünkü şematik öğrenmede dikkat ve algı önem taşımaktadır. Her bireyin geçmiş bilgisi ve ilgisi farklı olacağından, metni yorumlayışı da farklı olacaktır. Her okuyucunun doğasında metin için farklı simgeler vardır.

Özenici (2007: 78)’ye göre;

“Şematik öğrenme (şema teorisi) kapsamında okuduğunu anlama, yeni bilginin yorumlanması ve bu bilginin uygun bellek yapılarına veya şemalara, özümseme ve uyumlaştırma yoluyla katılması

sürecidir. Anlama, metin tarafından ortaya konan yeni bilginin ve bir bireyin şemalarının karşılıklı etkileşiminden meydana gelmektedir. Hem içerik hem de metin şemaları, anlamın yorumlanmasına yardımcı olan bilgiyi sağlarlar. Okuyucular, içerik ve yapısal şemalarını metindeki bilgiyle eşleştirmeye çalışırlar, bunu yaparken, metni anlamlı hâle getirmek için bir bilişsel bir içerik oluştururlar. Bu içerik, kısmen daha önce bilinen bilgiden kısmen de metinden sunulan bilgi tarafından yapılandırılır.”

Dil becerisi aslında tüm geçmiş bilgilerin yani şemaların bir parçası kabul edilebilir. Okurken anlamı yakalayamayan öğrenciler genelde anlama bağlı şemada eksiklik yaşayanlardır (Carrell, 1988).

Şematik öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar özellikle okuduğunu anlama ve dil üzerinde büyük etki yaratmıştır. Okuma sürecinde şemaların rolünü kavrayabilme, öğrencilerin metni algılamada neden başarısızlık yaşadıklarını anlamamızı sağlar. Öğrenciler okuduğu metnin konusuna aşina olduklarında, metnin türünün yapısının biçimsel özelliklerinin farkında olduklarında biçimsel ve kapsam şemalarına sahip olurlar. Şemalara sahip olan okur metnin derininde yatan anlamları kolayca çözebilir. Doğru anlamlara ulaşan okur doğru değerlendirmeler yapabilir. Metne tek yönlü değil, çok yönlü bakış açısıyla yaklaşır ve eleştirel okuma becerisinin gelişimine katkı sağlamış olur.

Bir birey, metinden gelen bilgiyi anlamlandırmak için mevcut şemalarını gözden geçirir. Mevcut şemalar tarafından üretilen beklentilerle, giren bilginin uyum sağlama düzeyi, okuma anlama düzeyi meydana gelip gelmeyeceğini belirler.

Okurken anlamı yakalayamayan öğrenciler genelde anlama bağlı şemada eksiklik yaşayanlardır. Okuyucuların uygun şemalarının bulunması, şema eksikliğinin olmaması etkili okuma için yeterli değildir. Çünkü metnin yazarı okuyucu şemaları etkinleştirecek herhangi bir ipucuna metinde yer vermemişse, okuyucuların şemaları harekete geçmez ve bilgi düzeyinde okumalar gerçekleşir. Ezbere dayalı bilgiler edinilir

bu da eleştirel okumanın gelişimini engeller.

Kapsam, biçimsel ve dilsel şemaların herhangi birinde sorun yaşanması öğrencilerin eksik bilgi yapılandırmalarından kaynaklanabilir ve bu sorunlar okumanın yetersiz ve algılanması zor bir süreç dönüşmesine neden olabilir.

Şematik öğrenmede bir metnin okuma ve anlama süreci şu şekilde özetlenebilir:

- 1) Okuyucular, metin hakkında ön öğrenmelerinde yararlanarak tahminlerde bulunurlar.
- 2) Öğrencilerde anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için metinde verilen öğelerin somut ve hayal edilebilir olması yeterli değildir.
- 3) Şemalar algılama ve anlamlandırma süreci için önem taşırlar.
- 4) Okuyucuda yeterli şemalar yoksa metnin doğru anlaşılması mümkün değildir.
- 5) Metnin anlaşılmasını etkileyen bir diğer faktör de okuyucuyu etkileyen yaş, cinsiyet, kültür... gibi etkenlerdir. Farklı şemalara sahip bireyler aynı metni farklı şekillerde yorumlayabilir.
- 6) Okuduğunu anlama ve eleştirebilme için metnin iletisi doğru anlaşılmalı ve metinden edinilen bilgiler uygun şemaya yerleştirilmelidir.

Okuyucu, okuduklarını genel dünya bilgisiyle ilişkilendirebilirse, şema olarak adlandırılan kişisel bilgi ve deneyimlerini etkin kullanabilirse etkili okuma-anlama becerisine ulaşabilir (Kuzu, 2003).

Okuma; okuyucunun metni anlamasını sağlayan, biçimsel yapının ve konunun belirlenmesini gerekli kılan, şemaları etkinleştiren bir süreçtir. Metinlerin anlaşılmasında ve hatırlanmasında şemaların çeşitli görevleri vardır. Bu görevler şöyle sıralanabilir: Metindeki bilgileri özümsemek için ve önemli bilgilerin ayırt edilmesi destek sağlanmalıdır. Metinde açık olmayan ifadeleri öğrencilerin deneyimlerinden yararlanarak bulmasına destek verilmelidir. Metindeki bilgiler özetlenmelidir. Bu sayede öğrencilerin metindeki önemli bilgileri ayırt etmesine fırsat verilmiş olur (Catts ve Kamhi, 1999) .

Okumanın az bir kısmı görsellikle ilgilidir. Metin; sayfaya basılmış harflerden daha çok, okuyucu tarafından bilgi eklenen, okurken şemaların etkin hâle getirildiği bir üründür. Metnin daha iyi kavranması, algılanması ve zihne doğru şemaların gönderilmesi için yapılması gereken en önemli şeylerden biri kapsam şemasının etkinleştirilmesidir. Çünkü okuyucular metinde bu şema sayesinde tahminlerde bulunabilirler. Okuyucular metinle ilgili tahminlerde bulunur, metinde yer alan şeyleri doğrulamak için etkin biçimde bilgiyi kazanmaya çalışır, tahmin ettikleri doğrulanmazsa şemasını düzeltebilir ve böylece anlamlı, ayrıntılı biçimde şemalar geliştirmiş olur.

Okuma parçasını var olan şemalarıyla ilişkilendiren okuyucu, metne yönelik tahminde bulunmada ve metni yorumlamada bilinçsiz bir okuyucuya göre daha iyidir. Okuyucuların okuma becerilerinin gelişmemesinin üç nedeni vardır: bilgi boşluklarının bulunması, bilgiler arasındaki bağlantılarda yanlışlıklar vardır, şemaları okuma için yeterli seviyede gelişmemiştir (Anderson ve Pearson, 1984).

Ayata Baran (2007:23)'a göre, “öğretmenlerin, çocukların önceki bilgi ve deneyimlerini kullanarak metinleri paylaşmaları, çocukların okuma sürecinde önemli olan içerik ve metinsel şema bilgilerini kullanmaları ve bu bilgilerini geliştirmeleri için ortam yaratmaktadır. Çocuklar için bu ortamları sadece Türkçe dersinde değil tüm derslerde de yaratılmalıdır.”

Kapsam şemasının geliştirilmesi için ön okuma da önem taşımaktadır. Auerbach ve Paxton (1997:259) şemaların daha etkili şekilde kullanılabilmesi için ön okuma stratejilerinin önemini vurgulamıştır. Bu stratejiler: “Geçmiş bilgilere erişim, başlık üzerine sorular sorma, semantik planlama, ön izleme üzerinden tahminler yürütme, metnin yapısını belirleme, genel fikirleri gözden geçirme, ön söz ve sonucu okuma” şeklindedir.

Eleştirel okuma, metni derinlemesine incelemektir. Metnin yüzeyinde kalan anlamlardan daha çok derininde kalan anlamları bulabilmek eleştirel okumanın amacıdır. Eleştirel okuyabilmek için öncelikle okunulan metnin konusu hakkında bazı

şeyleri bilmek gerekmektedir. Bu noktada şematik öğrenmenin etkisi ortaya çıkmaktadır. Çünkü şematik öğrenme bireylerin art alan bilgilerini aktif hâle getirerek doğru şemalar kurulmasını sağlar. Doğru ve kalıcı şemalar metni anlama gücünü destekler, bu sayede metinden doğru anlamlar çıkarılabilir.

“Okuduğunu anlama, sahip olunan şemaların zenginliği ile de ilgilidir, okur şemalarında var olan kavramların tanımlarını kelime dağarcığı ile oluşturur ve yenileri ile ilişkilendirirken yine sahip olduğu kelimeler kadar işlem yapmaktadır. Kelime dağarcığı kavrama sürecinde bu bakımdan önemlidir” (Özaslan, 2006:60). Birey ne kadar çok kelimeyi şemalarında saklıyorsa metni anlama düzeyi de o kadar artacaktır. Aynı zamanda metni derinlemesine inceleme konusunda da daha başarılı olacaktır.

Okurun eleştirel okuma becerisinin gelişimi için ön bilgilerinin harekete geçirilmesi önemlidir. Ön bilgilerin harekete geçmesini de ön okuma destekler. Ön okuma okurun ön bilgilerini gözden geçirerek mevcut şemalarının farkına varmasını sağlar. Bu sayede şematik öğrenme ve okuma becerisi karşılıklı olarak birbirini etkilemiş olur.

Şematik öğrenmede birey mevcut şemalarla, yeni gelen bilgileri ilişkilendirir. Bireyin mevcut bilgilerinde herhangi bir sorun ya da yanlışlık varsa şemaların değişme süreci başlar. Birey zihinde var olan yanlış öğrenmeleri okudukları sayesinde doğrularıyla değiştirebilmektedir. Üst düzey düşünme becerileri de doğru şemaların oluşumunu destekler. Eleştirel okuma sayesinde üst düzey düşünme becerileri gelişir. Doğru, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler eleştirel okuma ve şematik öğrenmenin beraber gelişimi sayesinde sağlanır.

Şematik öğrenmenin uzun süreli bellekte bilgilerin depolanması sürecini kapsar. Metni okuma esnasında okur, anahtar sözcükleri dikkate alır ve bu anahtar sözcüklerin hatırlattığı şemaları anında kısa süreli belleğe aktarır. Bunun sebebi kısa süreli bellekten bilginin hemen çağrılabilmesidir. Kısa süreli belleğin kapasitesi sınırlıdır, ancak bu süre içinde uzun süreli bellekten çağrılan konu ile ilgili bilgi üzerinde oynar. Gerekli ekleme ve değişiklikleri yapar ve yeniden yapılandırılmış

bilgiyi tekrar uzun süreli belleğe gönderir. Okurun metni okuması esnasında zihninde “Burada aradığın nedir?” sorusu aktif haldedir. Okumaya devam ederken karşılaştığı bilgi ve kavramları birbiri ile tutarlı bir çıkarım oluşturabilmek için değerlendirmeye devam etmekte ve bunların uzun süreli belleğindeki bilgilerle tutarlı olup olmadığını denetlemektedir. Okur, okuma eyleminin her adımında aynı soruyu sormaya devam ederken metni anlamlandırma işlemi de devam etmektedir.

Okuma zihinsel bir etkinliktir, metinle ilgili sahip olunan şema sayısı arttıkça okunanlar o derece anlamlı ve doğru olur. Okuma becerisi şemaların gelişimini ve değişimini destekler. Çünkü şemalar okunan metinlerdeki yeni bilgiler sayesinde değişime uğrar ve gelişir. Eleştirel okuma metne yeni bakış açıları kazandırır. Eleştirel bir okur olabilmek için kalıcı ve anlamlı şemalara sahip olmak gerekmektedir. Şematik öğrenme sayesinde zihinde oluşan anlamlı şemalar, okuma becerisinin gelişimini destekleyecek ve metne derinlemesine bakmada okurlara yardımcı olacaktır.

Fikir sahibi olunmayan bir şey eleştirilemez. Hâkim olunmayan bir konu üzerine yapılan yorumların ne kadar bilimsel temellere dayandığı tartışılır. Metne yönelik bilgilerin okurda fazlasıyla bulunması, mevcut şemalarındaki gelişmişlik sayesinde olacaktır. Mevcut şemalar ne kadar gelişmişse, okur metne yönelik eleştirme, değerlendirme ve yorumlama gücünü kendinde bulacaktır.

Eleştirel okumanın gelişimi için okuma stratejilerinin kullanılması önem taşımaktadır. Okuma stratejileri de genel olarak üç başlık altında toplanmıştır. Daha önce de bu konuya değinilmişti. Okumayı planlama stratejileri bir nevi var olan şemaları fark ettirmeyi amaçlamaktadır. Okur var olan şemalarını gözden geçirerek metni okumaya hazır hale gelmektedir. Okumayı düzenleme stratejilerinde ise okur, şemalarını düzenlemeye geçmektedir. Mevcut bilgiler ve metindeki bilgiler arasında farklar varsa, uyum sağlanabilmesi için şemaların yeniden gözden geçirilmesi şarttır. Eğer fark yoksa mevcut şemaların içi daha da dolmakta ve gelişmektedir. Okumayı değerlendirme aşamasında artık okuyucu yeni şemalarını oluşturmuştur ve metne yönelik doğru ve anlamlı değerlendirmelerde, eleştirilerde bulunabilir. Eleştirel okumanın ilerlemesinde şemaların oluşumu, değişimi, gelişimi önem taşımaktadır.

Eleştirel okuma ve şematik öğrenme karşılıklı olarak birbirini destekler ve birbirlerinin gelişimini sağlar. Okuma becerisi zihinsel olduğu söylenmişti. Bu zihinsel sürecin temel taşları da şemalardır. Şemalar ve okuma becerisi birbirinden bağımsız düşünülemez. Şematik öğrenme eleştirel okuma becerisini desteklemeli, eleştirel okuma becerisi sayesinde de bambaşka şemalar zihne yerleştirilmelidir.

Öğretmenler öğrencilere özel kavram şemalarını kurmada geçmiş bilgileri sağlamalı, düzgün tahminlerde bulunmalarına yardımcı olmalıdır. Tahmin yeteneği okuma için çok önemlidir. Tahmin doğru ya da yanlış olsun öğrencinin, metnin tezini anlamasına yardımcı olur. Öğrenciler tahminlerini okuma ile sorgulayabilirler. Tahminlerle yapılan okumalar, tahminsiz yapılan okumalara göre daha kalıcıdır.

2.2. İlgili Literatür

Yurt içinde ve dışında yapılan çalışmalar taranmış ve bir bölümüne bu başlık altında yer verilmiştir.

2.2.1. Şematik öğrenme ile ilgili araştırmalar

Bartlett (1932), “*Remembering*” adlı eserinde şema kavramını ayrıntılarıyla açıklamıştır. Şema kavramı üzerine yazılan ilk eserlerdendir. Şemanın ezberci yapıya tamamen zıt düştüğünden bahseden yazar, şemanın organizmanın ve bilincin bir fonksiyonu olduğunu anlatmıştır. Hatırlamak üzerinde duran yazar, hatırlamayı sağlayan en önemli etkenlerden birinin ilgi olduğundan bahsetmiştir. İnsan, ilgisi sayesinde konular üzerinde düşünür, ilgili olduğu kavramları daha kolay hafızaya alır ve yeni bilgileri zihinde yapılandırır. Yapılandırılan bu bilgiler için yeniden şema oluşturmak gerektiğinden bahseden yazar, bilincin keşif yani merak unsuru olmazsa hiçbir işe yaramayacağından söz etmiştir.

Alderson (2000), “*Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*” adlı eserinde ikinci dil öğrenmede ve okumada şematik öğrenmenin öneminden bahsetmiştir. Yazar okumanın doğası, nitelikleri, değerlendirilmesi, üzerinde

ayrıntılılarıyla durmuştur. Okuyucuları iyi ve zayıf olmak üzere ikiye ayırmış ve okuma boyunca stratejileri kullanan okuyucuların kaliteli okuma yaptığını vurgulamıştır. Okuma süreçleri ve stratejilerine de ayrıntılılarıyla değinen yazar, kitabının son bölümlerinde okuma testlerine yer vermiştir. Okuma testlerinin okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerini ölçtüğünü ifade etmiştir. Yazar, okuma becerisini oluşturan ve geliştiren faktörleri iki başlıkta toplamıştır. Bunları okuyucuya dair faktörler ve metne dair faktörler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bireylerin, metni okurken art alan bilgilerini etkin hâle getiren okuma stratejilerini kullanmaları gerektiğini söylemiş, şematik öğrenme ve şema türlerine ayrıntılı olarak değinmiştir. Okumayı etkileyen faktörlerin kültürel art alan bilgisi, metin türlerinin farklı yapıları, kişinin güncel bilgileri olduğunu ve yazar şematik öğrenme konusundaki görüşlerinin eleştirildiğini, bu eleştirinin okuma gelişimi konusunda şematik öğrenmenin yetersiz kaldığını düşünenler tarafından yapıldığını dile getirmiştir.

Ajideh (2003), “*Schema Theory Based Pre-reading Tasks: A Neglected Essential In The ESL Reading Class*” adlı çalışmasında, ESL öğretiminin ana amaçlarından birinin okuduğunu anlama olduğunu söyler. Okuma için iki temel yaklaşımdan söz eder bunların: metin temelli yaklaşım ve etkileşimsel yaklaşımdır. Yazar, okuma becerisinin desteklenmesi için etkileşimsel yaklaşıma uygun okuma eğitiminin yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Ön okuma aktivitelerinin etkileşimsel yaklaşımla yapılan okuma eğitimlerinin vazgeçilmezi olduğunu söylemiş, ESL okuyucularının art alan bilgilerini etkinleştirmede ve okurken uygun şemaları kullanmalarında ön okuma aktivitelerinin önemini vurgulamıştır.

Tebriz Üniversitesi’nde okuyan bir grup öğrencinin okuma eğitimi dersleri şematik öğrenmeye dayalı ön okuma aktiviteleriyle bir dönem boyunca yürütüldü. Araştırma sonucunda öğrencilerin görüşleri alındı çalışmanın sonuç bölümünde bu görüşlere yer verildi. Öğrencilerin bu çalışmaya yönelik görüşlerinden bazıları şunlardır:

- 1) Bu yöntem metne daha bilinçli bakmamamı sağladı. Daha önce kelimelerden ibaret sandığım okuma metinlerinde bir kelimeyi bilmediğimde metinden korkardım. Artık kelimelere takılmadan bildiğim

kelimeler üzerine yoğunlaşıp, metne yönelik tahminlerde bulunarak okuyorum.

- 2) Bu okuma yöntemini kullanmadan önce metne yönelik tahminin ne demek olduğunu bilmiyorum. Bugüne kadar İngilizce için aldığımız okuma derslerinin boşa olduğunu düşünüyorum çünkü bu okuma yöntemiyle metinden daha doğru anlamlar çıkarıyorum.
- 3) Ön okuma yapmanın, metne yönelik tahminlerde bulunmanın birçok faydalı yanı vardır. Bunlar; metnin içeriğini doğru anlarız, metne yönelik tahminlerde bulunabiliriz ve bu sayede okuma hızımız artar, metindeki verilenlerle kendi bilgilerimizi ilişkilendirebiliriz.
- 4) Herhangi bir metnin anahtar kelimelerini bulmak ilginç bir etkinlikti. Anahtar kelimelere dayanarak bir metnin yapısını çözmenin daha güvenilir olduğunu düşünüyorum. Artık konusuna aşina olmadığım metinlerden korkmuyorum çünkü anahtar kelimeler bana yardımcı olacaktır.
- 5) Okuma dersleri bana çok sıkıcı gelirdi. Öğretmenler metni okurlardı ve bir ders bu şekilde sonlanırdı. Ama bu yöntemle yeni kelimeler tahtaya yazıldı, metindeki karmaşık yapılar çözülmeye çalışıldı. Artık okuma derslerini sıkıcı bulmuyorum ve her okuma metnine meydan okuyabilirim. Sınıfta metin ile ilgili yapılan tartışmalara katılıp okumanın tadını çıkarabiliyorsunuz.

Anderson ve Pearson (1984), yapmış oldukları çalışmada okuduğunu anlamayla ilgili temel süreçleri tanımlamak için, okuyucuların şemalarının veya belleklerinde daha önceden depolanmış olan bilgilerinin yeni bilginin yorumlanması ve bu bilginin belleğe girmesi ve burada depolanmasına imkân sağlaması sürecinde nasıl işlev gösterdiğini incelemişlerdir. Ayrıca yazarlar, şema teorisinin okuduğunu anlama sürecine olan katkılarını değerlendirmişler ve gelecekte bu alanda yapılacak olan araştırmalara yön göstermek için düşüncelerini ortaya koymuşlardır.

Ayata Baran (2007), “*Kaynaştırmaya Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Öykü Şemalarının Değerlendirilmesi*” adlı çalışmasında Eskişehir ili ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin öykü

metinlerine ilişkin geliřtirdikleri řema düzeyleri bunlar üzerinde iliřkisi olabileceęi dūřūnūlen օęrenci օzelliklerinden iřitme kaybı düzeyi, iřitme cihazı kullanma sūresi, takvim yaşı ve sınıf düzeyini incelemiřtir. Arařtırmaya sօzū edilen sınıflarda օęrenim gօren 22 iřitme engelli օęrenci katılmıřtır. Arařtırma bulgularında; iřitme engelli օęrencilerin basit ve orta düzeyde օykū metinlerine iliřkin řemalarının geliřmeye bařladıęı, ancak 4. sınıf düzeyindeki օykū metnine iliřkin řemalarının geliřmedięi belirlenmiřtir. օęrencilerin օykūyū oluřturan օgelerden en çok kurulum օgesinde karakterlere ve olayın geçtięi yere, giriřim, giriřimlerin sonuçları, օykūnūn sonu, sorun օęelerine iliřkin bilgi geliřtirdikleri; en az da plan, içsel tepki ve kurulum օgesinde zamana iliřkin bilgi geliřtirdikleri belirlenmiřtir. օykūlere iliřkin geliřtirilen řema düzeyi ile sınıf düzeyi arasında ve օykūlere iliřkin geliřtirilen řema düzeyi ile takvim yaşı arasında anlamlı bir iliřki bulunmuřtur.

Barnett (1988), yapmış olduğu çalışmada okuma stratejilerini kullanarak yapılan okuma eğitiminin okuduğunu anlamayı geliştirmeye etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bunun için seçmiş olduğu 278 ūniversite օęrencisiyle çalışmasını yūrūtmūřtur. İkinci dilde okuma becerisinin gelişimini izlemek ve օęrencilerin օn bilgilerinin yani var olan şemalarının farkına varmalarını sağlamak için onlara օn bilgi anketleri doldurtulmuş ve daha sonra zor düzeyde, konusuna uzak oldukları bir metin okutulmuştur. Metne yօnelik ne hatırladıklarını yazmaları istenmiş ve çalışma sonunda şemalarını yani օn bilgilerini doğru kullanan ve okuma stratejilerine başvuran օęrencilerinden daha verimli sonuçlar elde edilmiş ve bu օęrencilerin okuma yetenekleri gelişim gօstermiřtir.

Barnett (1989), “*More Than Meets The Eye: Foreign Language Reading*” adlı çalıřmada ikinci dilde okuma arařtırma ve teorileri hakkında geniř bilgiye yer verilmiřtir. Kitabın amacı verimli okuma eęitimi için uygun yօntemler geliřtirebilmektir. Kitabın ilk bօlūmūnde dil teorileri ve dil teorilerinin okuma becerisinin geliřimine etkileri ūzerinde durulmuřtur. Okuma modelleri ayrıntılarıyla açıklanmıř, būtnleřtirici, özūmleyici ve etkileřimsel okuma modelleri ayrı ayrı ele alınmıřtır. Etkileřimsel okuma modeli içerisinde řematik օęrenmeye deęinilmiř ve okuma becerisinin geliřimi için řemaların օnemi vurgulanmıřtır. Ayrıca okuma

stratejilerinin kullanımı, okuyucuya etki eden olumlu ve olumsuz faktörlerin analizi de eserde yer almaktadır. Kitabın ikinci bölümüne okuma eğitimi derslerinde nasıl uygulamaların kullanılması gerektiği üzerinde durulmuş ve şemaları aktive edici sınıf ortamlarının düzenlenmesi vurgulanmıştır. Öğrencilere şemaların etkin kullandırılmasının okuma metinlerini yorumlanmada kolaylık sağlayacağı açıklanmıştır. Bu konuda öğretmenlerin yönlendirici, motive edici ve öğrenci merkezli sınıf ortamları düzenlemeleri vurgulanmıştır.

Carell (1988), *“Integrative approaches to second language reading”* adlı makalesinde yabancı dilde okuma becerisinin gelişimi için önerilerde bulunmuştur. Beş farklı türde öneri geliştiren yazarın vurgu yaptığı kuram şematik öğrenmedir. Şematik öğrenme okuma metinlerinin anlaşılmasını ve zihinde doğru yapılandırılmasını sağlayan bir kuramdır şeklinde tanımlanmıştır. Şema teorisinin veya şematik öğrenmenin okuma üzerindeki etkisi için daha çok fazla araştırma yapılması gerektiğini savunmuş ve bu çalışmaların özellikle deneysel nitelikte olmasını istemiştir. Yazar tartışma bölümünde bazı önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerden bazıları şunlardır: Araştırmacılar ve eğitimciler okuduğunu anlama üzerinde hangi okuma stillerinin kullanılması gerektiği konusunda hem fikir değillerdir bu sebeple araştırmalar devam etmelidir, bireysel farklılık göz önünde bulundurularak okuduğunu anlama hızlarının kişilere göre farklılık gösterebileceği unutulmamalıdır.

Crocker, Fiske ve Taylor (1984), *“Schematic Bases of Belief Change”* adlı eserinde sosyal psikologların şemaları ihmal ettikleri üzerinde durmuştur. İnanç sistemleri değişmeyen, değiştirilemeyen yapılardır. Oysa şemalar sürekli değişimi gerektiren yapılardır. Eserde bu tezat anlatılmıştır. Şemaların yüksek düzeyde, karmaşık, bilişsel yapılar olduğundan bahsedilmiştir. Bilgi işleme, hafıza, önyargılar, uzmanlık etkileri gibi konular üzerinde durularak şema kavramı analiz edilmiştir.

Marshall (1995), *“Schemas in problem solving”* adlı kitabında problem çözümünde şemaların etkisini incelemiş ve birtakım sonuçlara ulaşmıştır. Eserde şemanın tarihi, doğası, şemaların çeşitleri incelenmiştir. Şemaların problem çözmede kullanımı iki örnekle açıklanmıştır. Yazar kitabı yazma amacını kitabın sonunda

özetlemiş ve maddeler halinde vermiştir. Bu maddelerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- 1) Şemalar bireyler tarafından inşa edilen zihinsel yapılardır.
- 2) Şemaların oluşumu dikkat gerektiren seçici işlemler gerektirir.
- 3) Benzer deneyimlerin tekrarı şemaların zihindeki varlığının sonucudur.
- 4) Tam olarak aynı şemalara sahip iki kişi asla yoktur.
- 5) Şemalar deneyimleri içerir.
- 6) Şemalar problem çözme ajanlarıdır.

McVee, Dunsmore ve Gavelek (2005), “*Schema Theory Revisited*” adlı makalelerinde şema teorisinin kısa bir incelemesine yer vermişlerdir. Yazarlar sosyal, kültürel açıdan hayatı etkileyen hayatın her anında kullandığımız şemaları yeniden incelemişler ve farklı bakış açıları ortaya koymuşlardır. Şemanın ne olduğu üzerinde durmaktansa şemaların nasıl etkinleştirildiği üzerinde durmuşlardır. Önceki şema kuramı anlayışlarını reddetmemişler ancak yetersiz görmüşlerdir. Gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler de makalenin son bölümünde bulunmaktadır. Bu önerilerden bazıları şunlardır: şemaların etkin hâle getirilmesi önemlidir bu sebeple araştırmacıların buna yönelik deneysel çalışmalar yapması gerekmektedir. Şema ile ilgili yapılacak çalışmalar geçmiş çalışmalardan bağımsız olmamalıdır. Geçmiş çalışmalarla bağlantılı ama daha gelişmiş olmalıdır.

Özenici (2007), “*Şema Teorisinin Öğrenci Erişisine Okuduğunu Anlama Düzeyine ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi*” adlı çalışmasında yabancı dil okuma dersinde şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim ve geleneksel öğretim uygulanan iki grubun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim uygulaması yapılan deney grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek son test puanı elde etmişlerdir. Yabancı dil okuma dersinde şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim ve geleneksel öğretim uygulanan iki grubun erişim puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yabancı dil okuma dersinde şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim ve geleneksel öğretim uygulanan iki grubun okuduğunu anlama düzeyleri arasında da anlamlı farklılık vardır. Deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek okuduğunu anlama düzeyi elde etmiştir. Yine deney grubundaki öğrencilerin

kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek erişiler elde ettiği görülmüştür. Şema öğrenme yaklaşımına dayalı yabancı dil okuma öğretimi yapılan öğrencilerin öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deneysel uygulamalar, deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarında çok yüksek düzeyde artışa neden olmuştur. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamalar öncesinde yabancı dil dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunulmamıştır.

Peterson (1998), makalesinde yabancı dilde okuma eğitiminde kullanılan şematik öğrenmeye dayalı okuma modellerinden hangisinin daha verimli olacağını araştırmıştır. Okuma modellerinden ikisi üzerinde çalışmış ve şema teorisiyle bağlantılı olan okuma modelinin daha verimli okuma eğitimini sağladığını vurgulamıştır. Çalışmada şema kuramına dayanan modeller incelenmiş ve bu modellerin etkileri tartışılmıştır. Metni anlamak için ipuçlarından yararlanmanın önemli olduğu, okurken sadece bir okuma modelinin kullanılmasının yetersiz olduğu, öğrencilerin metni doğru anlamak için bilgi birikimlerine yani var olan şemalarına başvurduğu, öğrencilerin şematik öğrenmeye dayalı okuma modelleriyle kelimelere takılı kalarak okuma yapmadıkları üzerinde ayrıntılarıyla durulmuştur.

Rumelhart (1980), *"Schemata: The building blocks of cognition"* adlı makalesinde şema kavramının ne olduğunu ayrıntılarıyla açıklamıştır. Şemaların bilgilerin yapılandırılmasında kullanıldığından bahseden yazar bu bilişsel yapıların daha karmaşık süreçleri de depolayabileceğini vurgulamıştır. Şemaların değişken yapılar olduğu ve içlerine aldıkları bilgiyi işleyerek uyumlu şekilde organize ettikleri üzerinde durmuştur. Şemaların bütünden parçaya, parçadan bütüne doğru işleyen çok fonksiyonlu yapıları vardır. Yazar, okuma ve şematik öğrenme arasındaki bağa da değinmiş ve metinlerde karşılaşılan yeni kavramlar okuyucunun şemasında yoksa okuma sırasında birtakım zorluklarla karşılaşılabileceğine vurgu yapmıştır. Bireyin okurken yeni bir bilgiyle karşılaştığında şemalarında eğişim olduğunu söylemiş ve bunları üç ana başlıkta toplamıştır. Şemanın işleyişini değiştirmeyen "ekleme", var olan bilginin güncellendiği "düzenleme", yeni şemanın oluşturulduğu "yapılandırma" bu üç aşamadır. Dört bölümden oluşan makalenin ana başlıkları şunlardır: "Şema nedir,

şema ve işleyiş yapısı, şemanın başlıca görevleri ve tartışma.”

Vayıç (2008), “*Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Hayat Bilgisi Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yöntemi ve Şematik Düzenleyiciyle Öğretimin Karşılaştırılması*” adlı çalışmasında zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilere uygulanan yöntemlerin başarıya etkisini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2007–2008 öğretim yılında Ankara ili Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde bulunan Mamak Hurin Yavuzalp İş Okulunun Hazırlık, 1. ve 2. sınıflarına devam eden ve okuma yazma bilen, okuduğunu anlayan, besin ve besin gruplarını ayırt edebilen altışarlı iki ayrı grup olarak on iki zihinsel yetersizliği olan öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun altısı kız, altısı erkektir. Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, deneklerin başarı düzeyleridir. Bağımsız değişkenleri ise şematik düzenleyiciyle öğretim ve doğrudan öğretim yöntemidir. Deney grubunda şematik düzenleyiciyle öğretim yapılırken, kontrol grubunda doğrudan öğretim yöntemi ile öğretim yapılmıştır. Ön ve son test kontrol gruplu model uygulanırken, önce her iki gruba araştırmacı tarafından hazırlanan besin öğeleri başarı testi uygulanmıştır. Her iki gruba bağımsız değişkenler ayrı ayrı uygulandıktan bir gün sonra besin öğeleri başarı testi her iki gruba son test olarak uygulanmıştır. Son test uygulandıktan on beş gün sonra ise besin öğeleri başarı testi her iki gruba birlikte aynı gün izleme testi olarak uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Sonuç olarak hayat Bilgisi öğretiminde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerde bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve sentez basamakları düzeyindeki son test puanları açısından farklılaşmanın olmadığı, erişim puanları açısından şematik düzenleyiciyle öğretimin, doğrudan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca uygulamanın bitiminden on beş gün sonra kazanımlarını sürdürmede şematik düzenleyiciyle öğretimin, doğrudan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

2.2.2. Eleştirel okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin gelişimi ile ilgili araştırmalar

Güleryüz (1999), “*Okuduğunu Anlama İle Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler*”

isimli çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları yükseltildiği takdirde diğer derslerde de başarının yükseleceği belirtilmektedir. Gülyüz bu çalışmada öğrencilerin metnin ana düşüncesini kavramada “anlamı kestirme, metne soru sorma, metindeki bilgileri güncelleme, anlama süreçlerini denetleme, açıklama yapma, cümlelerin anlamını sorgulama ve tekrar okuma” gibi anlama stratejileriyle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceğini vurgulamaktadır.

Ünal (2006)’a ait *“İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki”* adlı çalışmanın verileri, 14 ilköğretim okulundaki 1012 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon analizi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine aynı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Çam (2006), *“İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”* adlı çalışmada öğrencilerin görsel okuma beceri düzeyleri; anne- babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükselmektedir. Cinsiyetler açısından kızlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. Görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca görsel okuma beceri düzeyleri okul türüne göre farklılaşmaktadır.

Orhan (2007)’ın *“İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinde Eleştirel Okuma Tekniğinin Kullanımının Değerlendirilmesi”* adlı çalışması, 2006- 2007 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Boğazevci İlköğretim Okulu’nda yapılmıştır. Araştırmanın

veri toplama süreci Mart 2006- Haziran 2006 dönemleri arasındır. Araştırmada öğrencilere verilen okuma metnine göre eleştirel düşünce becerisinin bir uygulaması olan eleştirel okuma tekniği kullanılmış ve öğrencilerin eleştirel okuma becerisine sahip olma düzeyleri belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrencilerin eleştirel okuma tekniğini başarıyla kullandıkları söylenebilir.

Güneyli (2003), araştırmasında Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yükseköğretimde sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınamak, metin türü farklılıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmak ve öğrenci grupları arasında okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktır. Çalışma grubunu, KKTC’nde üniversite birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören 80 öğretmen adayı ile Ankara Üniversitesi sınıf öğretmenliği ikinci sınıflarda öğrenim gören 80 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi yapılmış ve anlamlılığın sağlanması için t- testi ile sınanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında KKTC yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Türkiye’de yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Türkiye’de yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri KKTC’ndeki öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Türkiye’de yükseköğrenim gören öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeyleri KKTC’deki öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Türkiye’deki öğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeyleri KKTC’ndeki öğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Keser (1997)’in “*The Value of Word Identification as a pre- reading schema activator in a nursing setting*” adlı çalışmasında hemşirelik alanındaki İngilizce teknik metinleri okumaya başlamadan önce, bu dalda öğrenim gören öğrencilerin teknik ve yarı teknik kelimeleri tanıma ve sınıflandırma aktivitesi yapmalarının okuduğunu

anlamadaki değeri araştırılmıştır. Eskişehir Sağlık Meslek Lisesi'nden 28 öğrenci hem deney hem de kontrol grubuna seçilmiştir. Parçaları anlama bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin tek başlarına başarılı olamadıkları, öğretmenlerin yol gösterici olmaları gerektiği göz önüne serilmiştir.

Küçükoğlu (2008)'nin *“İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlilik Algıları”* adlı çalışması Hacettepe, Dicle ve Başkent Üniversitelerinde 2007-2008 eğitim-öğretim yılı bahar ve güz döneminde İngilizce öğretmen adaylarından bir kısmına uygulanan bir testle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlilik algılarının tespiti ve değerlendirmesi yapılmış, sonuç ve öneriler ortaya konulmuştur. Araştırmada öğrencilere, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 25 önermeden oluşan bir özyeterlilik algısı ölçeği uygulanmıştır. Katılımcı sayısı 227'dir. Deneklere beş seçenekli yirmi beş önerme verilmiş ve bunları bir etki altında kalmadan, içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Sonuçlara yönelik yapılan değerlendirmelerde; öğrencilerin büyük bir kısmının okumaya ilişkin olumlu tutum sergiledikleri ve eleştirel okuma konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları anlaşılmıştır.

Muhtar (2006), çalışmasında iki amaç üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunlardan ilki İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bir grup üniversite öğrencisinin dil öğrenme stratejilerini kullanma profillerinin ortaya çıkarılmak, ikicisi ise, açık üstbilişsel strateji eğitiminin bu öğrencilerin okuma becerisindeki başarısına olumlu yönde bir etkisinin olup olmayacağının araştırılmasıdır. Çalışma, 2005-2006 öğretim yılının bahar döneminde Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi 1. sınıf öğrencilerinden 32 kişi ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından deney grubu öğrencilerine 3 hafta süresince stratejilere dayalı okuma eğitimi dersleri verilmiştir. Bu eğitim için de dört okuma metni seçilmiştir. Bu sırada kontrol grubunda dersler geleneksel yöntemle devam etmektedir. Veri toplamak için öğrencilere kişisel bilgi formu ve dil öğrenme stratejisi ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulanan strateji eğitime dayalı dersler okuma becerisini olumlu yönde etkilemiştir.

Razı (2004), çalışmasında kültürel şemaların okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlamaya metinlerin etkisini belirlemek için çalışma grubu dörde ayrılmıştır. Gruplardan ilkinde metnin orijinali, diğerine ise metnin sadeleştirilmiş verilmiştir. Üçüncü grup orijinal metni okuma teknikleriyle okumuş, dördüncü grup ise sade metni okuma teknikleriyle okumuştur. Son testler uygulanmış ve ANOVA ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak sadeleştirilmiş metinleri okuyan grupların okuduğunu anlama seviyeleri daha yüksek çıkmıştır. Bu da kültürel şemaların okuduğunu anlama üzerindeki etkisini göstermektedir. Aynı zamanda okuma tekniklerini kullanan gruplar da diğer grupları geride bırakmıştır. Kültürel bilgisizlikler okuma teknikleri kullanılarak zenginleştirilebilir sonucuna ulaşılmıştır.

Akyol (2011), çalışmasını 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın öğrencilere eleştirel okuma becerisini kazandırma konusundaki yeterlilik düzeyini belirlemek amacıyla yapmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine, içerisinde bulundukları sosyo- ekonomik duruma ve metin türlerine göre değişiklik gösterip göstermediği sorularına cevap aranmıştır. Afyonkarahisar ili Merkez ilçeye ve Merkez ilçeye bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerine 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuma becerisi kazanımları sunulmuş ve kazanımlardan eleştirel okuma becerisi ile ilgili olanları belirlemeleri istenmiştir. Elde edilen veriler ışığında 100 temel eser içerisinde beş metin hazırlanmıştır. Araştırma grubu üç ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın eleştirel okuma becerisini kazandırmada yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Eleştirel okuma becerisi kazanma konusunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık vardır. Sosyo- ekonomik açıdan olumlu şartlar içerisinde bulunan eleştirel okuma becerisi konusunda daha iyidir. Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesi konusunda daha çok çalışma yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Ayçin (2009), “İSOTEG Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında 5.

sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında incele- sorgula- oku- tekrar et- gözden geçir tekniğinin akademik başarı, kalıcılık puanları ile okumaya yönelik tutum puanları üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. 2007- 2008 eğitim- öğretim güz döneminde Adana ili Feke ilçesinde bulunan iki yatılı bölge okulundaki toplam 50 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bir deney ve bir kontrol grubunda yürütülen çalışma 12 hafta sürmüştür. Deney grubunda dersler İSOTEG tekniğine göre, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlama başarı testi ve okumaya yönelik tutum ölçeği öntest- son test ve kalıcılık olarak verilmiştir. Ayrıca araştırmanın başında çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin kişisel bilgilerini almak üzere kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, başarı testi son test ve kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken; okumaya yönelik tutum ölçeği okumanın gelişmeye etkileri, okumayla ilgili genel görüşler ve okumanın duyuşsal etkileri alt boyutlarında son test puanları açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Okumaya yönelik tutum ölçeği kalıcılık puanları açısından istatistiksel olarak deney grubu lehine okumayla ilgili genel görüşler, okumanın duyuşsal etkileri boyutlarında anlamlı fark bulunmuşken, okumanın gelişmeye etkileri alt boyutunda kalıcılık puanları açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen sonuçlara göre; öğrenciler İSOTEG tekniği sayesinde okuduklarını daha iyi anladıklarını, okumanın zevkli hale geldiğini, metni anladıkları için de derslere daha çok katıldıklarını kısacası bu tekniğin başarılarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu teknik sayesinde soru sorma becerilerinin de geliştiğini ifade etmişlerdir.

Özaslan (2006), “*Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*” adlı araştırmasında kelime oyunları ile öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Kontrol gruplu ön test- son test deseninin kullanıldığı araştırma Konya ili Meram ilçesinde bulunan Dikmeli İlköğretim Okulu yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 12, kontrol grubunda 12 olmak üzere toplam 24 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Deney ve Kontrol gruplarına okuduğunu

anlama ön testi uygulanmış, deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan “tabu ve kelime türetme oyunları” oynatılmış, kontrol grubu öğrencilerine ise herhangi bir müdahale de bulunulmamıştır. Sekiz haftalık sonunda her iki gruba da okuduğunu anlama son testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi erişileri arasında anlamlı fark görülmemiştir. Ancak kelime oyunları oynayan deney grubu öğrencilerinin cümle, paragraf ve genel okuduğunu anlama düzeyi erişilerinin müdahale de bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aşlıoğlu (2008), “*Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları*” adlı makalesinde eleştirel okuma ile bilişsel öğrenme arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca eleştirel okuma geliştirilmesi konusunda öneriler ortaya konulmuştur. Yazar ilgili literatürü taramış ve birtakım sonuçlara ulaşmıştır. Çalışma betimsel bir çalışmadır. Sonuç olarak, bireyin öğrenmesinin büyük ölçüde okumadaki başarısına bağlı olduğu söylenmiştir. İlköğretimin ilk yıllarında edinilen temel okuma becerisinin geliştirilmesi ve bireyin okuduklarını yalnızca anlamak için değil, anladıklarını yorumlayabilmek, eleştirebilmek ve değerlendirebilmek için de okuması gerektiği çalışmanın sonucunda vurgulanmıştır.

Belet (2005), “*Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*” adlı çalışmasında ilköğretim besinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılacak olan öğrenme stratejilerinin, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ili merkezinde yer alan bir ilköğretim okulunun 5-A ve 5-B sınıflarındaki öğrenciler oluşturmuştur. Deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 43 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ders materyalleri, yapılandırılmış gözlem formu, geliştirilen başarı testleri, Acat (2000) tarafından geliştirilen Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Deney grubunda not alma, özetleme ve kavram haritaları stratejileriyle dersler yürütülürken, kontrol grubunda geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda iki grubun okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir değişim

olduğu belirlenmiştir. Her iki grubun Türkçe dersine ilişkin tutumlarına yönelik deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve yapılandırılmış gözlem formlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturma stratejisini, özetleme stratejisinden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kuzu (2003), “*Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*” adlı çalışmada etkileşimsel modele dayalı okuma öğretiminin öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisi araştırmıştır. Çalışmada uygulanan yöntemin üniversite öğrencilerinin kavrama ve uygulama düzeyindeki becerilerinin gelişimi izlenmiştir. Veriler araştırmacının geliştirdiği 20 soruluk ölçe aracıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonunda etkileşimsel modelin temele alındığı okuma eğitiminin uygulandığı deney grubunda okuduğunu anlama becerisi gelişim göstermiş ve bu yöntemin kavrama, uygulama düzeyindeki davranışları geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gürses (2002), “*Reading strategies employed by ELT learners at advanced level*” adlı çalışmasında ilk olarak şema teorisi, okuma süreçleriyle ilgili bilgiler sunulmuştur. Tezin amacı dil öğrenimi sırasında iyi okuyucuların okuma öncesi, esnası ve sonrası evrelerde kullandıkları stratejilerin belirlenebilmesidir. Çalışmada dil öğretmenleri için örnek ders planları da oluşturulmuştur. Çalışma grubunu Ankara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilere okuma dersi sırasında veri toplama araçlarından ilki uygulanmıştır. Daha sonra gramer, yazı, kelime ve okumayı kapsayan başarı testi uygulanmıştır. Çalışma sonunda okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejilerin farklılık gösterdiği yönündedir. Şemalarını etkin şekilde kullanan öğrencilerin okuma becerileri gelişim gösterdiği ve iyi okuyucu olarak okuma stratejilerine başvurdıkları belirlenmiştir.

Goodman (1979), “*Reading: A psycholinguistic guessing game*” adlı makalesinde okumanın bir tahmin oyunu olduğunu söylemektedir. Okumanın oyunlaştırılarak öğretilmesinin daha verimli olacağı görüşündedir. Okuma dil ve düşünce arasındaki etkileşimden doğan bir tahmin oyunudur şeklinde okuma becerisini tanımlamaktadır. Doğru tahminler yapabilmek için okuma esnasında en kısa zamanda

en verimli ipuçlarını elde etmek gerektiğini vurgulamıştır. Okuma becerisinin hayati bir öneme sahip olduğundan bahseden yazar, dinleme ve tahmin etmenin de bu beceri sayesinde gelişeceğini anlatmaktadır. Kısa ve uzun süreli bellek sayesinde okuyucu bir metinde karşılaştığı farklı kavramları zihne atar ve uygun şemalara yerleştirir. Bu sayede okumanın sağdan sola doğru olan fizyolojik süreç olmaktan çıkıp, zihinsel bir süreç olduğundan bahseder. Okuma becerisinin gelişimi için öğretim ortamlarının düzenlenmesi ve öğrenci merkezli bir sınıf ortamının oluşturulmasını vurgular.

Karakaş (2002), *“The Effects of Pre-Reading Activities on ELT Trainee Teachers' Comprehension of Short Stories”* adlı araştırmasında üç farklı çalışmada okuma etkinliklerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama yeteneğine etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda üç aşamalı birbiriyle bağlantılı ancak birbirinden farklı deneysel çalışma tasarımı geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuş. Çalışma grubunun önbilgilerini ölçmek için ön ve son testler uygulanmıştır. Araştırma sonunda ön okuma evresinde, geçmiş bilgiyi harekete geçiren okuma etkinliklerinin geçirmeyenlere kıyasla okuduğunu anlama becerisine katkıda bulunduğu tespit edildi. Okuma sırasında yazar ve okuyucu etkileşimini sağlayan etkinliklerin daha iyi sonuçlar verdiği sonucuna ulaşıldı. Çalışma okuma öncesinde ön tartışma, ön görüşme bulunma ve anahtar kelimeler, okuma sırasında karşılıklı öğretim, tahmin etme, yeniden okuma, tarama, detaylı okuma ve açıklık kazandırma, okuma sonrasında ise özetleme, soru cevap, sonuç çıkarma, yüksek sesli düşünme ve tartışma etkinliklerinin kullanılmasını önermektedir.

Köse (2006), *“Effects of portfolio implementation and assessment on critical reading and learner autonomy of elt students”* adlı çalışmada dosyalama tekniği uygulamasının eleştirel okuma ve öğrenci özerkliği üzerindeki etkisini görmeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubunu, 2005- 2006 eğitim- öğretim yılında Çukurova Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi bölümünde hazırlık sınıfında öğrenim gören 43 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama için yazılı dokümanlar, özerlik ve eleştirel okuma kontrol listeleri kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda çalışma öncesinde ve sonrasında öğrencilerin eleştirel okuma ile ilgili görüşleri alınmıştır. Dosyalama tekniğinin öğrenci özerkliği üzerindeki etkisini görebilmek için de özerkliği artırıcı

etkinlikler uygulanmıştır. Çalışma sonucuna dosyalama tekniğinin eleştirel okumayı arttırdığı ve öğrenci özerkliğini geliştirdiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma kontrol ve deney gruplarının belirlenmesi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, eğitim uygulamaları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, şematik öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Büyüköztürk (2009:203) bu modeli şu şekilde açıklamıştır:

“ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz modelde ilk olarak daha önceden belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, biri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir.”

Karasar (2005:97)’a göre de:

“ön test-son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş

iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının bana göre düzeltilmesine yardım eder.”

Bu araştırmada da ön test-son test kontrol gruplu modele uygun olarak iki faktör bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, farklı deneysel işlem koşulları olan ve gruplar arası ölçümleri temel alan deney ve kontrol gruplarını içeren bağımsız değişkendir. Bağımsız değişkende, öğrencilere deney grubunda şematik öğrenmeye dayalı, eleştirel okuma becerisini geliştirici etkinlikler uygulanırken, kontrol grubunda ise normal öğretim sürecine devam edilmiştir. İkincisi ise eleştirel okuma becerilerinin değişimini belirlemek amacıyla yapılan ve tekrarlı ölçümler içeren ön test ve son testten oluşan ölçüm değişkenidir. Araştırma modelinin simgesel görünümü aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3-1. Araştırma modelinin simgesel görünümü ön test-son test kontrol gruplu desen

Gruplar	Seçme Tipi	ÖN TEST	X	SON TEST
DG	R	O1 T1	Eleştirel okuma becerisini geliştirici etkinlikler	O3 T3
KG	R	O2 T2	-----	O4 T4

Büyüköztürk (2009)’ten yararlanılarak yapılan tabloda DG deney grubunu, KG kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara yansız atandığını yani random olarak seçildiğini; O1 ve O3, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O2 ve O4, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir. Kısacası O1 ve O2 uygulama öncesinde ön test olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulanan “Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi”ni, T1 ve T2 de uygulama öncesinde her iki grubun eleştirel okuma düzeylerini belirlemek için uygulanan “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği”ni göstermektedir.

Deney grubunda okuma eğitimi dersi, 7 hafta boyunca *şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinlikleri* ile işlenmiş, kontrol grubunda bu ders geleneksel eğitim- öğretim etkinlikleri ile sürdürülmüştür. Deney grubunda araştırmacı uygulamayı kendisi planlamış ve uygulaması için deney grubu Türkçe öğretmeninden yardım almış, kontrol grubunda ise dersin öğretmenleri normal ders işleyişine devam etmişlerdir. 7 haftalık uygulama sonunda hem deney hem de kontrol grubuna okuduklarını anlama düzeyindeki gelişmeyi belirlemek için son test olarak “Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi” (O3, O4); eleştirel okuma becerilerinin gelişim düzeyini belirlemek için de “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” (T3, T4) uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni; 2011-2012 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Bartın ili merkez ilçede yer alan resmî ilköğretim okullarında okuyan yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu; 2011-2012 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Bartın ili merkez ilçesinde yer alan Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Hendekyanı İlköğretim Okullarında yedinci sınıfa devam eden 120 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak bu okulların seçilmesinde; okulların mesafe olarak birbirine yakın olması, her iki okulda da aynı yayınevinin çıkardığı kitapların okutulması, okulların eğitim- öğretim saatlerinin birbiriyle aynı olması (08.50-14.40), öğrenci sayılarının birbirine eşit olması gibi sebepler etkili olmuştur. Araştırmanın örnekleme; amaçsal örnekleme yöntemlerinden “benzeşik örnekleme” ile belirlenmiştir. Büyüköztürk (2009:90)’e göre “bu örnekleme yöntemi, evrenden araştırmanın problemi ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun, durumun seçilerek çalışmanın burada yapılmasını tanımlar.”

2011-2012 eğitim- öğretim yılında Cumhuriyet İlköğretim Okulu 7/A ve 7/C sınıflarında bulunan 60 (29+31) öğrenci deney, Hendekyanı İlköğretim Okulu 7/A ve 7/B sınıflarında bulunan 60 (28+ 32) öğrenci kontrol grubu olarak seçilmiştir. Örneklem

seçiminde ön test sonuçları ve öğrencilerin devamsızlık durumları dikkate alınarak deney ve kontrol grubu öğrencileri 60 öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde ön test- son test uygulamalarında devamsızlık yapan öğrenci bulunmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin yıl içerisinde herhangi bir ulusal veya uluslararası sınava girmeyecek olması da yedinci sınıflarla çalışılmak istenmesinin bir diğer nedenidir. Ayrıca öğrencilerin bir sonraki sene girecekleri lise giriş sınavlarında da başarılarının izlenmesi açısından, bu çalışmada, yedinci sınıflarla çalışılması uygun görülmüştür. Örneklemeye ait tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 3-2. Örneklemenin seçildiği evren tablosu

Okullar	Şubeler	Öğrenci Sayısı	Araştırmada kullanılan öğrenci sayısı
Hendekyanı İlköğretim Okulu	7/A*	28	60
	7/B*	32	
	7/C	34	
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	7/A*	29	60
	7/B	33	
	7/C*	31	

*Araştırmada seçilen şubeler

Deney ve kontrol gruplarının cinsiyetlere göre dağılımı da aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3-3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine ilişkin yüzde ve frekans dağılımları

GRUP	KIZ		ERKEK		TOPLAM
DENEY (<i>Cumhuriyet İlköğretim Okulu</i>)	F	%	F	%	
	23	38,3	37	61,6	60
KONTROL (<i>Hendekyanı İlköğretim Okulu</i>)	33	55	27	45	60

Tablo 3.3 incelendiğinde, deney grubunda bulunan 60 öğrencinin %38,3'ünün kız, 61,6'sının erkek; kontrol grubunda bulunan 60 öğrencinin ise %55'inin kız, %45'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda toplam 56 kız, 64 erkek öğrenci bulunmaktadır.

3.3. Araştırma Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini tespit etmek için bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeyleri “Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi” kullanılarak araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Bu problemin çözümlenmesinde, deney ve kontrol grubu ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinden ön testte “Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi” puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 3-4’te ve 3-5’te verilmiştir.

Tablo 3-4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön-son test eleştirel okuduğunu anlama düzeylerine ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

Metin türü	Grup	N n	$\bar{X}$ $\bar{X}$	S S	S Sd	T t	P p
1.Öyküleyici	1. Deney grubu	6	5	2			
	ön test	60	59	20	1	11	.
	2. Kontrol grubu	6	5	1	119	.415	.160
	ön test	60	54	18			
2.Bilgilendirici	1. Deney grubu	6	4	2			
	ön test	60	47	21	1		.
	2. Kontrol grubu	6	4	2	119	.550	.583
	ön test	60	45	21			
Toplam	1. Deney grubu	6	5	1			
	ön test	60	53	19	1	11	.
	2. Kontrol grubu	6	5	1	119	.073	.285
	ön test	60	50	16			

* p<.0.5 anlamlı

Tablo 3-4’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki okuduğunu anlama düzeyleri ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. *Şematik Öğrenme Modeline Dayalı Etkinlik* uygulamaları öncesinde deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön test okuduğunu anlama düzeyi puan ortalamaları (53), kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarına (50) göre daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için son test puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile

sınanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t_{(119)}=1.073$ $p>.285$] belirlenmiştir. İki grubun puan ortalamaları ve t- testi sonuçlarına bakıldığında aralarında çok fark bulunmamaktadır. İki grubun metin türlerine göre eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında benzerlik bulunmaktadır.

Tablo 3-5. Deney ve Kontrol grubunun ön test eleştirel okuma ile ilgili şematik öğrenme düzeylerine ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Deney grubu ön test	60	3.54	.63	119	-.510	.611
2. Kontrol grubu ön test	60	3.60	.67			

* $p < 0.5$ anlamlı

Tablo 3-5'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin şematik öğrenme düzeyleri ön test puan ortalamaları verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine ilişkin şematik öğrenme düzeyleri ön test puanları ortalamaları (3.54), kontrol grubu öğrencilerinin ise (3.60)'tır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine ilişkin şematik öğrenme düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi ile ilgili şematik öğrenme düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t_{(119)} = -.510$, $p>.611$] belirlenmiştir. Uygulama öncesinde yapılan ön test sonucuna bakıldığında öğrencilerin eleştirel okuma ile ilgili şematik öğrenme düzeylerinin de benzer olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Verileri toplamak amacıyla toplam üç araç kullanılmıştır. Bunlar:

- 1) Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği
- 2) Bilgilendirici Metin
- 3) Öyküleyici Metin

Araştırma verilerini elde etmek için kullanılan ölçekler ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Metin türlerine dayalı okuduğunu anlama testleri

Araştırmada şematik öğrenmenin öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Eleştirel okuma, okuma becerisinin tek yönlü yapılmasına karşı çıkmaktır. Farklı metin türleri de farklı özellikleri içinde barındırır. Bu sebeple, farklı türdeki metinlere yönelik olarak yapılacak eleştirel okuma da farklı olmalıdır. Şematik öğrenmeye dayalı okuma etkinliklerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okuma ve anlamaya etkisinin incelenmesi gerekmektedir. Metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için toplam öğrencilere 38 sorudan oluşan dört seçenekli çoktan seçmeli sorunun yer aldığı iki test uygulanmıştır. Testlerden ikisi (Test 2.1 ve Test 2.2) öyküleyici metne yönelik (9+11) 20 maddeden; ikisi (Test 3.1 ve Test 4.2) bilgilendirici metne yönelik (9+9) 18 maddeden oluşmaktadır (Karatay, 2011: 304-309 ve 317-323). Testlerdeki maddeler metne yöneliktir ve metnin konusu, ana fikri, metne uygun başlık belirleme, metni kavrama, bağlamdan hareketle metinlerdeki kelimelerin anlamına ulaşmayı hedeflemektedir. Öyküleyici metin türleri ile ilgili ön ve son testte uygulanan okuduğunu anlama testlerinin (Test 2.1 ve Test 2.2) Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ön test için .84; son test için .87 olarak tespit edilmiştir. Bilgilendirici metin türleri ile ilgili ön ve son testte uygulanan okuduğunu anlama testlerinin (Test 3.1 ve Test 4.2) Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise ön test için .82; son test için .88 olarak belirlenmiştir. Bu verilere dayanarak araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Metin türlerine dayalı okuduğunu anlama testlerini uygulama

İki metin türüne dayalı toplam 38 çoktan seçmeli maddeden oluşan iki testten her birinin cevaplama süresinin (Test 2.1 ve 2.2; Test 3.1 ve 4.2) zaman sıkıntısı olmamasına rağmen 40-45 dakika arasında değiştiği ön uygulamalar sırasında görülmüştür. Eleştirel okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için öğrencilere her birinde 2 metnin yer aldığı toplam 4 metinden oluşan 2 testin uygulanacağı

belirtilmiştir. Onlardan öncelikle metni, daha sonra o metne ilişkin soruları dikkatlice okumaları ve cevaplarını kendilerine verilen cevap kâğıdına işaretlemeleri istenmiştir. Öğrenciler, bazı soruların metinde altı çizili olarak ve yanında rakamla belirtilmiş kelime, kelime grubu veya cümlelerle ilgili olduğu konusunda uyarılmış ve onlara bu hususta dikkatli olmaları gerektiği bildirilmiştir. Doğru ve güvenilir veriler elde etmek için aynı çalışma grubunu oluşturan bir okulun tüm şubelerinde uygulama aynı anda başlamış, sınıflarda gözetmenliği farklı branşlardaki öğretmenler yapmışlardır. Araştırma yürütücüsü uygulama süresince sınıfları gezerek metinle veya metin altı sorularla ilgili anlaşılmayan kısımların sorulmasını istemiştir.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği

Eleştirel okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin, okuma sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullandıkları yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Şematik öğrenme ve okuma stratejileri arasında sıkı bir ilişki vardır. Dolayısıyla şematik öğrenmenin eleştirel okuma becerisinin gelişimine etkisinin ne düzeyde olduğunu gösterebilmek için okuma stratejileri ölçeği yardımıyla bu durumu ölçmek gerekmektedir. Bu gereklilikten yola çıkarak Karatay (2009)'ın öğrencilerin akademik okumalarında herhangi bir metni kavramak, eleştirmek ve değerlendirmek için gerekli olan okuma sürecini planlama, düzenleme ve değerlendirme ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirdiği “*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*” uygulanmıştır. Ölçek likert tipi bir ölçektir. Öğretim sürecinin her düzeyinde okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik 32 maddenin yer aldığı ölçeğin üç boyutu bulunmaktadır. Ölçekte okumayı planlama stratejilerine yönelik 9 madde, düzenleme stratejilerine yönelik 14 madde ve değerlendirme stratejilerine yönelik 9 madde bulunmaktadır. *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*’nin deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön ve son uygulamalardan elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının aritmetik ortalamalarının, planlama stratejileri için .79; düzenleme stratejileri için .84; değerlendirme stratejileri için .86 ve ölçeğin toplamı için .94 olduğu belirlenmiştir.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğini uygulama

Ölçeğin uygulanmasında herhangi bir süre sınırlaması yoktur, fakat öğrencilerin seviyesi ve okuma hızı göz önünde bulundurularak doğru dürüst okunup yanıtlanması için öğrencilere ortalama bir ders saati süre verilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere, ölçekte sıralanan maddelerin, bilimsel veya okulla ilgili herhangi bir metni okurken okuyucuların ne tür davranışlar sergileyebilecekleriyle ilgili olduğu açıklanmıştır. Onlardan sadece her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra o madde ile ilgili yaptıkları eyleme [*Hiçbir zaman yapmam (1), Nadiren yaparım (2), Bazen yaparım (3), Genellikle yaparım (4) Her zaman yaparım (5)*] karşılık gelen kutuya (X) işareti koymaları istenmiştir. Öğrencilerin maddelere samimi cevaplar vermeleri için ölçekte *Doğru* ya da *Yanlış* diye bir cevap seçeneğinin olmadığı uyarısı yapılmış, öğrencilerden kendilerine uygun gelen davranışı belirten seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Veriler, örnekleme giren Cumhuriyet İlköğretim ve Hendekyanı İlköğretim Okullarında öğrenimine devam eden 7. sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından ve yerinde uygulanarak elde edilmiştir. Uygulama aynı çalışma grubunu oluşturan bir okulun tüm şubelerinde aynı zamanda yapılmıştır. Uygulamada geçerliği daha önceden belirlenen *Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi* ile *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği* şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitiminin uygulanmasına geçilmeden ön test olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmış ve böylece her iki grubun uygulama öncesindeki anlama seviyeleri belirlenmiştir. Uygulama öncesinde araştırmanın amacı, nedeni, nasıl ve ne kadar sürede yapılacağı ve elde edilen verilerin kullanımı konusunda öğrencilere açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Uygulamada herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmemiş olmasına rağmen öğrencilerin testlerden her birini ve ölçekleri bir ders saatine yakın bir sürede tamamladıkları gözlemlenmiştir. Haftada beş ders saati olan Türkçe dersinin 3 saati deney grubunda şematik öğrenmeye dayalı etkinliklerin uygulanması için kullanılmıştır. Ekim, kasım, aralık ayları boyunca

deney grubunda işlenen metinlere yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Toplam 21 saatlik ders sonrasında 7 metin işlenmiştir. Son olarak da ocak ayının ilk haftası son testler uygulanarak araştırmaya son verilmiştir. Bu süreçte kontrol grubu normal eğitimine devam etmiştir.

3.6. Eğitim Materyalleri

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol grubunda 2008 yılından geçerli olmak üzere 5 yıl kullanılacak olan Pasifik Yayınları'na ait Türkçe 7. sınıf kitap setleri kullanılmıştır. Kitaplarda yer alan ve yıllık plana göre 7 hafta süresine denk gelen 7 metne yönelik şematik öğrenme modeline dayalı okuma eğitimi etkinlikleri araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sürece denk gelen metinlerin türleri 4 bilgilendirici, 3 öyküleyici, 1 şiir metnidir. Şiir metni süreçten çıkarılmıştır, çünkü sürece denk gelen temaların sadece birinde şiir metni bulunmaktadır. Şiir tek başına bir araştırma konusu olmalıdır. Çünkü çok yönlü bir edebî türdür. İçinde öyküleyici ve bilgilendirici unsurları barındırabilir. Ayrıca Türkçe dersinde okuma becerisini geliştirmek için şematik öğrenme modelinin kullanılmasına yönelik olarak ders planları, üzerinde strateji öğretimi yapılacak metinler ve bu metinlerin işlenişinde kullanılacak strateji basamaklarının yer aldığı çalışma kâğıtları araştırmacı tarafından eğitim materyali olarak hazırlanmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin şematik öğrenmeye dayalı etkinlikler ve eleştirel okuma hakkındaki görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Ayrıca şematik öğrenme sürecinin ne olduğuna dair el broşürleri hazırlanmış ve uygulama boyunca deney grubu öğrencilerine bu broşürler dağıtılmıştır.

3.7. Eğitim Uygulamaları

Araştırma için gerekli izinler araştırma yürütücüsü tarafından alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından deneysel uygulamanın haftada kaç saat olacağına karar verme aşamasına geçilmiştir. Kontrol grubunda Türkçe ders programına bağlı kalınmış, ders kitabındaki tema ile ilgili çalışmalar ve etkinlikler haftada üç ders

saati olmak üzere yürütülmüştür. Uygulamalar, yedi metin için 7 hafta olarak belirlenmiştir. Deney grubunda ‘*Şematik Öğrenme Modeli*’ temel alınarak, yedi metne yönelik yedi etkinlik hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubu Türkçe öğretmenleriyle konuşulmuştur. Uygulama sırasında “Hak ve Özgürlükler” temasının ilk metni uygulama dışı bırakılmıştır. Çünkü deney grubu ve kontrol grubu Türkçe öğretmenleri uygulama başlamadan önce “Çocuk Hakları Sözleşmesi Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı” metnini işlemişlerdir. Ayrıca tek şiir olan “Renkler” şiiri de uygulama dışı bırakılmıştır. Uygulama sırasında sadece bilgilendirici ve öyküleyici metinlerden yararlanılmıştır.

Şematik öğrenme ye uygun hazırlanan etkinlikler üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; şemaların fark ettirilmesi, yeni şemalarla karşılaştırma ve son olarak da şemaların düzenlenmesidir. Bu süreç içerisinde kontrol grubu da aynı metinleri işlemiş ve deney grubunda işlenmeyen şiir metni kontrol grubunda da işlenmemiştir. Kontrol grubunda normal eğitim devam etmiştir.

Sonuç olarak; deney ve kontrol gruplarında 7 hafta için 7 metin işlenmiştir. Metinleri işleme sürecinde kitapta bulunan yıllık plana ve deney grubu Türkçe öğretmeniyle beraber hazırlanan yıllık plana bağlı kalınmıştır. “Hiroşimalı Masahi Nii, Hayal Çocuk, Haritada Bir Nokta, Yukarıda Ne Var Ne Yok? Hamilton Adası, Adını Göklere Yazdıran Çocuk, Dedemin Pili Bitmesin” metinleri seçilmiştir. Okuma eğitimi için haftada 3 ders saati (40+40+40 dakika) kullanılmıştır. Toplam olarak; şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi için 21 ders saati, ön test- son testler için 4 saat, şematik öğrenmeye giriş ve hazırlık çalışmaları için 5 saat (40+40+40 dakika), öğrencilerle görüşmek ve uygulamaya yönelik fikirlerini almak için de 1 ders saati kullanılmıştır.

Uygulama öncesinde deney grubu öğretmeniyle görüşülmüş ve uygulamanın onun tarafından yürütülmesine karar verilmiştir. Deney grubu Türkçe öğretmeni Türkçe Öğretmenliği mezunu olup, alanında sekiz senelik deneyime sahip genç bir kadın öğretmendir. Kendisine şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitiminin nasıl yapılması gerektiği konusu açıklanmış, bu konu hakkında ayrıntılarıyla bilgiler ve plan verilmiştir.

Şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitiminin amacı açıkça belirtilmiştir. Öğretmenin öğrencilere; kavram haritası oluşturma, anlamı bilinmeyen sözcüklerin nasıl buldurulması gerektiği, anahtar kelimeleri bulabilme, özetleyebilme, zihindeki şemaların farkına vararak metne yönelik çıkarımlarda bulunabilme, mevcut bilgiler ışığında metne ön okuma yapma gibi süreçleri aktarması gerektiği ayrıntılarıyla anlatılmıştır. Şematik öğrenmeye giriş ve hazırlığın yapıldığı hafta ayrıntılarıyla görüşülen konu, dersin öğretmeni tarafından öğrencilere başarıyla 5 ders saatinde (40+40+40= 120 dakikada) aktarılmış, proje yürütücüsü de bu dersler boyunca okulda hazır bulunmuştur. Herhangi bir aksaklık çıktığında anında müdahale etmek amaçlanmış, ancak bir aksaklık çıkmadan hafta tamamlanmıştır. Her iki şubeye de 5'er ders saatinde şematik öğrenmeye giriş ve hazırlık çalışmaları yaptırılmıştır. Kontrol grubu öğretmeni ise erkektir ve geleneksel eğitim öğretimine devam etmiştir. Metin seçimleri konusunda deney grubuyla ortak hareket edilmiştir.

Deney grubu öğretmeniyle paylaşılan şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitiminin aşamaları aşağıda ayrıntılarıyla anlatılmıştır

Deney grubunda kullanılan şematik öğrenme modeli

Bu model öğrencilerin metin okuma sürecinde zihinlerinde var olan şemaları kullanarak metni daha iyi yorumlamalarını ve anlamlandırmalarını amaçlar. Okuma sürecinde art alan bilgisi çok önemlidir. Art alan bilgisi gelişmiş okuyucular eleştirel okuyucular olarak nitelendirilebilir. Çünkü okuma metnine çok değişik açılardan bakarak, farklı sonuçlar çıkarabilir ya da yanlış çıkarımlara düşmezler. Şematik öğrenme, var olan şemaların okuma becerisini desteklemesinin yanında, yeni şemalarla karşılaşma ve şemaları yeniden düzenleme aşamalarını da içermektedir. Farklı şemalarla karşılaşan okur, bu şemaları zihinde doğru yerlere gönderebilmek için bir huzursuzluk duyacaktır. Bu noktada okuma metinlerine daha derinlemesine ve daha eleştirel bir gözle bakacaktır. Şemasını koyabileceği zihin kutusunu yakalayan okur, yeni şemalarını oluşturacak ya da var olan şemalarına eklemelerde bulunacaktır. Şemalar zihinde var olan kutucuklar gibidir, bu kutucukların birbirleriyle bağlantılı ve birbirini destekler nitelikte olması okuma becerisini geliştirdiği gibi çok yönlü

düşünebilmeyi de geliştirecektir.

Bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine tek tip okuma modelleriyle yaklaşılması eleştirel okumanın gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu sebeple, hazırlanan modelde bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine ait etkinlikler bazı noktalarda farklılıklar göstermiştir. Şematik öğrenmeye dayalı etkinlik modelinin eleştirel okuma becerisinin gelişmesini desteklemesi öngörülmektedir. Bu model ilgili araştırmalar da okunarak hazırlanmıştır. İlgili araştırmalarda da art alan bilgisinin, tahminde bulunmanın, ana fikir bulabilmenin, kendini metin kahramanının yerine koymanın vb. üzerinde durulmuştur.

Şematik öğrenmeye dayalı okuma modeli üç ana aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar “ Zihinde Var Olan Şemaları Fark Etme”, “ Yeni Şemalarla Karşılaşma”, “Yeni Şemalar Oluşturma”dır. Ayrıca bu ana başlıklar da alt başlıklara ayrılmıştır: “Zihinde Var Olan Şemaları Fark Etme” bölümü beş alt aşamadan oluşmaktadır, “Yeni Şemalarla Karşılaşma Bölümü” dört alt aşamadan, “ Yeni Şemalar Oluşturma” bölümü ise on alt aşamadan oluşmaktadır. Toplam on dokuz aşamadan oluşan bir model karşımıza çıkmaktadır.

Şematik öğrenmeye dayalı okuma etkinliklerinin aşamaları aşağıda açıklanmıştır:

A) Zihinde Var Olan Şemaları Fark Etme

Ön bilgilerini harekete geçirme: Öğrencilere okunacak metnin konusunu sezdirmek amacıyla çeşitli sorular yöneltilir ve onların bu konulardaki görüşleri alınır. Alınan görüşler aslında öğrencilerin art alan bilgileridir. Bu sayede öğrenciler zihinlerinde var olan şemalarını harekete geçirip okuma süreci başlamadan önce bu şemaları hazır hale getirmiş olurlar.

Okuma amacını belirleme: Zihinde var olan şemaları fark ettirme süreci aslında okuma öncesi okuma stratejileriyle aynıdır. Hiçbir okuma amaçsız yapılamaz. Bu sebeple, öğrencilere yöneltilen sorulardan hareketle, öğrenciler metnin içeriğine hazırlanmış olur. Bu süreçte kesinlikle öğrencilere okumanın metnin konusu söylenmez.

Öğrencilerin bir önceki aşamada sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkarak, onlara metinde geçen duygular veya düşünceler sezdirilir.

Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma: Öğrencilerin amaçlarını belirledikten sonra, metinde cevabını bulmak istedikleri sorular yazmaları istenilir. Bu sayede öğrencilerin amaçları doğrultusunda metne cevabını bulabilecekleri sorular sormaları, dikkat ve okuma verimini arttıracaktır. Yeni şemaların oluşturulması desteklenecektir. Öğrencilerin “Sorularım” etkinliğine sorularını yazmaları istenir. Sorulan sorulara yönelik cevaplar metinde varsa “Cevaplarım” bölümüne yazmaları söylenir. Eğer yoksa metni okuduktan sonra metne yeni sorular sorup yeni şemaların oluşumunu destekler ve cevapları metinden yola çıkarak bulmaya çalışırlar. “ Yeni Sorularım ve Cevaplarım” bölümüne yeni soru ve cevapların yazılması istenir.

Metne ön okuma yapma ve içerik tahmininde bulunma: Öğrencilerden metnin başlığı ve paragrafların ilk cümlelerini okumaları istenir. Bu sayede ön okuma yaparak var olan şemaların ortaya çıkarılması sağlanmış olur. Metindeki görsellerden de yola çıkarak öğrencilere “Bu metinde neler anlatılıyor olabilir?” şeklinde sorular yöneltilecek onların “Metne Yönelik Tahminlerim” başlığı bulunan V Diyagramının ilgili bölümüne düşüncelerini yazmaları istenir.

Başucu kaynaklarını oluşturma: Öğrencilere metni okurken metinleri daha iyi anlayabilmek için hangi kaynaklara başvurdıkları sorulur. Bu süreçte de tamamen var olan şemaların etkinleştirilmesi söz konusudur. Çünkü öğrenciler o anda hangi kaynaktan yararlanabileceklerini düşünürler ve var olan şemalarıyla buna cevap verirler. Onlardan bu düşüncelerini “Başucu Kaynaklarım” şemasına yazmaları istenir.

B) Yeni Şemalarla Karşılaşma

Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma: Öğrencilerden metnin görsellerine göz atmalarını istenilir. Görsellerle içerik arasındaki uyum hakkında düşündüklerini yazmalarını söylenir. Eğer kendileri bir görsel oluşturmak isterlerse nasıl bir görsel oluşturacaklarını sorulur yazarak ya da çizerek ifade etmeleri söylenir. Bu aşama oluşturulan bu görseller veya metinler *yeni şemalar*

oluşturma bölümünde incelenir.

Metni okuma ve anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma: Öğrencilere metni okuturken amaçlarına, ön bilgilerine dikkat etmeleri söylenir. Bunlardan yola çıkarak metin okutulur. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarının altını renkli kalemle çizmeleri istenir. Bu kelimelerin anlamlarını bağlamından hareketle tahmin etmelerini istenir. Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını kendi tahminleri ile karşılaştırmaları sağlanır. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını istenir ve bu kelimeler birer cümlede kullanılır. Bu sayede, var olan şemalar ortaya çıkartılır (bilinen kelimeler), ayrıca öğrenciler yeni şemalarla karşılaşmış olur (bilinmeyen kelimeler).

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme: Öğrencilerden metnin içeriği ile ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etmeleri istenir. Bu kontrolleri V Diyagramının “metnin içeriği ile ilgili bilgiler” bölümüne yazmaları söylenir. İçerik ve tahminleri arasındaki farkları, V Diyagramının altında bulunan X işaretinin altına, yani farklar şemasına yazmaları istenir. Bu sayede öğrenciler ön bilgilerinin ne kadar doğru şemalarda bulunduğunu kontrol etmiş olurlar. Ayrıca yeni şemalarla karşılaşarak bu şemaları var olan şemalarla ilişkilendirerek zihne yerleştirirler.

Bilgilendirici metinlere yönelik → Tekrar okuma ve önemli bilginin altını çizme: Öğrencilere metni tekrar okutarak metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmaları sağlanır. Onlardan önemli gördükleri yerlerin altını kırmızı kalemle çizmeleri ve her paragraf için oluşturulan “Önemli Bilgilerim” tablosuna yazmaları istenir.

C) Yeni Şemalar Oluşturma

Metinde geçen anahtar sözcükleri bulma: Öğrencilere okunulan metnin anahtar kelimelerini bulmaları söylenir. Anahtar kelimeler metnin kalbini oluşturur. Öğrencilerin belirledikleri anahtar kelimeler sınıfta paylaşılır ve son olarak sınıf içerisinde anahtar kelimelerin ne olabileceğine yönelik beyin fırtınası yapılır. Öğretmen tarafından anahtar kelimelerin ne olduğu söylenir. Anahtar sözcükler, metin

içerisinde öğrencilerin karşılaştığı yeni ve farklı sözcükler veya bildikleri sözcükler olabilir. Bu noktada karşılaşılan şemalar yeni şemalardır ve ilgili yere depolanacaktır.

Metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetleme: Metnin anahtar sözcüklerine ve içeriğine dikkat çekilir. Sonra öğrencilerden metinden anladıklarını yazmaları istenir. Yazılan özetler sınıf içerisinde okutulur. Öğrenciler karşılaştıkları şemaları yani yeni şemaları bu şekilde dile getireceklerdir.

Metinde anlatılanları kavrama ve kavram haritaları - anlamlı şemalar oluşturma: Öğrencilerden metinleri tekrar okumaları ve ayrıntılara dikkat etmeleri istenir. Metin içerisindeki neden- sonuç ilişkilerini bulmaları, bu ilişkinin metnin kavranmasını sağlayacağı söylenir. Neden sonuç ilişkisinin metnin kavranmasındaki önemli temellerden olduğu vurgulanır. Ayrıca neden- sonuç ilişkilerinin zihinde var olan şemalar arasında ilişki kurulmasını sağlayacağı üzerinde durulur. Yapılandırılmış grid içinde numaralandırılarak verilen nedenleri, harfleriyle verilmiş sonuçlarla eşleştirmeleri söylenir. Sonra yapılan eşleştirmeler sınıf ortamında okutulup yanlışlar için metne tekrar göz atılır.

Metinde geçen nesnel ve öznel ifadelere öğrencilerin dikkati çekilir. Bu ifadeler her bölüm için ayrı ayrı buldurulur. Nesnel ve öznel ifadelerin birbirinin zıttı olduğunun farkına varmaları sağlanır. Metindeki anlatımın nasıl olduğunun belirlenmesinde bu ifadelerin önemli olduğu açıklanır. Her bölüm için nesnel anlatımın mı, yoksa öznel anlatımın mı yoğunlukta olduğunu bulmalarını sağlanır. Ve çapraz şekilde oluşturulmuş zıt işaretinin çevresine bu ifadeleri yazmaları söylenir. Metnin yoğun olarak öznel ifadelerden mi nesnel ifadelerden mi oluştuğu sorulur ve boşluklara bu konudaki düşüncelerini yazmaları söylenir.

Metnin konusunu belirleme: Öğrencilere okuduklarından yola çıkarak, “Yazar bu metinde hangi konudan bahsetmiş olabilir?” sorusu yöneltilir. Bu şekilde metnin konusunu belirlemeleri sağlanır. Metnin konusu daha sonra tahtaya öğretmen tarafından yazılır.

Öyküleyici metinler için→Metnin hikaye haritasını belirleme: Bu aşama sadece öyküleyici metinlerde kullanılmıştır. Sorunlar ve sorunlara yönelik çözümler, alt problemler gibi Akyol (2008)'un, Özdemir (2005)'in, Karatay (2011)'in ve Coşkun (2011)'un görüşlerinden yola çıkılarak bu etkinlik geliştirilmiştir. Öğrencilere giriş bölümünde geçen olayları karelere, gelişme bölümünde geçen olayları dairelere, sonuç bölümündeki olayları üçgenlere yazmaları istenir. Bu şekilde öğrencilerin metnin giriş-gelişme ve sonuç bölümlerini bulmaları sağlanır. Metnin hikâye haritasını doldurmaları öğrencilerden istenir. Hikâye haritası içerisinde yer- zaman- olay unsurları ve karakterler yer almaktadır. Bunun yanında öğrencilerden ana ve alt problemleri bulmaları ve bunlara yönelik çözümleri yazmaları istenir.

Öyküleyici metinler için →Metin kahramanlarının özelliklerini belirleme: Metin kahramanlarının kişilik özellikleri öğrenciler tarafından yazılır. Metinde kaç kişi geçiyorsa bu etkinlik hepsi için ayrı ayrı yapılır.

Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirleme: Öğrencilerden, metnin başlığını, konusunu, anahtar kelimelerini gözden geçirerek ana fikir hakkında tahminlerde bulunmaları istenir. “Metnin temelinde yatan ve bize verilmek istenen ileti nedir?” sorusunu yönelterek ana fikri bulmaları sağlanır. Metinde ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri bulmaları için öğrenciler yönlendirilir. Şemaya ana fikrin destekleyicilerini yazmaları söylenir.

Metnin tamamındaki düşünceler arası ilişkileri anlamak için metni tekrar gözden geçirme: Öğrencilerden ana fikre, konuya ve içeriğe tekrar göz atmalarını istenir. Metnin başlığından yola çıkarak metnin ana fikri, konusu ve içeriğiyle uyumu sorulur. Bununla ilgili etkinliği yapmaya yönlendirilir. Metnin uyumlu ve uyumsuz yönlerini yazmaları söylenir. Metnin tamamını gözden geçirerek metni daha iyi kavrayacakları ifade edilir.

Metnin anlatımı hakkında görüş geliştirme: Öğrencilerden okudukları metinle ilgili verilen formu doldurarak metin hakkında görüş geliştirmeleri istenir. Doldurulan formdaki her madde için ne düşündükleri sorulur ve konuşmaları için fırsat

verilir. Her madde için tartışma ortamı yaratarak neden o şekilde düşündüklerini dile getirmeleri sağlanır.

Metin için uygun şemaların zihinde oluşup oluşmadığını tartışma ve metni kavrama: Öğrencileri, eleştirel düşünebilme ve metne yönelik farklı bakış açıları geliştirebilme becerilerini desteklemek için metinde hangi kahramanı kendilerine yakın hissettiklerini nedenleriyle açıklamaları istenir. Sonra bu konu hakkındaki düşüncelerini yazmaları söylenir. “Siz metin kahramanı yerinde olsaydınız, metni nasıl bir sonuca bağlardınız? Neden?” sorusunu sorarak öğrenciler konuşturulur. Daha sonra bu konuşulanlardan yola çıkarak kendi sonuçlarını ana fikir ve anahtar sözcükleri göz önüne alarak yazmaları istenir.

Çalışma araştırmacı tarafından hazırlanan bir çalışma takvimine göre yürütülmüştür. Bu iş takvimi, aşağıda tablo olarak gösterilmiştir.

Tablo 3-6. Çalışmaya İlişkin İş Takvimi

TARİH	YAPILACAK İŞ
03.10.2011- 07.10.2011	Öğretim ortamlarının düzenlenmesi
10.10.2011- 14.10.2011	Proje uygulama aşamasının başlaması 1. Hafta: Ön testlerin uygulanması
17.10.2011- 21.10.2011	2. Hafta: Şematik öğrenmeye giriş, hazırlık çalışmaları
24.10.2011-28.10.2011	3. Hafta: Hiroşimalı Masahi Nii
31.10.2011- 04.11.2011	4. Hafta: Hayal Çocuk
10.11.2011- 18.11.2011	5. Hafta: Haritada Bir Nokta
21.11.2011-25.11.2011	6. Hafta: Yukarıda Ne Var Ne Yok?
28.11.2011- 02.12.2011	7. Hafta: Hamilton Adası
05.12.2011-09.12.2011	8. Hafta: Adını Göklere Yazdıran Çocuk
12.12.2011- 16.12.2011	9. Hafta: Dedemin Pili Bitmesin
19.12.2012-23.12.2012	10. Hafta: Son Testlerin Uygulanması
26.12.2012- 30.12.2012	11. Hafta: Öğrenci ve Öğretmenlerle görüşme

Aşağıda çalışma takviminin ilk iki haftası açıklanacaktır. Diğer haftalara ait uygulamalar çalışmanın “Ekler” bölümünde ayrıntılarıyla anlatılacak ve öğrencilerin yaptıkları örneklerle birlikte verilecektir.

1. Hafta: Proje Uygulama Aşamasının Başlaması Ön testlerin Uygulanması:

19 Eylül 2011 tarihinde 2011-2012 eğitim öğretim dönemi başlamıştır. Öğretmenlerin ders programlarının belirlenmesi, öğretmenlerle tanışılması ve fikir alışverişinde bulunulması için ilgili okulların müdürlüklerine 21 Eylül 2011 tarihinde

gidilmiştir. Kontrol grubu Türkçe öğretmeni Gökhan Bilir ve deney grubu Türkçe öğretmeni Nükhet Erkan'la okulların idarecileri aracılığıyla görüşülmüştür. Kontrol grubu, ön test ve son test konusunda bilgilendirilmiş ve yıllık planların oluşturulup metinlerin incelenmesi için 22 Eylül 2011 tarihinde tekrar görüşülmesine karar verilmiştir. Ayrıca hangi sınıflara bu uygulamaların yapılacağı da Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınarak rastgele belirlenmiştir. Sınıf seçiminde herhangi bir yanlılık yoktur. Aynı şekilde deney grubu Türkçe öğretmeniyle de metinler, temalar üzerinde konuşulmuş ve dersin yıllık planının bir örneği alınmıştır. Çalışma sadece öyküleyici ve bilgilendirici metinler üzerinde olacağından “Renkler” şiirinin uygulama esnasında kullanılmamasına karar verilmiştir. İlk temada şiir bulunmaması da bu görüşümüzü desteklemiştir. Hiçbir şekilde derse dışarıdan müdahale edilmeyeceği konusunda deney grubu öğretmeniyle konuşulmuş, etkinliklerin uygulanması konusunda titiz davranacağının teminatı alınmıştır. Haftanın iki günü, etkinliklerle ilgili görüşmeler yapılması kararlaştırılmıştır. Deney grubu öğretmeniyle konuşulanlar ve alınan kararlar 22 Eylül 2011 tarihinde kontrol grubu öğretmeniyle de paylaşılmış ve fikirlerimize destek alınmıştır. Ancak 2 hafta boyunca öğrencilerin metin işlemeden durması doğru bulunmadığından 26.09.2011-30.09.2011 tarihlerinde “Hak ve Özgürlükler” temasının ilk metninin işlenmesi ve uygulamaya ikinci metinden itibaren başlanması uygun görülmüştür.

Deney grubu Türkçe öğretmenin 30.09.2011 tarihinde öğleden sonra dersi bulunmamaktadır. O gün kendisiyle buluşulmuş ve ayrıntılarıyla şematik öğrenmenin ne olduğu, öğrencide mevcut bulunan şemaların öğrencilere fark ettirilmesinin okuma metinlerini anlamalarını nasıl etkileyeceği konusunda fikir alışverişinde bulunulmuştur. Kavram haritası çizmenin hem metnin anlaşılmasını kolaylaştıracağı, hem de öğrencilerin zihinlerinde yanlış şemaların oluşmasını engelleyeceği anlatılmıştır. Ön testler incelenmiş, pazartesi sabahı buluşmak üzere sözleşilmiştir.

Deney grubu Türkçe öğretmeni ve diğer branş öğretmenlerinin yardımıyla deney grubu sınıfları olan 7/A ve 7/C sınıflarına “Okuma Stratejileri Ölçeği” bir ders saatinde yapılmıştır. Özellikle aynı ders saatlerinde uygulama yapılmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra “Bilgilendirici Okuma Metni” iki şubeye birer ders saatinde, “Öyküleyici Okuma Metni” de bir ders saatinde iki şubeye aynı anda uygulanmıştır.

Kontrol grubu okuluna gidilmiş, rastgele seçilen 60 öğrenci için ön testler Türkçe öğretmeni ve diğer branş öğretmenlerinin yardımıyla aynı ders saatlerinde uygulanmıştır.

2. Hafta: Şematik Öğrenmeye Giriş ve Hazırlık Çalışmaları:

Plan dâhilinde öğrencilere şematik öğrenmenin ne olduğu, bu süreçte metinlerin nasıl işleneceği deney grubu öğretmeni tarafından başarıyla anlatılmıştır.

İlk olarak şema kavramının ne olduğu öğrencilere kavratılmaya çalışılmıştır. Her şeye yönelik şemalar olabileceği tahtaya yazılan “ çevre” sözcüğü balon içerisine alınarak etrafına oklar çıkartılarak zihindeki çağrıştırdıkları öğrencilere sorulmuş ve o sözcükle ilgili şemalar oluşturulmuştur. Şemaların nasıl olduğu, zihinde nasıl yapılandığı ve metni anlamada bizlere nasıl yardımcı olduğu öğrencilere ayrıntılarıyla açıklanmış ve uygulamalarıyla gösterilmiştir. Ön bilgilerin nasıl harekete geçirileceği konusunda öğrencilere uygulamalar yaptırılmıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi, okuma eğitiminde önemlidir. Bu, öğrencilere hissettirilmiş; ardından, metni okurken bir amaç ortaya koyma ve bu amaçla metni okumanın daha anlamlı öğrenmeler sağlayacağı konusunda konuşulmuş ve fikir alış verişinde bulunulmuştur. Öğrencilere ön okumanın nasıl yapması gerektiği anlatılmış ve uygulamalarla gösterilmiştir. Metne yönelik ön okuma yapıldıktan sonra metin hakkında düşündüklerini, tahminlerini paylaşmanın önemi de vurgulanmıştır. Metnin amacını belirledikten sonra bu amaca yönelik sorular sorarak, metinde bu soruların cevaplarını aramanın da okuma ve anlamaya katkı sağlayacağı öğrencilere anlatılmıştır. Çünkü sorduğu soruların cevabını arayan öğrenci daha dikkatli ve daha verimli okuma gerçekleştirecektir. Ayrıca öğrencilere metni okurken hangi kaynaklara başvurabilecekleri sorusu yöneltip sınıf içerisinde beyin fırtınası yaptırılmıştır.

Öğrencilerin, zihinlerinde var olan şemaları nasıl fark edecekleri konusunda yeterli çalışmalar yaptırıldıktan sonra yeni şemalarla karşılaşma aşamasında, okuma sırasında ve sonrasında neler yapabilecekleri konusunda onlarla tartışılmıştır. Öğrencilere “Metni okurken veya okuduktan sonra daha önceki bilgilerimizden farklı olarak nelerle karşılaşabilir?” sorusu yöneltilmiş ve bu soru bir balon içerisine alınmıştır. Çevresine çıkarılan oklara öğrenciler çeşitli cevaplar vermişlerdir. Bunun üzerine öğrencilere metinde karşılaşabileceğimiz yeni şemalar konusunda açıklamalar

yapılmıştır. Kelime ve kelime gruplarının bilinmemesi durumunda bunların nasıl belirlenmesi, bu kelimelere yönelik tahminlerin nasıl yapılması gerektiği öğrencilere açıklanmıştır. Ayrıca ana fikir ve yardımcı fikrin, temel destekleyicilerin, metnin konusunun, anahtar sözcüklerin, olay örgüsünün nasıl bulunması gerektiği ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Kavram haritalarının, metinlerin anlaşılmasını kolaylaştıran yardımcıları olduğu öğrencilere anlatılmış ve metinlere yönelik kavram haritalarının nasıl çizilebileceği konusunda açıklama ve uygulama yapılmıştır.

Son olarak da yeni şemaların zihinde yapılandırılması sürecinde neler yapılması gerektiği öğrencilere dersin öğretmeni tarafından açıklanmıştır. Yeni şemaların oluşması eleştirel bir okur olabilmenin son aşamasıdır.

Şematik öğrenme modeline dayalı okuma eğitiminin eleştirel okuma becerilerinin gelişimindeki önemi vurgulanmıştır. Eleştirel bir okurun metne yönelik tahminler ve ön okuma yapabilen bir okur olduğu söylenmiştir. Öğrencilere pencereden baktıklarında etraflarında gördükleri her şeyi eleştirmeleri yönünde bir tartışma ortamı hazırlanmıştır. Görülmüştür ki öğrenciler tarafından “eleştirme” ya da “eleştiri” sözcüğü olumsuz yönde anlaşılmaktadır. Bu bakımdan öğrencilere eleştirinin sadece olumsuz yönde olmayacağı, olumlu yönde de eleştiride bulunulabileceği kavratılmıştır. Eleştirel bir okur olabilmek ve eleştirel bir okuma yapabilmek için bu aşamalara dikkat edilmesi gerektiği öğrencilere hissettirilmiştir.

3.8. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler, SPSS 15.0 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testinden aldıkları ön test ve son test puanları, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden elde edilen ön test ve son test puanlarının ortalamaları ile dağılımların standart sapmaları hesaplanmış, farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin diğer bulgular frekans aritmetik ortalama ve yüzde olarak verilmiştir.

Deney grubunun ön testi ile kontrol grubunun ön testi ve deney grubunun son testi ile kontrol grubunun son testi arasındaki karşılaştırmalar “ilişkisiz (bağımsız) ölçümler t-testi” kullanılarak yapılmıştır. İlişkisiz ölçümler t-testi, iki grubun belirli bir değişkene ilişkin puan ortalamalarını karşılaştırmaya yarayan parametrik bir tekniktir. Bu teknikte, “t” değeri istatistiksel olarak anlamlı çıkar ise ($P < .05$ ya da $.01$) gruplara ait aritmetik ortalamalara bakılır ve hangi grubun ortalamasının daha yüksek ya da düşük olduğu tespit edilerek yorumlanır. Anlamlı çıkmaması durumunda ortalamalara değinilmez.

Deney grubunun ön test ve son test karşılaştırması ile kontrol grubunun ön test ve son test karşılaştırması “ilişkili (bağımlı) ölçümler t- testi” kullanılarak yapılmıştır. İlişkili ölçümler t-testi, bir gruptan elde edilen iki ölçüm olduğunda (tekrarlı ölçüm) grubun bir ölçümden elde ettiği puan ortalaması ile diğer ölçümden elde ettiği puan ortalamasını karşılaştırmaya yarayan parametrik bir tekniktir. “t” değeri istatistiksel olarak anlamlı çıkarsa ($P < .05$ ya da $.01$) gruplara ait aritmetik ortalamalara bakılır ve hangi ölçümde grubun ortalamasının daha yüksek ya da düşük olduğu belirlenerek yorumlanır. Anlamlı çıkmaması durumunda ortalamalara değinilmez.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın denencelerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

4.1. Deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre eleştirel okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, deney grubu öğrencilerinin ön test-son test metin türlerine göre eleştirel okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4-1’de verilmiştir.

Tablo 4-1. Deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön - son test eleştirel okuduğunu anlama puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
1.Öyküleyici	1. Deney ön test	60	59	20	118	-6.338	.000
Metin	2. Deney son test	60	77	8			
2.Bilgilendirici	1. Deney ön test	60	47	21	118	-10.558	.000
Metin	2. Deney son test	60	81	11			
Toplam	1. Deney ön test	60	53	19	118	-9.224	.000
	2. Deney son test	60	79	9			

* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4-1’de deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinlikleri uygulamaları

öncesinde deney grubunun metin türlerine göre ön test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri aritmetik ortalamaları (53), son test aritmetik ortalamalarına (79) göre daha düşüktür. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri ön test ile son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [$t(118)=-9.224$, $p<.000$] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeylerini artırmaya yönelik yapılan şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin eleştirel okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırma bulgularını Hasra (2007)'nın yaptığı çalışma desteklemektedir. Beyin temelli öğrenmenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştıran çalışmacı, deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşmış ve uyguladığı strateji olumlu sonuçlanmıştır. Wong (1985) da soru sorma stratejileriyle işlediği metinlerde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiş, sorular sorarak üst düzey düşünme becerilerini kullanan öğrencilerin metinleri anlama düzeylerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Ayrıca tablonun birinci satırında görüldüğü gibi, öğrencilerin öyküleyici metne ilişkin son testteki eleştirel okuduğunu anlama düzeyi ortalamaları (59), ön testteki puan ortalamalarına (77) göre daha yüksektir. Öyküleyici metne ilişkin öğrencilerin eleştirel okuduğunu anlama düzeyi son testteki puan ortalamalarının lehine anlamlı fark [$t(118)=-6.338$, $p<.000$] göstermiştir. Şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici metinleri kavrama düzeylerini geliştirdiği söylenebilir. Ayata (2007), kaynaştırılmış eğitim gören işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarının gelişimi üzerine yaptığı çalışmada birtakım sonuçlara varmıştır. Öğrencilerin şema düzeylerinin gelişimi ile öykü türündeki metinlerin anlaşılma seviyeleri arasında bir paralellik olduğunu tespit etmiştir. Bu bakımdan bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Aynı şekilde, öğrencilerin bilgilendirici metne ilişkin son testteki eleştirel okuduğunu anlama düzeyi puan ortalamaları (81), ön testteki puan ortalamalarına (47) göre daha yüksektir. Bilgilendirici metne ilişkin öğrencilerin eleştirel okuduğunu anlama düzeyi son testteki puan ortalamalarının lehine, anlamlı fark $[t(118) = -10.558, p < .000]$ göstermiştir. Şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri kavrama düzeylerini geliştirdiği söylenebilir. Bu çalışmada bilgilendirici metinlere yönelik yapılan eleştirel okuduğunu anlamının gelişimiyle ilgili bulgular, çeşitli çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. Temizkan (2007), çalışmasında okuma stratejilerinin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki araştırmış ve okuma stratejilerinin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Kontrol grubunun eleştirel okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test eleştirel okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4-2’de verilmiştir.

Tablo 4-2. Kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön - son test eleştirel okuduğunu anlama puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1.Öyküleyici	1. Kontrol ön test	60	54	18	118	-2.145	.034
	2. Kontrol son test	60	61	16			
2.Bilgilendirici	1. Kontrol ön test	60	45	21	118	-3.454	.000
	2. Kontrol son test	60	59	20			
Toplam	1. Kontrol ön test	60	50	16	118	-3.716	.001
	2. Kontrol son test	60	60	16			

* $p < .0.5$ anlamlı

Tablo 4-2’de geleneksel öğretimle okuma etkinliklerine devam eden kontrol

grubu öğrencilerinin metin türlerine göre eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri ön-son test puan ortalamaları verilmiştir. Geleneksel öğretimle okuma etkinlikleri ile okuma eğitimi sürdüren kontrol grubunun metin türlerine göre ön test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri aritmetik ortalamaları (50), son test aritmetik puan ortalamaları (60)dır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında son test puanlarının lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t(118)=-3.716$, $p<.001$] belirlenmiştir. Bu durum, geleneksel öğretimle okuma etkinliklerinin de kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Eleştirel okuduğunu anlama düzeyinin gelişimini olağan karşılamak gerekmektedir. Öğrencilere uygulanan ön test, eğitim öğretim döneminin başlarında yapılmıştır. Öğrenciler eğitim öğretim dönemi içerisinde her ders için kullandıkları okuma becerisini geliştirmişlerdir. Dolayısıyla bu gelişimin normal olduğunu söyleyebiliriz. Muhtar (2006), yaptığı çalışmasında bu araştırma bulgularıyla benzer sonuçlara ulaşmış ve kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir değişiklik yapmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca tablonun birinci satırında görüldüğü gibi, öğrencilerin öyküleyici metne ilişkin son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyi ortalamaları (61), ön testteki puan ortalamalarına (54) göre daha yüksektir. Öğrencilerin öyküleyici metne ilişkin ön-son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın [$t(118)=-2.145$, $p<.034$] olduğu belirlenmiştir.

Aynı şekilde, öğrencilerin bilgilendirici metne ilişkin son testteki eleştirel okuduğunu anlama düzeyi puan ortalamaları (59), ön testteki puan ortalamalarına (45) göre daha yüksektir. Bilgilendirici metne ilişkin öğrencilerin eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri ön-son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farkın olduğu [$t(118)=-3.454$, $p>.000$] görülmektedir.

4.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test eleştirel okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4-3’te verilmiştir.

Tablo 4-3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön - son test eleştirel okuduğunu anlama puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t- testi sonuçları

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1.Öyküleyici	1. Deney son test	60	77	8	119	6.749	.000
	2. Kontrol son test	60	61	16			
2.Bilgilendirici	1. Deney son test	60	81	11	119	6.899	.000
	2. Kontrol son test	60	59	20			
Toplam	1. Deney son test	60	79	9	119	7.670	.000
	2. Kontrol son test	60	60	16			

* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4-3’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri uygulama sonrasına ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Şematik öğrenme modeline dayalı okuma eğitimi etkinlikleri uygulamaları sonrasında deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri aritmetik ortalamaları (79), kontrol grubu öğrencilerinin son test aritmetik puan ortalamalarına (60) göre daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için son test puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [$t(119)=7,670$, $p<.000$] belirlenmiştir. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik yapılan şematik öğrenme modeline dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin geleneksel öğretimle okuma etkinliklerine devam eden kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Araştırmamızla benzer sonuçlara ulaşan Köse (2006), portfolyo uygulama ve değerlendirmelerinin eleştirel okuma üzerindeki etkisini incelemiş ve öğrencilere birtakım sorumluluklar vermenin öğrencilerin eleştirel okur olmalarını desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşılan araştırma, bulgularımızı desteklemektedir. Araştırmamızda öğrencilerin merkeze alındığı, öğretmenin rehber olduğu bir ders ortamı oluşturulmuştur. Ancak Keser (1997), yaptığı çalışmada, deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi olmasına rağmen öğretmen yönlendirmesi olmadan tek başlarına metni doğru kavrayamadıklarını tespit etmiştir. Bu bakımdan araştırmamızla farklılık göstermektedir. Orhan (2007), vatandaşlık dersinde kullandığı eleştirel okumanın, okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızda deney grubu öğrencilerinin ön-son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özenici (2007) yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla araştırmamızın bulgularını desteklemiştir. Şematik öğrenmenin yabancı dil okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak Ünal (2006), çalışmamızdan farklı olarak eleştirel okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu başarı farkının hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin türlerinde etkili olup olmadığını belirlemek için aynı işlem metin türlerine göre de sınanmıştır. Buna göre tablonun birinci satırında öyküleyici metne ilişkin verilen deney grubu öğrencilerinin son testteki eleştirel okuduğunu anlama düzeyi puan ortalamaları (77), kontrol grubu öğrencilerinin son testteki puan ortalamalarına (61) göre daha yüksektir. Öyküleyici metne ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeyi son test puan ortalamaları deney grubunun lehine anlamlı bir fark [$t(119)=6,749$, $p<.000$] göstermiştir. Coşkun (2011) araştırmamızla benzer sonuçlara ulaşmış ve bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin, deney grubunda öyküleyici metin türünün anlaşılmasını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Şematik öğrenme modeline dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metinleri kavrama düzeylerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Aynı şekilde, deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metne ilişkin son test

eleştirel okuduğunu anlama düzeyi puan ortalamaları (81), kontrol öğrencilerinin son test puan ortalamalarına (59) göre daha yüksektir. Bilgilendirici metne ilişkin öğrencilerin eleştirel okuduğunu anlama düzeyi son test puan ortalamaları deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark $[t(119)=6,899, p<.000]$ göstermiştir. Deney grubunda uygulanan şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin, geleneksel öğretimle okuma etkinliklerine devam eden kontrol grubu öğrencilerine göre, bilgilendirici metinleri anlama düzeylerini çok belirgin bir şekilde geliştirdiği belirlenmiştir. Aslan (2006), bulgulardan yola çıkarak vardığı sonucuyla araştırmamızı desteklemektedir. Bilgilendirici metinleri zihin haritaları tekniğini kullanarak işleyen deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri geleneksel yöntemi kullanarak işleyen kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi anlamış, hatırlamış ve özetlemişlerdir. Güneyli (2003)'nin çalışmasında yukarıdaki sonuçtan farklı bulgulara ulaşılmıştır. Güneyli, KKTC ve ülkemizde öğrenim gören yüksek öğretim öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, deney grubu öğrencilerinde öyküleyici metinlerin okunma oranını düşük tespit etmiştir. Bu öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

4.4. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerine ait ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, deney grubu öğrencilerinin ön-son test okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine verdikleri puanların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin ön-son test eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4-4’te verilmiştir.

Tablo 4-4. Deney grubunun ön-son test eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerine ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
1. Deney ön test	60	3.54	.63	118	-7.285	.000
2. Deney son test	60	4.24	.39			

* $p<.05$ anlamlı

Tablo 4-4’te deney grubu öğrencilerinin şematik öğrenmeye dayalı okuma

eğitimi etkinlikleri öncesi ve sonrasına ilişkin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri puan ortalamaları yer almaktadır. Öğrencilerin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinlikleri öncesinde deney grubunun ön testte puanlarının aritmetik ortalamaları (3.54), son testte puan ortalamalarına (4.24) göre daha düşüktür. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri arasında son test puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu $[t(118)=-7.285, p<.000]$ belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini artırmaya yönelik yapılan şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir. Coşkun (2011) çalışmasında deney grubu öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini incelemiş ve deney grubu ön- son test uygulaması sonucunda son test lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Coşkun (2011)'un ulaştığı sonuçlar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

4.5. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine verdikleri puanların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4- 5’te verilmiştir.

Tablo 4-5. Kontrol grubunun ön-son test eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerine ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
1. Kontrol ön test	60	3.60	.67	118	-.062	.951
2. Kontrol son test	60	3.61	.79			

* $p < 0.5$ anlamlı

Tablo 4-5'te kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel okuma eğitimi etkinliklerine dayalı eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri puan ortalamaları yer almaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön test puanları aritmetik ortalamaları (3.60), son test puan ortalamaları ise (3.61)'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri arasında ön testin lehine anlamlı bir farkın olmadığı [$t(118) = -.062, p > .951$] belirlenmiştir. Bu veriler, geleneksel okuma eğitimi etkinliklerine dayalı eleştirel okumanın kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık düzeylerini artırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmamızla benzer bulgulara Şen (2003) de ulaşmıştır ve geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanan öğrencilere göre planlama, izleme ve değerlendirme alanlarında başarılı olamadıkları tespit edilmiştir.

4.6. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son testte okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine verdikleri puanların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son testteki eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4-6 'da verilmiştir.

Tablo 4-6. Deney ve kontrol grubunun ön-son test eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerine ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Deney son test	60	4.24	.39	119	5.511	.000
2. Kontrol son test	60	3.61	.79			

* $p < 0.5$ anlamlı

Tablo 4- 6’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri son test puan ortalamaları yer almaktadır. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri son test puanları aritmetik ortalamaları (4.24), kontrol grubu öğrencilerinin ise (3.61)’dir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu $[t(119)=5.511, p<.000]$ belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini artırmaya yönelik yapılan şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitiminin öğrencilerin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Kiroğlu (2002), anlamlı gruplandırma stratejisini uyguladığı deney grubu öğrencilerinde bilgilerin zihinde kalıcılığının geleneksel eğitime devam eden kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Gelen (2003) araştırmasının sonucunda bilişsel farkındalık stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Bilişsel farkındalık stratejisinin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Muhtar (2006) yaptığı çalışmada öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiş ancak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar bulmamıştır. Deney grubunun ön ve son testleri arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve araştırmaya katılan tüm öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmalarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgularımızdaki deney ve kontrol grupları arasındaki anlamlı puan farklılığını desteklemese de, deney grubunun son testi lehine bulunan farklılığı desteklemektedir. Karatay (2007) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Muhtar (2006)’ın vardığı sonuçla benzer bir sonuç karşımıza çıkmıştır. Çalışmamızda ise deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, uygulanan şematik öğrenmeye sayılı okuma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmede etkili olup olmadığını belirlemektir. Okuma stratejilerini, şematik öğrenme modelini ve düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanan öğrencilerin eleştirel okur olabileceklerini göstermek amaçlanmıştır.

Bu bölümde çalışma bulgularından yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar, bunlarla ilgili tartışmalar ve bu tartışmalardan hareketle geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Tezin problemi ve alt problemlerine yönelik yapılan araştırma sonunda, elde edilen veriler yorumlanmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1) Şematik öğrenme modeline dayalı okuma eğitimi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeylerinin nasıl değiştiği üzerinde durulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, “ilişkili ölçümler t-testi” ile sınanmıştır. Bu ölçümler sonucunda deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu fark $[t(118) = -9.224, p < .000]$ olarak belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini arttırmaya yönelik yapılan şematik öğrenme modelinin

eleştirel okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

Şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinlikleri, deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini geliştirmiştir. İlgili literatürde şematik öğrenmenin eleştirel okuma becerisini geliştirdiğine dair müstakil çalışmalar bulunmamaktadır. Ancak çalışmaların içerisinde, şematik öğrenmenin ve farklı yöntem tekniklerin eleştirel okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğine değinilmiştir. Eleştirel okuma becerisinin gelişimi için, literatürde farklı yöntem ve tekniklerden bahsedilmektedir. Şematik öğrenmenin de okuma becerisini geliştirici etkisine literatürde rastlanmaktadır. Ayçin (2009), İSOTEG tekniğinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum karşısındaki etkisini araştırmış ve elde ettiği sonuçlar ışığında bu tekniğin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. İSOTEG tekniğiyle Türkçe dersi metinlerini işleyen öğrencilerin, geleneksel eğitim görenlerden daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. İSOTEG tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirerek başarı testi sorularının doğru yanıtlanma oranını artırdığı tespit edilmiştir. Bu tekniğin şematik öğrenme modeliyle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Çünkü İSOTEG tekniği sayesinde öğrencilerin okuduğunu anlama, bilgiyi örgütleme, metnin ana ve alt konuları üzerinde düşünme, metindeki önemli bilgileri doğru biçimde saptama, metne yönelik sorular hazırlayıp bunları cevaplayabilme gibi becerileri gelişmiştir. Metindeki bilgilerin hatırlamasında kolaylık sağlama ve belleği geliştirme gibi özelliklere ulaşabilme bakımından iki çalışma benzerlik taşır. Öğrenciler bu tekniği kullanarak eleştirel okur olma özelliğini kazanmışlardır.

Mayer (1996), açıklamalı metinlerde anlamlı öğrenmeyi kolaylaştıran öğrenme stratejilerine değinmiştir. Anlamlı öğrenmeyi gerektiren üç bilişsel süreç; verilen bilgiyi seçme, seçilen bilgiyi tutarlı açıklamaya dönüştürerek düzenleme ve önceki bilgisiyle yeni bilgiyi bütünleştirmedir. Öğrenme stratejilerinin öğretimi; neyin, nasıl, nerede ve ne zaman öğretileceğine ilişkin karar vermeyi içermektedir. Açıklamalı metinlerde anlamın nasıl yakalanacağı öğrencilere öğretmek için en etkili yöntemin, öğrencilerin, içerik ve akademik işlerde bilgiyi seçme, düzenleme ve bilgiyle bütünleştirme sürecinde yer almaları gerektiği belirtilmektedir.

Köse (2006), portfolyo uygulama ve değerlendirmelerinin eleştirel okuma üzerindeki etkisini incelemiş ve öğrencilerin özellikle okuma sürecine aktif katıldıklarında özerkliklerinin arttığını, kendilerine güvenlerinin geldiğini tespit etmiş; eleştirel okumalarının geliştiği üzerinde durmuştur. Araştırmada okuma süreci boyunca her sorumluluğun öğrenciye verilmesinin, onların eleştirel okur olmalarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Orhan (2007), vatandaşlık dersinde kullandığı eleştirel okumanın, okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eleştirel okumanın okuduğunu anlamayı geliştirdiğini, özellikle analiz ve anlama basamaklarında gelişmelerin kaydedildiğini tespit etmiştir. Araştırmacı, cinsiyet açısından da araştırmasını detaylandırmış ve kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin analiz etme becerilerinin, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı araştırmada eleştirel okuma becerisini geliştirici tekniklerin, okuduğunu anlamayı geliştirdiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Hasra (2007), beyin temelli öğrenmenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmış ve deney grubunda beyin temelli öğrenmeye dayalı okuma etkinliklerini kullanmıştır. Sonuç olarak beyin temelli öğrenmenin uygulandığı grubun okuduğunu anlama verileri daha yüksek çıkmıştır. Deney grubunda uygulanan strateji olumlu sonuçlar vermiştir.

Brantmeier (2004), metnin içeriğiyle ilgili mevcut bilgidaki farklılıkların, okuduğunu anlama sürecinde bireysel farklılıkların ortaya çıkmasında önemli bir faktör olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, içerik şemalarının kültürel olarak bilinen ya da bilinmeyen bir konu alanında, birinci ve ikinci yabancı dilde okuduğunu anlamayı etkilediğini belirtmektedir.

Çam (2006), görsel okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi korelasyon analiz tekniğiyle belirlemiştir. Görsel okuma puanı yüksek öğrencilerin, okuduğunu anlama puanlarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak görsel okuma ve

okuduğunu anlama arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ünal (2006), benzer şekilde eleştirel okuma becerilerini kullanma düzeyi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırmış ve bu ilişkinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Özenici (2007), araştırmasında şematik öğrenmenin yabancı dil okuma dersindeki başarıya etkisini araştırmıştır. Yaptığı çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumları üzerinde durmuş ve şematik öğrenmenin bunlara etkisine değinmiştir. Sonuç olarak şematik öğrenmenin yabancı dil okuma becerilerini geliştirdiğini, ancak okumaya yönelik tutum açısından kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir farka yol açmadığı tespit edilmiştir. Wong (1985), metin incelemede kendi kendine soru sorma stratejisinin öğretilmesi üzerine gerçekleştirilen 27 çalışmayı değerlendirmiş, öğrencilere; üst düzey soru sormayı, kendi kendine soru sormayı ve ön bilgilerini harekete geçirecek soru sormayı öğreten çalışmaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Xie (2009), yabancı dilde okuduğunu anlama üzerine şematik öğrenmenin etkisini araştırmış ve yaptığı uygulamalar sonucunda çeşitli sonuçlara ulaşmıştır. Okuma becerisinin; okuyucu, metin ve yazar arasında geçen bir etkileşimden meydana geldiği üzerinde duran araştırmacı, öğrencilerin şemaları etkin hale getirebilmesi için öğretmenlerin yardımına ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir. Ayrıca şemaların okuduğunu anlama üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çünkü şemalar okuyucuların art alan bilgileridir ve bu bilgilerin çokluğu veya azlığı okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Bu sonuçlar araştırmamızı destekler niteliktedir.

Alderson (2000), okumayı değerlendirme üzerine yaptığı çalışmalarında şema teorisinin okuma becerisini geliştirmede yönelik görüşlere şiddetle karşı çıkmış, çalışmasında özellikle şema teorisi başta olmak üzere birçok okuma modelini ilişkilendirmiştir. Bu da tezde varılan sonucu destekler nitelikte bir görüştür. Şematik öğrenme modelinden yola çıkarak yapılan bütün çalışmaların, okuma becerisini, özellikle eleştirel okuma becerisini arttırdığı görülmektedir.

- 2) Geleneksel öğretimle okuma etkinliklerine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri ön test puan aritmetik

ortalamaları (50), son test aritmetik puan ortalamaları (60)'tır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında son test puanlarının lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t_{(118)} = -3.716$, $p < .001$] belirlenmiştir. Bu durum, geleneksel öğretimle okuma etkinliklerinin de kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeylerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Eleştirel okuduğunu anlama düzeyinin gelişimini olağan karşılamak gerekmektedir. Öğrencilere uygulanan ön test eğitim öğretim döneminin başlarında yapılmıştır. Öğrenciler eğitim öğretim dönemi içerisinde her ders için kullandıkları okuma becerisini geliştirmişlerdir. Dolayısıyla bu gelişimin normal olduğu ifade edilebilir. Geleneksel öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirilen okuma eğitiminin, eleştirel okuduğunu anlamayı geliştirici nitelikte olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde literatürde yapılan çalışmalarda da kullanılan herhangi bir yöntemin, geleneksel yöntemle yapılan okuma eğitiminden daha verimli olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır.

- 3) Şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinlikleri sonrasında, deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre son test eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri aritmetik ortalamaları (79), kontrol grubu öğrencilerinin son test aritmetik puan ortalamalarına (60) göre daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için son test puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [$t_{(119)} = 7.670$, $p < .000$] belirlenmiştir. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik yapılan şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin geleneksel öğretimle okuma etkinliklerine devam eden kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Oku (2002)'ya göre, eğer okuyucunun giren bilgiyle bağlantılı olan art alan bilgisi yoksa okuduğunu anlama olmayacaktır. Metinden alınan bilginin anlamlı hale getirilebilmesi için bu bilginin uzun süreli bellekte daha önceden var olan ilgili mevcut bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Böylelikle giren bilginin mevcut bilgilerle kombinasyonu sağlanmış olacaktır. Şematik öğrenme modelinde, metinle ilgili ön bilgilere sahip olmak önemlidir. Metinlerde geçen kelimelerin anlamları bilindiğinde, eleştirel okumanın daha sağlıklı yapılacağı üzerinde durulmuştur.

Keser (1997), yaptığı çalışmada, deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi olmasına rağmen öğretmen yönlendirmesi olmadan tek başlarına metni doğru kavrayamadıklarını tespit etmiştir. Araştırmacı yabancı dil okuma becerisinin gelişimini izlemek için yaptığı çalışmada, hemşirelik yüksek okulu öğrencilerini deney grubu olarak seçmiştir. Çalışmada kelime bilgisinin okuma becerisinin gelişimine yetmeyeceği, öğretmen yönlendirmesiyle bu çalışmanın anlamlı hale geleceği üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin tek başlarına bu yöntemde başarılı olamadıkları görülmüştür. Bu çalışmanın aksine Özaslan (2006), kelime bilgisinin öğrencilerin okuduğunu anlamasını geliştireceği üzerinde durmuştur ve kelime bilgileri için çeşitli etkinlikler geliştirmiştir. Bu etkinlikler öğrencilerin zihinlerindeki şemaları etkin hale getirmiştir. Çalışmada okuma sırasında karşılaşılan kavramların, okurun şemalarını harekete geçirdiği sonucuna ulaşılmış, bu yeni kavramların bireylerin var olan şemalarının genişlemesini veya yeni şemalar oluşturmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak kelime oyunları ile yapılan okuma eğitiminin, okuduğunu anlama seviyesini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Belet (2005), öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritaları kullanmanın okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Çalışmada anlama becerilerinin öğrenme stratejileriyle geliştiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu stratejilerin öğrencilerin derslere katılımını da arttırdığı, sınıf içi etkinliklerde daha etkin rol aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tarafımızdan yapılan bu çalışmada öğrencilerin eleştirel okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminin yanı sıra metin türlerine göre eleştirel okuduğunu anlama

gelişimleri de izlenmiştir. Metin türleri olarak bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinin kullanıldığı çalışmada deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metinlere yönelik ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metne ilişkin son testteki okuduğunu anlama düzeyi ortalamaları (77), ön testteki puan ortalamalarına (59) göre daha yüksektir. Dolayısıyla öyküleyici metne ilişkin okuduğunu anlama düzeyi son testteki puan ortalamalarının lehine anlamlı fark $[t_{(118)} = -6.338, p < .000]$ göstermiştir. Bu durumda şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici metinleri kavrama düzeylerini geliştirdiği söylenebilir. Öyküleyici metinlerin okunması, çözümlenmesi ve anlaşılmasında öğrencilerin gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama ön test son test puanları ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamaları (54), son test puan ortalamaları ise (61) olarak karşımıza çıkmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında son test puanlarının lehine anlamlı bir farkın olduğu $[t_{(118)} = -2.145, p < .001]$ belirlenmiştir. Geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunda, okuma eğitimi devam etmiş ve işlenen metinler sayesinde az da olsa bir fark sağlanmıştır. Ancak bu farkın olağan olduğunu söyleyebiliriz. Ön testler dönem başında öğrencilerin okuma eğitimine yeni hazırlandığı dönemde uygulanmış, son testler ise okuma eğitiminin sistemli şekilde devam ettiği dönemde uygulanmıştır. Geleneksel öğretimle okuma etkinliklerine devam eden öğrencilerin gelişim göstermesi olağan olarak karşılanmalıdır. Çünkü öğrenciler okula almış, okuma metinlerine az da olsa aşina olmaya başlamışlardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için son test puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metne ilişkin son testteki okuduğunu anlama düzeyi puan ortalamaları (77), kontrol grubu öğrencilerinin son testteki puan ortalamalarına (61) göre daha yüksektir. Öyküleyici metne ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi son test puan

ortalamaları deney grubunun lehine anlamlı bir fark [$t_{(119)} = 6,749$, $p < .000$] göstermiştir. Şematik öğrenmeye dayalı okuma etkinlikleri eleştirel okuma becerisini geliştirmiştir.

Güneyli (2003)'nin çalışmasında yukarıdaki sonuçtan farklı bulgulara ulaşılmıştır. Güneyli, KKTC ve ülkemizde öğrenim gören yüksek öğretim öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öyküleyici metinlerin okunma oranını düşük tespit etmiştir. Bu öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bunun doğal bir sonuç olduğundan, çünkü eğitim- öğretim sürecinde bilgilendirici nitelikli metinlerle daha çok karşılaşıldığından bahsedilmiştir. Hâlbuki tarafımızdan yapılan çalışmada öyküleyici metinlerde de okuma gelişimi anlamında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Şematik öğrenmenin, öyküleyici metin türlerine dayalı okuma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmış ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Akyol (2011), metin türlerine, cinsiyete ve genel başarı durumuna göre eleştirel okumanın gelişimini izlediği çalışmada, eleştirel okuma becerisinin 2005 Türkçe Öğretimi Programıyla geliştirilemediğini tespit etmiş, eleştirel okuma yönünden en büyük başarının öykü türündeki metinlerle sağlandığını belirtmiştir. Coşkun (2011) da bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin, öyküleyici metin türünün anlaşılmasını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayata (2007), kaynaştırılmış eğitim gören işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarının gelişimi üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin öykü metinlerinin zorlaşması durumunda metnin anlaşılmasına yönelik şemaları zor geliştirdiklerini tespit etmiştir. Öğrencilerin şema düzeyleri ne kadar yüksek olursa, öykü türündeki metinleri anlama becerilerinin de o kadar yüksek olduğu üzerinde durmuştur. Yüksel (2004) “Anlatı bilim Kuramı Yoluyla Eleştirel Öykü Okuma Becerisinin Geliştirilmesi” adlı çalışmada anlatı bilim kuramının metin işleminde öngördüğü işlem basamaklarını göz önünde bulundurarak bir ölçek hazırlamış ve uygulama sürecinde anlatı bilime göre öykü metinlerini eleştirel bir biçimde işlemiş ve deney grubu yönünde anlamlı farklılıklara ulaşmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde bilgilendirici metinlere yönelik eleştirel okuduğunu anlama testi sonuçlarına bakıldığında ön test puan ortalamalarının 47, son test puan ortalamalarının ise 81 olduğu görülmektedir. Şematik

öğrenme modeline dayalı okuma etkinliklerinin, bilgilendirici metinlere yönelik eleştirel okuma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Geleneksel okuma etkinlikleriyle öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin ortalamaları ön testte 45, son testte 59 olarak tespit edilmiştir. Bu artışın olağan olduğu söylenebilir. Çünkü süreç içerisinde öğrenciler her derse yönelik bilgilendirici metinleri okumuşlardır. Aradaki farkı anlamlı olsa da, şematik öğrenmeye dayalı okuma etkinlikleriyle yapılan eleştirel okuma eğitiminin daha anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir. Deney grubu son test puan ortalamasının (81), kontrol grubu son test ortalamasının (59) olması bunu kanıtlamaktadır. Şematik öğrenmeye dayalı etkinliklerle öğrencilerin, bilgilendirici metinlere yönelik şemalar geliştirmeleri, var olan şemalara eklemeler yapmaları, yeni şemalarla karşılaşmaları ve şemaları zihinlerinde doğru şekilde yapılandırmalarına olumlu katkılar sağlanmıştır. Çünkü deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları bu farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Geleneksel okuma etkinlikleriyle eleştirel okuma eğitime devam eden grup için aynı gelişimden bahsetmek söz konusu değildir. Literatür incelendiğinde bilgilendirici metne yönelik yapılan çalışmalarda, benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Aslan (2006), bilgilendirici metinleri zihin haritaları tekniğini kullanarak işleyen ilköğretim 4. sınıf öğrencileri, bilgi verici metinleri geleneksel yöntemi kullanarak işleyen ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinden daha iyi anlamış, hatırlamış ve özetlemişlerdir. Çalışmada zihin haritaları tekniğini kullanan öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun (2011), bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitiminin bilgilendirici metinlerin anlaşılmasını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Güneyli (2003) yaptığı çalışmasında bilgilendirici metinlerin eğitim öğretim sürecinde daha sonra okunmaya başlanmasına rağmen, öyküleyici metinlere yönelik olan okuduğunu anlamaya göre daha olumlu sonuçlar verdiğini tespit etmiştir.

Kuzu (2003), etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin bilgilendirici metinlerin anlaşılmasına etkisini incelemiş, etkileşimsel modelin bilgilendirici metinlerin anlaşılması konusunda deney grubu lehinde anlamlı sonuçlar verdiğini tespit

etmiştir. Temizkan (2007), araştırmasında okuma stratejilerinin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiş ve okuma stratejilerinin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Şematik öğrenme modeline dayalı okuma etkinlikleri eleştirel okuma becerisini geliştirmiştir. Yapılan çalışmadaki bulgular buna kanıt oluşturmaktadır. Ayrıca literatür incelendiğinde de benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Geleneksel yöntemle dayalı yapılan okuma eğitimi istenilen sonuçları vermemektedir. Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisinin gelişimi, eleştirel okuma becerisinin öğrencilere kazandırılması için şematik öğrenmeye dayalı okuma etkinliklerinin kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca eleştirel okumanın metin türlerine göre farklılık gösterdiğinden daha önce bahsedilmişti. Yapılan uygulama sonucunda metin türlerine yönelik eleştirel okumanın da gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, şematik öğrenmeye dayalı okuma etkinlikleri, metin türlerine göre yapılan eleştirel okumanın gelişimini olumlu yönde etkilemiştir.

- 4) Şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test -son test eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına dair şöyle veriler elde edilmiştir: Öğrencilerin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinlikleri öncesinde deney grubunun ön testteki puanlarının aritmetik ortalamaları (3.54), son testteki puan ortalamalarına (4.24) göre daha düşüktür. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerine ait ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık gelişim düzeyleri arasında son test puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t_{(118)} = -7.285$, $p < .000$] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin

okuduğunu anlama düzeylerini artırmaya yönelik yapılan şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir.

Eleştirel okumanın ön koşullarından biri de okuma stratejilerini kullanabilmektir. Okuma stratejilerini verimli şekilde kullanan öğrencilerin, eleştirel okuma düzeyleri de gelişim gösterecektir. Şematik öğrenmeye dayalı okuma etkinlikleri okuma stratejilerini kullandırmaya yöneliktir. Öğrencide var olan şemaları fark ettirme süreci, okumayı planlama süreciyle benzer özellikler taşımaktadır. Öğrenci ön bilgilerinden hareketle metne yönelik tutumlar geliştirmektedir. Ön bilgilerin harekete geçirilebilmesi için öğrencilere çeşitli sorular yöneltilir. Böylece öğrenciler metnin konusuna hazır hâle getirilir. Ayrıca şemaları fark ettirme aşamasında, öğrenciler amaçlarını belirler ve ön okuma yaparak içerik tahmininde bulunurlar. Metindeki görsellere yönelik eleştiri aşamasında, öğrencilerin metnin içeriğine yönelik tahminlerine görseller de yardımcı olur. Ayrıca okumayı değerlendirme aşamasında da görsellerin içerikle uyumu eleştirilir. Bu aşama okumayı planlama aşamasıyla benzerlik göstermektedir. Okuma sırası stratejileri, diğer bir adıyla düzenleme stratejileri de yeni şemalarla karşılaşma süreciyle benzerlik göstermektedir. Çünkü öğrenciler yeni karşılaştıkları şemaları düzenlemek için ya onları zihinde var olan şemalarla ilişkilendirecekler ya da yeni bir şema oluşturmak için zihni hazırlayacaklardır. Yeni kelimelerle karşılaşma, metnin olay akışını, ana fikrini, anahtar sözcüklerini, konusunu bulma, metni özetleme gibi etkinlikler yeni şemalarla karşılaşmayı ve bu şemaları zihinde oturtabilme süreçlerini kapsamaktadır. Okuma sonrası stratejileri, okumayı değerlendirme olarak karşımıza çıkmaktadır. Okumayı değerlendirirken metindeki görsellerin içerikle uyumu tartışılır, eleştirilir, metin tekrar gözden geçirilerek uygun şemaların oluşup oluşmadığının farkına varılır. Okuma stratejileri ve şematik öğrenme birbirinin tamamlayıcısıdır, yani birbirinden bağımsız değildir. Bu tür etkinlikleri kullanarak okuma eğitimi alan bireyler eleştirel birer okur olurlar. Çalışmamızın bulguları da bu düşünceleri destekler niteliktedir. Şematik öğrenmeye dayalı okuma etkinlikleriyle öğrenciler eleştirel okuma yönünde gelişim göstermişlerdir. Okuma stratejilerini kullanarak, eleştirel okuma düzeylerini geliştirmişlerdir.

Literatürde çalışmamızla benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar vardır.

Bunlardan Carrell (1988), bir okuyucunun, metni anlayamamasının veya yanlış anlamasının nedenlerini şöyle sınıflandırmaktadır: Okuyucunun metin için gerekli olan art alan bilgisinin yetersiz olması, okuyucunun şemalarının yeteri kadar gelişmemiş olması, okuyucunun metni anlamlı şekilde algılayabilmesi için hangi şemayı seçeceğini bilememesi ve okuyucunun uygun olmayan bir şemayı seçmesi... Yukarıdaki açıklamalarda tezimizdeki kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel şekilde okuyamamalarının sebepleri açıklanmıştır. Bu boyutlar da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri açısından tutarlılık göstermekte ve tezin bulgularını desteklemektedir. Vayiç (2008), şematik düzenleyicilerle öğretimi ve doğrusal öğretimi karşılaştırdığı çalışmasında; şematik düzenleyicilerle yapılan öğretimin daha verimli sonuçlar verdiğini tespit etmiştir. 15 gün süren çalışmada şematik düzenleyicilerle öğretim gören öğrencilerin kazanımları sürdürme ve başarı erişisine ulaşma düzeylerinin doğrudan öğretimle eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Khemlani ve Norazit (2000), eleştirel okuyucular, metinden anlam çıkarmak için şemalarında depolanmış art alan bilgilerini kullanırlar. Şematik öğrenme hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya okuma modellerinin kullanılmasını gerektirir. Metindeki görseller yardımıyla, metinsel şemalar etkin hâle gelir ve zihindeki şemalar canlanarak metnin doğru şekilde yorumlanabilmesini sağlar. Metinde bulunan ipuçları sayesinde, okuyucuların şemaları etkinleşir ve eleştirel okuma becerileri gelişir. Bu açıklamalar da tezin bulgularını ve alt problemini destekler niteliktedir.

Şematik öğrenme okuma stratejileriyle ilişkilidir. Bu açıdan yapılan bir diğer çalışma Beydoğan'ın (2009) çalışmasıdır. Beydoğan (2009), metnin amacını belirleme, metinde geçen anlamını bilmediği sözcük ve deyimler için sözlük kullanma... gibi stratejileri okuma eğitiminde kullandığı çalışmasında, lise öğrencilerinin okuma-anlama stratejilerini kullandıklarında eleştirel okuma yapabilecekleri üzerinde durmuş, ayrıca öğrencilerin bu stratejileri kullanmasının okuma becerilerini olumlu yönde geliştirdiğinden bahsetmiştir. Strangman, Hall ve Meyer (2004), K-W-L stratejisinin okuma materyalinin hatırdan kalmasını geliştirdiğini ileri sürmüşlerdir. Deney grubuyla yapılan uygulamada K-W-L okuma stratejisi kullanılmıştır. Üç aşamadan oluşan bu stratejiyle, deney grubu lehine anlamlı farklılık sağlanmıştır. Metni hatırdan tutan

öğrencilerin, değerlendirme yani eleştirme aşamasında daha başarılı oldukları da tespit edilmiştir. Bu sonuçlar tezimizin bulgularıyla uyumludur. Çünkü deney grubunda kullanılan şematik öğrenme modeline dayalı etkinlikler, okuma metinlerinin zihinde daha kalıcı hâle getirilerek bilgilerin örgütlenmesini sağlamaya yöneliktir. Eleştirel okuma da metni yüzeysel olarak değil, derinlemesine hatırlamaya gerektirir. Bu bakımdan çalışmamızın bulguları desteklenmiş olmaktadır. Razi (2004), yaptığı çalışmada kültürel şemaların ve okuma faaliyetlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ön okuma yaparak, okuma modellerini ve şema teorisini kullanarak yapılan okuma eğitiminin, okuduğunu anlamayı geliştirdiği üzerinde durmuştur. Carr (1990), beyin fırtınasının okuma eğitiminde kullanılmasını önermektedir. Yapılan çalışmalarda beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirdiğinden bahsedilmektedir. Carr bunun üzerinde durmuş ve metnin zihinde doğru şemalar oluşturabilmesi için beyin fırtınası tekniğinin kullanılmasını gerekli görmüştür. İyi okumaların bu şekilde yapılabileceğinden bahsetmiştir. İyi bir okurun ön bilgilerini harekete geçiren, metne hazır olan okur olduğunu ileri sürmüş ve eleştirel okurlar için de bu tekniğin önemini vurgulamıştır. Çalışmamızın deney grubunda bu teknik okuma öncesi stratejileri içerisinde, yani var olan şemaları harekete geçirme sırasında kullanılmış ve verimli sonuçlara ulaşılmıştır. Eğer okur, okuduklarını dünya bilgisi ile ilişkilendirebilirse, yani şema dediğimiz bu bilgi haritalarını etkin kullanabilirse, etkili okuma-anlama becerisine ulaşabilir ve eleştirel okumayı da gerçekleştirebilir.

Kıroğlu (2002), çalışmasında anlamlı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlamının kalıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bunun için deney grubu öğrencilerine SQ3R tekniğini kullanarak okuma eğitimi yaptırmıştır. SQ3R tekniği de şematik öğrenmeyle bağlantılıdır. Çünkü okuma sürecinde öğrenciler soru sorarak, ön okuma yaparak, okuduklarını tekrar hatırlayarak... okuma becerisini gerçekleştirmektedir. Bu teknikte, var olan şemalar harekete geçirilir, yeni karşılaşılan şemalar için de zihinde anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilir. Şematik öğrenme açısından metnin hatırlanması önemlidir. Çünkü metni doğru şekilde eleştirebilmek için doğru hatırlamak gerekmektedir. Kıroğlu da deney grubuna uyguladığı bu tekniğin olumlu sonuçlar verdiğini doğrulamış ve metni hatırlama düzeyi açısından deney grubu lehine

anlamalı farklılıklar tespit etmiştir.

Kowalski (2010), şema teorisi kullanılarak işlenen müfredatla hukuk eğitiminde öğrenilenlerin transferini incelemiş ve okumanın önemine değinmiştir. İyi bir hukukçunun, eleştirel düşünebilen birey olması gerekliliğinin üzerinde durmuştur. Ön öğrenmelerin okuma esnasında ortaya çıkabilmesi için sınıf ortamında tartışma tekniğinden yararlanılması gerektiğinden bahsetmiş ve öğrencilerin bu tekniği kullanarak yaptıkları okumaların daha verimli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı öğretmenlerin okuma stratejilerini öğrencilerine kullandırarak ön bilgilerine ait şemaları açığa çıkartmakta yardımcı olduklarını söylemiş ve ön okuma yaparak şemaların aktifleştireceğini vurgulamıştır. Eleştirel okuma yapabilmek için metnin ön bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekliliğinden bahsetmiştir. Şema teorisi kullanılarak yapılan hukuk eğitiminde, müfredatın yani okunulanların daha kolay hatırlandığı ve ön bilgilerle daha kolay ilişkilendirildiği tespit edilmiştir.

Özenici (2007), şema teorisine dayalı geliştirilen okuma stratejilerinin temel hedefinin, art alan bilgisi veya şemalar diye adlandırılan bilişsel bilgi yapılarını okuma etkinliğinden önce aktif hâle getirmek olduğunu ileri sürmüştür. Aktif hale getirilen bilgilerin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini etkileyeceğini vurgulamıştır. Öğrencilerin art alan bilgilerine dayanarak daha mantıklı ve tutarlı çıkarımlarda ve tahminlerde bulunabileceklerini söylemiştir. Okuduğunu anlama- şema teorisi ilişkisi temel alınarak yapılan birçok araştırmada okuduğunu anlamamanın yüksek düzeyde gerçekleştiğini söyleyen araştırmacı, Almanca öğretmenliğinde okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşmış ve deney grubu lehine anlamalı farklılıklar tespit etmiştir. Bu çalışma, araştırmamızın bulgularıyla uyum içerisindedir. Biddulph (2002), yaptığı çalışmasında öğrencilerin yeni kavramlarla karşılaşmalarının okumalarına etkisi üzerinde durmuş ve ön bilgilerini doğru ve etkin kullanan öğrencilerin yani var olan şemalarını aktifleştiren öğrencilerin daha başarılı okuma ve anlama gerçekleştirdiğini tespit etmiştir. Ancak öğrencilerin tek başlarına bu işi yapmalarının zorluğu üzerinde duran araştırmacı, öğretmen veya bilgisayar eşliğinde yapılan şema etkinleştirme aktiviteleri sonrasında öğrencilerin daha anlamalı okumalar gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Milosavljevic (1997) çalışmasında eleştirel okuyucuyu ve okumayı desteklemek için metinlerde grafik diyagramı kullanımını araştırmış ve çeşitli kavramları bu şekilde vermiştir. Metindeki mevcut kavramları diyagramlar sayesinde karşılaştırarak öğrencilerin yeni şemalarının oluşumunu desteklemiştir. Eleştirel okuma sayesinde şematik öğrenmenin geliştiğini söylemiştir. Çünkü eleştirel okur yeni kavramları benzetmeler yardımıyla zihninde yapılandırır ve yine zihninde yeni şemaların oluşumunu destekler. Aynı zamanda şemaların desteklenmesiyle zihinde şema zenginliği ortaya çıkar ve yeni karşılaşılan metinlere yönelik ön bilgiler artar. Bu sebeple tezin ilgili alt problemi desteklenmiş, böylece yeni çalışmalar için farklı bir bakış açısı ortaya konulmuştur. Ajideh (2003), şema teorisi ön okuma aktivitelerini kullanarak yaptığı çalışmasında deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Deney grubu öğrencilerinden alınan görüşler; önceden okuma derslerinden nefret ettikleri, kelimeleri bilmemenin metni sıkıcı hale getirdiği... şeklindeyken, şematik öğrenme modeline dayalı ön okuma etkinlikleriyle yapılan okuma derslerinin daha eğlenceli ve verimli geçtiği yönündedir. Bu bakımdan da tezimizin alt problemi desteklenmiştir. Çünkü öğrencilerden alınan ve çalışmanın ekler bölümünde verilen dönütler de bu yöndedir.

Peterson (1998), şematik öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlaması üzerindeki etkisine değinmiş ve yapmış olduğu çalışmasında metinlerin okunulup anlaşılmasında, eleştirilebilmesinde art alan bilgisinin önemini tespit etmiştir. Öğrencilerin metni anlamak için bilgi birikimi ve kelime bilme özelliklerine sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yaptığımız bu çalışmada da deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Stott (2001), yaptığı çalışmada şematik öğrenmenin okuma üzerindeki etkisine değinmiştir. Yabancı dilde okuma üzerine yapılan bu çalışmada varılan sonuçlar dikkat çekmektedir. Stott'un çalışmasında eleştirel okuyabilmek ve iyi bir okuyucu olabilmek için sadece top down (çözümleyici) okuma modelinin kullanılmaması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bottom up (bütünleştirici) okuma modeline de okuma sürecinde yer verilmesi gerektiği açıklanmıştır. Çalışmamızın kuramsal bölümünde verilen “Şematik öğrenme bütün okuma modellerini kapsamalıdır.” görüşü desteklenmiş, ayrıca yapılan uygulama da desteklenmiştir. Çalışmamızda öğrencilerin metinleri iyi okuyabilmeleri ve iyi şema oluşturabilmeleri

için okuma amaçlarını belirlemelerine önem verilmiştir. Ke (?), şematik öğrenmenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmış ve yapılan analizler sonucunda şu bilgilere ulaşmıştır: Etkili ve iyi bir okuma yapabilmek için üç faktör vardır. Bu faktörler; okuma metninde ifade edilen açık ve örtülü kavramların öğrencilerin kültürel şemalarıyla olan ilgisi ve metindeki bilinmeyen kelimelerle başa çıkma yetenekleri ve öğrencilerin art alan bilgileridir. Özellikle art alan bilgisine okuma sırasında önem verilmesi gerekmektedir. İyi ve eleştirel okumalar ancak bu şekilde gerçekleşmektedir. Araştırmacı, öğrencilerin iyi birer okur olabilmeleri için var olan şemalarının okuma becerisiyle zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

5)Çalışmada geleneksel okuma eğitiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Bu öğrencilerin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön test puanları aritmetik ortalamaları (3.60), son test puan ortalamaları ise (3.61)'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerine ait ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma ile ilgili şematik öğrenme düzeyleri arasında ön testin lehine anlamlı bir farkın olmadığı [$t_{(118)}=-.062$, $p>.951$] belirlenmiştir. Bu veriler, geleneksel okuma eğitimi etkinliklerine dayalı okuma eğitiminin kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerini artırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin aritmetik ortalamalarında ve eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Bu durumda, geleneksel okuma eğitiminin eleştirel okuma düzeyini geliştirmedeği söylenebilir.

6)Deney ve kontrol gruplarının eleştirel okuma düzeylerinin gelişimi karşılaştırmak için, okuma stratejileri ölçeğinden alınan veriler ışığında son test puanlarına bakılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık son test puanları aritmetik ortalamaları 4.24,

kontrol grubu öğrencilerinin ise 3.61'dir. Her iki grup öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri ölçeği ışığında eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ışığında eleştirel okumaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t_{(119)}=5.511$, $p<.000$] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini artırmaya yönelik yapılan şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir.

Windmayer (?), şematik öğrenme ile ilgili araştırmasında şematik öğrenmenin diğer teorilerden üstün yönlerini ele almıştır. Şematik öğrenmenin diğer teorilerden farkının, bütün teorileri içinde birleştirmesi ve kaynaştırması olduğunu söyleyen araştırmacı, şematik öğrenmenin bilim dünyasına büyük katkılarının olacağını, eğitimciler ve öğretim tasarımcıları için önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bakımdan seçtiğimiz modelin, alana katkı sağlamada uygun olduğu söylenebilir.

Aşlıoğlu (2008), “Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Geliştirme Yolları” adlı çalışmasında metnin üzerinde düşünme, doğruları ve yanlışları hakkında kafa yorma ve konuyu yorumlamayı içeren eleştirel okumanın, öğrencilere geçmiş bilgileri ile okuma sürecinde edindiklerini bütünleştirme fırsatı verdiği üzerinde durmuş ve yüzeysel öğrenmelerin yerini derinlemesine bilgi edinmeye bıraktığını ileri sürmüştür. Bu sebeple eleştirel okumanın sadece metinde yazılanlar üzerinden yapılamayacağından, öğrencilerin düşüncelerini de katarak okuma eğitimi yapılması gerekliliğinden bahsetmiştir. Araştırmacı, tarama yöntemini kullandığı çalışmasında eleştirel okumanın önemini vurgulamış ve çalışmamızı desteklemiştir. Sonuç olarak şematik öğrenmeye dayalı okuma etkinlikleri öğrencilerin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında metne nasıl yaklaşımları gerektiğini göstermiş ve eleştirel okuma düzeylerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Ayrıca eleştirel okumanın tek düze bir okuma olmadığını ortaya çıkarmıştır. Eleştirel okumanın her metin türüne göre

farklılık gösterebileceğini, şematik öğrenme modeline dayalı okuma etkinlikleriyle öğrencilere sunmuştur. Bu bakımdan çalışmamız için kullanılan modelin olumlu sonuçlar verdiği ve eleştirel okuma becerisinin gelişimini desteklediği söylenebilir. Literatürde daha çok yabancı dilde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik olarak kullanılan şematik öğrenme, ana dilde okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesini de sağlamaktadır. Tezin bulguları bu görüşü desteklemektedir.

5.2. Öneriler

Şematik öğrenme modeline dayalı okuma etkinliklerinin eleştirel okuma becerisinin gelişimine etkisinin araştırıldığı bu çalışmadan elde edilen bulgulara yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- 1) Eğitim öğretim boyunca öğrencilerin; ezberlemeyen, sorgulayan, derinlemesine düşünen, olanı olduğu gibi kabul etmeyen, eleştiren bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmalıdır. Bu sebeple öğrencilere ilköğretimin ilk yıllarından itibaren eleştirel düşünme becerisi kazandırılmasına yönelik çalışmalar artırılmalıdır. Eleştirel düşünebilen bireyler; bilgi düzeyinde kalmayarak, değerlendirme ve düşünme düzeyine kadar erişebilirler. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olarak yetiştirilebilmesi için eğitim öğretim ortamındaki etkinliklerin bu beceriyi geliştirici nitelikte olması gereklidir. Yaşamın her anında kullanılabilecek olan eleştirel düşünme becerisi ilköğretimin ilk yıllarından itibaren bir alışkanlık hâline dönüştürülmelidir.
- 2) Eleştirel düşünebilen bireyler, eğitim hayatları boyunca kullanacakları okuma temel dil becerisini de daha anlamlı ve verimli şekilde sürdürebilirler. Çünkü eleştirel okuma becerisi gelişmiş öğrenciler; metinlerin derininde yatan anlamları keşfeder, metinlerdeki gizli anlamları

gün ışığına çıkarır ve yazarın verdiği mesajla yetinmezler. Eleştirel okuma, öğrencilerin keşfetme, sorgulama, merak etme duygularını kamçılar. Bu sebeple okuma eğitimi, eleştirel okuma becerisini geliştirici nitelikte etkinliklerle yapılmalı ve bu sürecin uzun bir süreç olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

- 3) Geleneksel yöntemle okuduğunu anlama eğitimi alan öğrencilerin, eleştirel okuma becerilerinin gelişemediği gözlemlenmiştir. Bu sebeple öğrencilere Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerisini geliştirici etkinlikler sunulmalıdır. Öğretmenlerin merkeze alındığı etkinlikler terk edilmeli, öğrencilerin etkin şekilde katıldığı, değerlendirdiği, tartışmaktan kaçınmadığı sınıf etkinlikleri ve ortamları oluşturulmalıdır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerinin gelişimi için sadece ders kitabına bağlı kalmaları önlenmeli, öğrenciler farklı kaynaklara da yönlendirilmelidir.
- 4) Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin gelişimi için metne nasıl bakmaları gerektiği öğretmenler rehberliğinde gösterilmelidir. Metinler yüzeysel şekilde işlenmemeli, metindeki görsellerden, öğrencilerin ön bilgileri, metnin başlığı gibi unsurlardan yararlanarak öğrencilerin merkeze alındığı okuma eğitimi gerçekleştirilmelidir.
- 5) Eleştirel okumanın gelişimi için merak unsurunun önemi üzerinde durulmalıdır. Öğrencilerin metne sorular sormaları desteklenmelidir. Öğretmenler, öğrencilerine sadece bilgi düzeyinde sorular yönelmemelidir. Öğrencilerin metne yönelik merak unsurunun desteklenmesi için okuma eğitimi sırasında ön okuma aktivitelerine yer verilmelidir.
- 6) Eleştirel okumanın gelişimini sağlamak için Türkçe ders kitabındaki metinler farklı yöntem ve tekniklerle işlenebilir. Kavram haritası, beyin fırtınası, yapılandırılmış grid gibi teknikler etkinliklerde kullanılabilir ve metnin ana fikri, anahtar sözcükleri, konusu öğrencilerin zihninde daha

doğru bir şekilde yapılandırılabilir. Metni zihinde doğru şekilde yapılandıran öğrenciler doğru eleştirebilirler. Bu da onlardaki eleştirel okuma becerisinin gelişimini destekler.

- 7) Şematik öğrenme modeline dayalı okuma etkinlikleri öğrencilere ilk başta zor gelebilir. Ancak zamanla etkinlikler öğrenciler tarafından sevilcek ve metni işleme süreci eğlenceli hale gelecektir. Öğrencilere hazırlanan etkinliklerin dönüşümlü olarak kullanılması ve her metin türüne yönelik farklı etkinlik hazırlanması, okuma derslerini tekdüzelikten kurtaracaktır. Sabır ve emek gerektiren bir süreç izlendiği takdirde öğrencilerde eleştirel okuma becerisinin gelişimi sağlanacaktır. Çünkü O'Malley ve Chamot (1990)'e göre, "ifade edilebilen bilgi" olarak tanımlanan, "işlemsel bilgi" haline gelebilmesi ve kullanılabilmesi ancak zaman içerisinde ve sık uygulama imkânlarının sağlanması yoluyla gerçekleşebilir. Bu uygulamalar öğrencileri sıkmayacak şekilde yapıldığında onların çok yönlü bakış açısı kazanmalarını sağlayacak ve şemalarını geliştirecektir. Böylece eleştirel okumanın zemini hazırlanmış olacaktır.
- 8) Öğrencilerin şemalarının geliştirilmesi eleştirel birer okur olmaları açısından önemlidir. Eğitim- öğretim ortamları, öğrencileri çok fazla yaşantıyla karşılaştıracak şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilerin karşılaştıkları yaşantılar arttıkça şemaları da genişleyecek, bu da eleştirel okumalarının gelişimini sağlayacaktır.
- 9) Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirebilmek için tek yönlü metinler okutulmamalıdır. Metin türlerindeki zenginlik eleştirel okuma becerisini olumlu yönde destekler. Çünkü metin türleri farklılaştıkça metinlere olan bakış açısı ve metne yönelik yapılan eleştirel okuma şekilleri de farklılaşmaktadır. Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerisinin gelişimi için farklı metin türlerine yer verilmeli ve öğrencilerin bakış açıları zenginleştirilmelidir.

10) Eleştirel okuma becerisinin geliştirilebilmesi için öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Öğretmenler model olmalıdır. Kendini geliştiren, sürekli okuyan, yöntem ve tekniklerdeki gelişmeleri takip eden, metinleri tekdüze işlemeyen öğretmenler, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini destekleyici yönde etkinliklerle Türkçe derslerini işleyecek ve bu da öğrencilere katkı sağlayacaktır. Öğretmenler okuma sürecinde gelişigüzel etkinliklere yer vermeyerek okuduklarını anlama, değerlendirme ve üzerinde düşünmelerini sağlayıcı etkinliklerle öğrencilerin eleştirel okuma gelişimini desteklemelidir.

5.2.2. Yapılacak çalışmalara yönelik öneriler

- 1) Bu araştırmada, şematik öğrenmeye dayalı okuma etkinliklerinin, bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik yapılan eleştirel okuma düzeyini ne derece geliştirdiği incelenmiştir. Şematik öğrenmenin, bilgilendirici ve öyküleyici metinleri okuyup anlamada ve bunlara yönelik eleştirel okuma becerisini geliştirmede etkili olduğu gözlemlenmiştir. Şiir türündeki metinlere yönelik eleştirel okuma becerisinin gelişimi izlenmemiştir. Yapılacak olan çalışmalarda şematik öğrenme modeli kullanılarak şiir türündeki metinler için etkinlikler geliştirilip bu türdeki metinlere yönelik yapılan eleştirel okuma becerisinin gelişimi izlenebilir.
- 2) Öğrencilerin akademik başarısı bu araştırmada ele alınmamıştır. Dolayısıyla başka araştırmalarda öğrencilerin şematik öğrenme düzeylerini kullanma ve akademik başarı değişkeninin, eleştirel okuma üzerindeki etkisi ele alınabilir ve bu şekilde alana yararlı bir çalışma yapılabilir.
- 3) Araştırmada cinsiyet faktörüne değinilmemiştir. Kız ve erkek öğrencilerin şematik öğrenme modelini kullanarak eleştirel okuma becerilerinin gelişimi karşılaştırılıp ayrı bir çalışma yapılabilir.
- 4) Bu çalışmada, şematik öğrenmeye dayalı etkinlikler sadece okuma temel

dil becerisindeki gelişimi izlemek için kullanılmıştır. Türkçe dersinin dört temel dil becerisinden oluştuğu göz önünde bulundurulursa; yazma, dinleme, konuşma temel dil becerilerine yönelik de bu etkinliklerin uygulanıp gelişimin gözlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

- 5) Şematik öğrenme modelini kullanan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin eleştirel okumaya etkisi üzerine de bir araştırma yapılabilir. Çünkü öğrencilerin yaşadıkları çevre, aile yapıları, anne babaların eğitim durumu öğrencilerin şema gelişimlerini ve dolayısıyla da eleştirel okuma düzeylerinin gelişimini etkileyecektir. Bu gelişimin izlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- 6) Şematik öğrenme modeline dayalı okuma etkinliklerinin eleştirel düşünme becerisinin gelişimine etkisi üzerine de çalışmalar yapılabilir. Çünkü şemalar zihinde var olan yapılardır. Dolayısıyla şemalar düşüncenin gelişimini engeller veya destekler. Bu yönde çalışmaların yapılması alana katkı sağlayabilir.
- 7) Şematik öğrenmeye dayalı okuma etkinliklerinin eleştirel okuma becerisinin gelişimine etkisi farklı öğretim düzeylerinde ve farklı derslerde yapılacak yeni araştırmalarla incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün. K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Biliş Eğitim Yayınları.
- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri* (1. Baskı). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Ajideh, P. (2003). Schema theory based pre-reading tasks: A neglected essential in the ELS reading class. *The Reading Matrix*, 3 (1), 1-14.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar destekli öğretim ve uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksaçoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, A. (2011). *2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Anderson, Richard C. (1978). Schema-Directed processes in language comprehension. Alan M. Lesgold, James W. Pellegrino, Sipke D. Fokkema, and Robert Glaser (eds.), *In cognitive psychology and Instruction* (ss. 67- 82) İçinde, New York, Plenum.
- Anderson, R. C. ve Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. P. David Pearson (ed.), *In handbook of reading research* (ss. 255- 291) İçinde, New York: Longman.
- Anılan, H. (1998). *Beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi ile ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Auerbach, E. R. and Paxton, D. (1997). It's not the English thing: Bringing reading research into the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 31,237-260.
- Ausubel, D. P. (1963). Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning. *Journal of Teacher Education*, 14, 217-222.
- Ayata, N. (2007). *Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Banarlı, N. S. (2009). *Türkçenin sırları*. İstanbul: Özal Matbaası.
- Barnett, M. A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, 72(2), 150-162.
- Barnett, M. A. (1989). *More than meet the eye: Foreign language reading theory and practice*. N.J.: Prentice Hall Regents.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. London: Cambridge University Press.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji* (11. Baskı). İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beydoğan, Ö. H. (2009). Lise öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma-anlama sürecinde ayırt etme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 51-67.
- Beyer, B. (1991). *Teaching thinking skills: A handbook for elementary school teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Biddulph, J. (2002). *The guided reading approach theory and research*. New Zealand: Learning Media Limited.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. D.A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Brantmeier, C. (2004). Gender violence oriented passage content and second language reading comprehension. *The Reading Matrix*, 4(2), 1-19.
- Brown, A. L. ve Palincsar, A. S. (1985). *Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning*. Cambridge, MA: Illinois University, Urbana Center for the Study of Reading.
- Browne, M. N.ve Keeley, S. M. (2007). *Asking the right questions: A guide to critical thinking*. Upper Saddle River, N.J.:Pearson Prentice Hall.
- Bruner, J. S. (1991). *Bir öğretim kuramına doğru* (çev. F. Varış ve T. Gürkan). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (3.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Campbell, B. (1989). Multiplying intelligence in the classroom. *New Horizons Learning On The Beam*, 9 (2), 7-167.
- Candan, A. S. (2003). *Tarih öğretiminde ayrıntılı okuma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carr, K. S. (1990). *How can we teach critical thinking?* Urbana, ED: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Carrell, P.L. (1988). Some causes of text- boundedness and schema interference in ELS reading. P.J. Devine ve D. Eskey (eds.), *Integrative approaches to second language reading* (ss. 101- 113) İçinde, Cambridge: Cambridge University Press.
- Catts, H. W. ve Kamhi, A. G. (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Needham Hts.,M.A Allyn &Bacon.

- Chou, C. (2000). Schema Theory-based Instructional Design of Asynchronous Webbased Language Courses. In S. S. C. Young, J. Greer, H. Maurer, & Y. S. Chee (eds.), *Proceedings of the International Conference on Computers in Education (2000) International Conference on Computer-Assisted Instruction* (ss. 569-575) İçinde, Taipei, Taiwan: National Tsing Hua University.
- Cook, G. (1989). *Discourse (Language teaching: A scheme for teacher education)*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooter, R.B. ve Flynt, E.S. (1996). *Teaching reading in the content areas: Developing content literacy for all students*. New York: John Wiley.
- Coşkun, E. (2002). Lise hızlı okuma teknikleri öğretim programı ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 3(9), 41-51.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Crocker, J., Fiske, S. T. ve Taylor, S. E. (1984). Attitudinal judgment. R. Eiser (ed.), *Schematic basis of belief change* (ss. 197-226) İçinde. N. Y.: Springer.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (11. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelen, N. (1999). *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Çetinkaya, G. (2004). *Anadilinde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: Okuma-anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çiftçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten (Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı)*. 1, 55-80.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 27, 201- 223.
- Demirci, C. (2000). Eleştirel düşünme. *Eğitim ve Bilim*. 25(115), 3-9.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme sanatı* (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikçi ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dönmez, A. (1992). Bilişsel sosyal şemalar, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Araştırma Dergisi*, 14, 131- 146.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1992). *Educational psychology: Classroom connections*. New York: Macmillan.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim öğrenme öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Feldman, R. S. (1997). *Essentials of understanding psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayın Evi.

- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of Instruction* (Dördüncü baskı). New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Giesecke, H. (1985). *Das ende der erziehung neue chancen für familie und schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goodman, K.S. (1979). Reading: A psycholinguistic guessing game. H. Singer, R. B. Ruddell, Ruddell ve Unrau (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (ss. 259-271) içinde. Newark, DE: International Reading Association.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gunning, G. T. (1996). *Creating reading instruction for all children*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Güçlüer, E. (2006). *İlköğretim fen bilgisi eğitiminde kavram haritaları ile verilen bilişsel desteğin başarıya hatırd tutmaya ve fen bilgisi dersine ilişkin tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güleryüz, H. (1999). *Okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Günçe, G. (1973). *Çocukta zihin gelişimi (Piaget'in kuramına toplu bir bakış)*. Ankara: Baylan Matbaası.

- Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ilinde bir araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması (Türkiye-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri üzerine bir araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının ana dili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürlek, M. (2002). *Ortaöğretim biyoloji öğretiminde anlam çözümleme tabloları, kavram Ağları ve kavram haritalarının uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gürses, T. (2002). *Reading strategies employed by ELT learners at advanced level*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hasra, K. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Heilman, A. W., Blair, T. R. ve Rupley, W. H. (2001). *Principles and practices of teaching reading* (10th ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Kabaca, T. (2002). *Ortaöğretim matematik eğitiminde kavram haritalanması tekniğinin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3),95-97.
- Karakaş, M. (2002). *The Effects of Pre-Reading Activities on ELT Trainee Teachers' Comprehension of Short Stories*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karapür, H. (2002). *Van'daki liselerde olasılık öğretiminde görülen kavram yanlışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 58-80.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi- Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve ilkelerden uygulamaya*. Ankara: Kazancı Matbaacılık.
- Ke, L. *Content Schemata and reading comprehension*. (<http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/like.pdf>, 18.08.2011 tarihinde erişildi).
- Keser, A. D. (1997). *The value of word identification as a pre- reading schema activator in a nursing setting*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Khemlani, M. D. ve Norazit, L. (2000). Selection of Reading Texts: Moving Beyond Content Schema. *Literacy Across Cultures*. 4(1).
- Kıroğlu, M. K. (1995). *Anlamlı öğrenme stratejilerinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıroğlu, M. K. (2002). *Anlamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kimble, G. Hilgard ve Marquis' (1961). *Conditioning and learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranıştan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174- 180.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kowalski, T. (2010). *The transfer of learning in legal education: using schema theory to connect the curriculum*. Institute for Law Teaching and Learning Summer Conference'nda sunulan bildiri (17-18 Temmuz, Topeka, Kansas, 2010, ss. 1-13), Washburn University Press.
- Köksal, H. (2005). *Tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köse, N. (2006). *Effects of portfolio implementation and assessment on critical reading and learner autonomy of elt students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Küçüköğlu, H. (2008). *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz yeterlilik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Marshall, S. P. (1995). *Schemas in problem solving*. Newyork: Cambridge university Press.
- Mayer R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text- the SOI model for guiding 3 cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8(4), 357-371.
- McVee, M., Dunsmore, K. ve Gavelek, J.R. (2005). Schema Theory Revisited. *Review of Educational Research*, 75(4), 531–566.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.
- Miller, G.A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: in Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Milosavljevic, M. (1997). Augmenting the user's knowledge via comparison. A. Jameson ve C. Tasso (eds.) User modeling: Proceedings of the Sixth International Conference (ss. 119- 130) İçinde. Wien: Springer Wien NewYork.
- Morgan, M. (2005). *Distributed cognition in computer mediated learning environment*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sydney: Wollongong Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Morris, C.,G. ve Maisto, A., A. (2002). *Psychology: An introduction* (11.Baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Norris, P.S.(1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. *Educational Leadership*, 42(8)40-45.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Hemel Hempstead: Prentice Hall Int.
- Oku, T. (2002). Reading comprehension: A keyword approach to adult EFL learning. *Mimasaka Women's Junior College*, 47, 21-31.
- O'Malley, J.M. ve Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Orhan, Ö. (2007). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları dersinde eleştirel okuma tekniğinin kullanımının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2010). *Okuma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Özenici, S. (2007). *Şema teorisinin öğrenci erişimine okuduğunu anlama düzeyine ve bilginin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pardo, L.S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272- 279.
- Pasifik Yayınları (2011). *İlköğretim Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ekoyay Eğitim Yayıncılık, Matbaacılık.

- Pasifik Yayınları (2011). *İlköğretim Türkçe 7 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Ekoyay Eğitim Yayıncılık, Matbaacılık.
- Patricia, A. C. (2003). The role of cognitive theory in human–computer interface. *Computers in Human Behavior*, 19(5), 593-607.
- Peterson, J.A.(1998). *Schema theory and its implications for the EFL classroom* (<http://thecommunicationconsultant.com/MyResearch/ShemaTheory-Article.pdf>, 05.08. 2011 tarihinde erişildi).
- Peterson, T. (2005). *Peterson's new sat critical reading workbook*. USA: The Thomson Cooperation.
- Raphael, T. E. (2001). Literacy teaching, literacy learning: Lessons from the book club plus project. J. V. Hoffman, D. L. Schallert, C. M. Fairbanks, J. Worthy ve B. Maloch (eds.), *50th yearbook of the national reading conference* (ss. 1-20) İçinde. Chicago: National Reading Conference.
- Razı, S. (2004). The effects of cultural schema and reading activities on reading comprehension. M. Singhal (ed.), *Proceedings of the first international online conference on second and foreign language teaching and research* (ss. 276-293) İçinde, USA: The Reading Matrix Inc.
- Reutzel, D. R., Camperell, K. ve Smith, J. M. (2002). Hitting the wall: Helping struggling readers comprehend. Cathy C.Block, Linda B.Gambrell, Michael Presley (eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory and classroom practice* (ss. 205- 225). USA: International Reading Association.
- Richard R. D. ve Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. New York: Cambridge Universty Press.
- Ron, F. (2002). *Kitap nasıl okunur?* (çev. F. Kurtulmuş). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Rosenblatt, M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. R.J. Spiro ve B.C. Bruce (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (ss. 33-58) İçinde, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rumelhart, D.E. (1994). Toward an interactive model of reading. R.B. Ruddell, M.R. Ruddell ve H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4. Baskı) (ss. 864-894) İçinde, Newark, DE: International Reading Association.
- Ruth, P. A.(1985). *The use of a story schema by first graders under two conditions: Story generation and story recall and the relationship between story grammar scores and metropolitan readiness test scores*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ohio: Cincinnati Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıçoban, A. (2001). *The teaching of language skill*. Ankara: Hacettepe Taş.
- Savaş, B. (2007). Yapılandırmacı öğrenme. A. Kaya(ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss.519-545) İçinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme* (11. Baskı). Ankara: Nobel yayınları.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim*(19. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sever, S. (2004).*Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı yayınlar.
- Sezgin, E. M. (2009). *Çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanan öğretim yazılımının bilişsel yüke, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shih, M. (1992). Beyond comprehension exercises in the ESL Academic Reading Class. *Tesol Quarterly*, 26 (2),289-317.
- Snowman, J. ve Biehler, R. (2003). *Psychology applied to teaching* (10. Baskı). New York: Houghton Mifflin.

- Stott, N. (2001). Helping ESL students become better readers: Schema theory applications and limitations. *The Internet TESL Journal*. 7, 11.
- Strangman, N., Hall, T. ve Meyer, A. (2004). *Background knowledge with UDL*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. ve Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10, 251-296.
- Şen, S. H. (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenay, A. (2007). *Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taş, B. (2001). *Fen bilimleri öğretiminde kavram haritaları üzerine deneysel bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topçu Kabasakal, Z. (2007). Bilişsel öğrenme kuramı. A. Kaya(ed.), *Eğitim psikolojisi kitabı* (112- 125) İçinde, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tuckman, W.B. (1991). *Educational psychology*. New York: Harcourt Brace Javanovich College Publishers.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Yazım Kılavuzu* (24. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Türkkan, O. ve Türkkan, T. (2007). *Kendi kendine etkin hızlı okuma*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Türkoğlu, A. (1998). Az bilinen yönleriyle öğrenme. *Eğitim ve Bilim*, 1, 38–41.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, Ş. (1999). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Çanakkale: Ünal Yayinevi.
- Vayıç, Ş. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyicilerle öğretimin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Windmayer, S. A. *Schema theory: An introduction* (<http://metablog.borntothink.com/wp-content/uploads/2011/07/1932-Bartlett-Schema-Theory.pdf>, 12.09.2011 tarihinde erişildi.)
- Wong, B. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review of Educational Research*. 55, 227-268.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology* (10.Baskı). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Xie, X. (2009). The influence of schema Theory on foreign language reading comprehension. *The English Teacher*, 34, 67-75.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Basım Yayın Pazarlama.

- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi (İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yüksel, G. (2004). *Anlatıbilim kuramı yoluyla eleştirel öykü okuma becerisinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Araçları

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (Karatay, 2009)

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

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

Adı/Soyadı:

1.Sınıfı: 6 (), 7 (), 8 ()

2.Cinsiyeti: Erkek () Kız ()

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

Madde No	OKUMA STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman Yapmam	Nadiren Yaparım	Bazen Yaparım	Genellikle Yaparım	Her zaman Yaparım
M16	Okurken anlamama yardımcı olması için metindeki şekil, resim, tablo gibi görsellerden yararlanırım.					
M17	Okurken belli aralıklarla durarak ne anladığımı düşünürüm.					
M18	Okurken anlama düzeyimi artırmak için bağlama yönelik (bağlaç, edat, zarf gibi) ipuçlarından yararlanırım.					
M19	Okuduğumu daha iyi anlamak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcüklerimle özetlerim.					
M20	Okuduğumu hatırlamak için metinde işlenen bilgiyi resim, şema, tablo gibi şekillerle görselleştiririm.					
M21	Metinde önemli bilgiyi tanımlayan kalın ve italik yazımlara, noktalama işaretlerine dikkat ederim.					
M22	Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek değerlendiririm.					
M23	Metinde işlenen düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni tekrar gözden geçiririm.					
M24	Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önce anladıklarımı kontrol ederim.					
M25	Okumaya başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.					
M26	Metni anlamak zor geldiğinde, anlama düzeyimi artırmak için tekrar okurum.					
M27	Kendi kendime, metinde cevabını bulmaktan hoşlanacağım sorular sorarım.					
M28	Metin hakkındaki tahminlerimin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol ederim.					
M29	Metinde anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışırım.					
M30	Metnin tamamını kendi sözcüklerimle özetlerim.					
M31	Okuduğum metne göre bir okuma hızı belirlerim.					
M32	Metni kavrayıp kavramadığımı denetlemek için okuduğumu başkalarıyla tartışırım.					

Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Testleri (Karatay, 2011)

Test 2.1

Bir gün, Afgan Sultanı, yardımcısını çağırmış yanına:

— Haydi, koruyucularımı topla, şöyle bir köyleri dolaşalım. Bakalım halkımız ne âlemde[1], neler yapıyor, görelim...

Sultanın yardımcısı toplamış adamlarını, hazırlamış sultanın atını ve çağırmak için gitmiş sultanın odasına:

— Adamlarınız ve atınız hazır efendim. İsteddiğiniz zaman yola çıkabiliriz.

Bir süre sonra çıkmışlar yola. Saraydan oldukça uzak, ağaçlıklı bir yerden geçerken çok yaşlı bir adamla karşılaşmışlar.

Yaşlı adam, küçük bir fidanı dikmeye çalışıyordu. Sultan durdurmuş atını:

— Ey sakallı adam, bu boğucu sıcakta ne dikmeye çalışıyorsun? Artık senin bir köşeye çekilip[2] dinleneceğin günler çoktan gelmiş. Oysa sen hâlâ çalışıyorsun. Sonra bu fidanın büyüüp de sana meyve vereceği günleri görüp göremeyeceğini de kimse şimdiden bilemez, demiş.

Yaşlı adam gülümseyerek şöyle yanıtlamış sultanı:

— Ey büyük efendim, bu dünya böyle kurulmuş. Biri dikecek ağacı, bir başkası da toplar meyvesini. Sonra sultanım, ben bu ağacın meyvesini toplayacağım, inaniyorum buna.

Yaşlı adamın bu yanıtı, sultanın çok hoşuna gitmiş, çıkarıp bir kese altın vermiş.

— Gördünüz mü sultanım, demiş yaşlı adam aynı güler yüzlülikle. Benim ağacım daha şimdiden meyvesini vermeye[3] başladı.

Yaşlı adamın bu sözleri sultanın daha çok hoşuna gitmiş[4] ve bir kese altın vermiş yeniden.

Yaşlı adam, ikinci kese altını alırken şöyle demiş:

— İşte sultanım, diğer ağaçlar yılda bir kez meyve verirler; ama benimkisi dikilir dikilmez ikinci meyvesini de verdi.

Çok gülmüş sultan bu sözlerle ve yaşlı adama üçüncü altın kesesini verdikten sonra adamlarına dönmüş:

— Haydi, gidelim artık, bu aksakallı adamın yanında kalacak olursak sultanlığın hazinesi bitecek, demiş.

SORULAR

1-Metinde geçen "ne âlemde[1]" sözü yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?

- A) Nerede
- B) Nasıl
- C) Ne yiyor
- D) Ne içiyor

2-Metinde geçen "köşeye çekilmek[2]" deyimini hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) İçine kapanmak
- B) Yalnız kalmak
- C) Hayattan beklentisi olmamak
- D) Hiçbir iş yapmamak

3-Metindeki "meyve vermek[3]" söz öbeğinin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Lezzet vermek
- B) Emek vermek
- C) Ürün vermek
- D) Kazandırmak

4-Metinde geçen "hoşuna gitmek[4]" ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Onlarla tatile gitmeyi düşünmüyorum.
- B) Yaptığı uzun konuşma beni sarmadı.
- C) Aradığım kitabı kütüphanede buldum.
- D) Yeni ayakkabılarını çok beğendim.

5-Sultan yaşlı adama neden altın vermiştir?

- A) Fidan dikmeyi sevdiği için
- B) Güzel ve etkileyici konuştuğu için
- C) Başkalarının iyiliğini düşündüğü için
- D) Yaşlı ve kimsesiz olduğu için

6- Okuduğunuz metinde aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılabilir?

- A) Yaşlı adamın paraya çok ihtiyacı vardır.
- B) Her yaşta, insanların yararına işler yapılabilir.
- C) Yaşlıların yaptığı işler daha kıymetlidir.
- D) Sevgiyle yetiştirilen ağaçlar daha çok meyve verir.

7-Hikâyedeki yaşlı adam için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Yararlı işler yaptığı
- B) Çalışkan olduğu
- C) Etkileyici konuştuğu
- D) Bencil olduğu

8-Yukarıdaki metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Yaşlı Adam ve Sultan
- B) Sultanın Hazinesi
- C) Çalışmanın Yararları
- D) Meyve Veren Ağaç

9-Metinde işlenen konu, aşağıdakilerin hangisinde tam olarak verilmiştir?

- A) Sultanın cömertliği
- B) Yaşlıların çalışkanlığı
- C) Bencil olmadan çalışmak
- D) Sultanlığın hazinesi

Test 2.2

Üç sene evvel Ayvalık'tan Balıkesir'e geliyordum. Yarı yolda bir kamyona tesadüf ettim ki tıpkı bayramlarda cinci meydanına kurulan eski salıncaklara benziyordu. Dört tarafında oturaklar, ortasında gene iki oturak... Kenarlarında, çocuklar düşmesin diye tirabzan biçiminde yeşile, kırmızıya, sarıya boyanmış korkuluklar...

Fark yalnız şuradaki birbirinin kucağında oturan bayram çocukları otuzar, kırkar, ellişer yaş ihtiyarlamışlar. Bir de yandan yana sallanacakları yere, aşağıdan yukarı hopluyorlar. Sonra bayram elbiseleri artık çok eskimiş, çok paramparça olmuş... Fakat ne ziyanı[1] var! Gönüller şen olsun. Bu araba, mihneti[2] kendine zevk etmiş peygamber ahlâkları Anadolu fakirinin arabasıdır. Maksat, günlerce sürecek bir yolu üç beş saatte aşmak, ayağı yerden kaldırmak[3] değil mi? Pekâlâ güle eğlene gidiliyor... Allah bunu da aratmasın!

Yol kenarında bekleyenler için "Ya kamyonda yer bulunmazsa[4]" korkusu da yoktur. Onlar, çok kere zerzevat arabası gibi tepeleme dolu gelir. Fakat, "Yer yok" diye müşterinin çevrildiği görülmüş şey değildir.

Bir ses, "Az müsaade. Az sıkışalım." diye bağırır. Arabanın içinde hafif bir çalkantı olur. Öndeki jandarma neferinin kucasına bir çocuk yahut kuzu, delikanlı bir oğlun dizine ihtiyar anası oturtulur. Kamyonun patronu içeriden çamurluğa, çamurlukta seyahat eden şoför yamağı kamyonun üstündeki denkler, fiçiler arasına çıkar; böylece yeni yolculara ve yüklerine de yer açılmış olur.

Biraz ötede iki, üç kişi daha mı el sallıyor? Gene korkmayın! Onlara da Allah'ın izniyle yer bulunacak, hatırları hoş edilecektir[5]. Allah'ın izniyle diyorum; çünkü bu kadar az yere bu kadar insan aldırarak fizik kanunlarına sığmaz[6]; ancak Allah'ın izniyle kabildir.

İstanbul tren yahut vapurunda hele bir kimseyi biraz sıkıştırın; hemen çarpılır, çay semaveri gibi oturduğu yerde fikir fikir kaynamaya[7] başlar. Anadolu kamyon yolcusu kamyona yeni adam almak için sıkıştırıldıkça darılmıyor, kızımıyor[8]. "Başkasının kârı için ben niye rahatsız olayım?" demeyi akıldan geçirmiyor[9].

Yanında yer açmaya çalışırken gösterdiği gayrete, güler yüze bakılırsa hatta bunda bir zevk, kendini daima ihmal etmiş, hayatını başkalarının saadeti için harcamaya alışmış bir insanın zevkini de duyuyor.

10- "ziyanı[1]" ve "mihneti[2]" sözcüklerinin yerine hangileri getirilebilir?

- A) Zarar- hüzn
- B) Fayda-huzur
- C) Zarar-sıkıntı
- D) Sorun-sıkıntı

11-Metinde geçen "ayağı yerden kaldırmak[3]" deyimini ile anlatılmak istenilen nedir?

- A) Yürümek
- B) Bir yere araçla gitmek
- C) Yolculuğa başlamak
- D) Hızlanmak

12- "yer bulmak[4]" söz öbeği metinde hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Kamyon yolculuğunun tercih edilmesi
- B) Kamyon kasalarının geniş olması
- C) Kamyonda oturacak alanın bulunması
- D) Kamyon yolcularının sevgisi

13- Metinde geçen "hatırları hoş etmek[5]" ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Çevre temizliğine verdiğiniz önem takdir edildi.
- B) Gençlerin başarısı gelecek konusunda beni umutlandırıyor.
- C) Odadaki ağır koku misafirleri rahatsız etti.
- D) Torununun ziyareti yaşlı adamı sevindirmişti.

14- "fizik kanunlarına sığmaz[6]" ifadesi ile metinde anlatılmak istenen nedir?

- A) Kamyonda yer bulabilme korkusu
- B) Kamyonların salıncaklara benzemesi
- C) Yolcuların kamyona sığması
- D) Anadolu'da insanların taşınması

15- "fikir fikir kaynamak[7]" söz grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Huzursuz olmak
- B) Sinirlenmek
- C) Endişelenmek
- D) Canı sıkılmak

16- "kızmak[8]" sözcüğü yerine aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilebilir?

- A) Küplere binmek
- B) Etekleri tutuşmak
- C) Nefesi kesilmek
- D) Dudağı uçuklamak

17-Metinde geçen "akıldan geçirmek[9]" deyimini yerine aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi uygun olur?

- A) Düşünmek
- B) İnanmak
- C) Zannetmek
- D) Kabullemek

18-Yazarın metni yazmaktaki amacı nedir?

- A) Şehir insanlarına kızgınlığını anlatmak.
- B) Anadolu insanının hoşgörüsünü anlatmak.
- C) Anadolu insanının sıkıntılarını anlatmak.
- D) Bir anısını okuyucuyla paylaşmak.

19-Yazar kamyonu hangi yönüyle bayramlardaki salıncaklara benzetmektedir?

- A) Binmek için bekleyenlerin oluşu
- B) Binen insanların yaşları
- C) Kamyon kasasının şekli
- D) İnsanları eğlendirışı

20-Metinde Anadolu insanının en çok hangi özelliği vurgulanmıştır?

- A) Doğallığı
- B) Fedakârlığı
- C) Misafirperverliği
- D) Hoşgörüsü

Test 3.1

Buhar keşfedilinceye kadar insanın kuvveti pazısının kuvvetinden ibaretti. Bir tencere kapağını zıplatan buharın dağları devirebileceğini hisseden Papen, insan denilen alelade[1] pehlivanın Herkül kıratında[2] bir Tanrı kudreti[3] alabilmesinin en büyük sırrını yakaladı.

Lokomotifsiz bir tren katarını saatte yüz kilometre koşturabilmek için kaç bin insanın çekmesi lâzım geldiğini düşünelim. Motor ve makine, beygir kuvvetiyle değil, insan kuvvetiyle ölçüldüğü zaman buharın ve elektriğin keşfinden sonra bu kuvvetin kaç misline çıktığı daha iyi anlaşılır.

Buharın ve elektriğin keşfi insana büyük bir şey öğretti: Tabiat kuvvetleri dediğimiz şey, insan zekâsının emri altına girince kendi normal kabiliyetlerini binlerce misli aşan bir kudret kazanıyor. İnsanın mucizesi, yalnız bu kuvvetleri keşfetmekten ibaret değil, onları normal kabiliyetlerinin çok üstünde bir enerjiye kavuşturabilmektir. Buhar makinesi olmasa tabiat içinde bir miskin ruhu kadar geçiş, serseri ve avare dolanan [4] buharın kuvveti neden ibaret kalırdı? Ateşin üstünde kaynayan bir tencerenin kapağını bile zar zor[5] kılmıdattan bu kuvvet, ateş ve tencere olmasa bir sineğin kanadını bile titretmekten acizdi[6].

Bir transatlantik makinesinin nefes borularında yürüten kuvvete buhar, bir ampulün örümcek ağı kadar maharetle[7] örülmüş tellerinin ince mimarisi içinde parlayan ışığa elektrik adını koyarak tabiata lâvık olmadığı bir paye vermiş[8] oluyoruz. Tabiatla ne buhar kuvvetiyle yürüten bir tekerlek, ne de elektrik kuvvetiyle yanan bir lâmba var. Buhara yürütmek ve elektriğe yanmak hassasını veren kudret insan zekâsıdır.

SORULAR

1- "alelade[1]", "kırat[2]" ve "kudret[3]" sözcükleri yerine sırasıyla aşağıdakilerden hangileri getirilebilir?

- A) sıradan-güç- değer
- B) güç- şekil-kuvvet
- C) sıradan- değer- güç
- D) aceleci-güç-kuvvet

2- Aşağıdakilerden hangisi "avare dolanmak[4]" anlamında bir deyimdir?

- A) Başboş gezmek
- B) İşini ciddiye almamak
- C) İpe sapa gelmemek
- D) Başına iş açmak

3- Metinde geçen "zar zor[5]" ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Kazağını unutunca hızla geri döndü.
- B) Ödevlerini isteksizce yaptı.
- C) Kedi bahçede aniden kayboldu.
- D) Ceviz dolu sepeti güçlükle taşıdı.

4- Aşağıdaki söz öbeklerinden hangisi metinde geçen "aciz[6]" sözcüğünün yerine kullanılabilir?

- A) Acemi olmak
- B) Beceriksiz olmak
- C) Güvensiz olmak
- D) Yetersiz olmak

5- Metinde geçen "maharet[7]" sözcüğünü karşılayan deyim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Elini çabuk tutmak
- B) On parmağında on marifet
- C) Hakkından gelmek
- D) Parmağında oynatmak

6- Metinde "tabiata lâvık olmadığı bir paye vermek[8]" sözü hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Doğaya gereğinden fazla değer vermek.
- B) Tabiata yakışmayan isimler vermek.
- C) Doğaya güzel elbiseler giydirmek.
- D) Tabiata bilinçsizce zarar vermek.

7- Papen'in keşfettiği en büyük sır nedir?

- A) Ampulü keşfetme
- B) Herkül'ün gücünü keşfetme
- C) Buhar gücünü keşfetme
- D) Elektriği keşfetme

8- Buharın ve elektriğin keşfedilmesi bize neyi öğretmiştir?

- A) Bilim adamlarının çalışkan olduğunu
- B) İnsan zekâsının doğayı kontrol edebileceğini
- C) Elektriğin nasıl kullanıldığını
- D) Tencere kapağının ateş sayesinde kılmıdığını

9- Yukarıdaki metne en uygun başlık hangisi olabilir?

- A) İnsan Kuvveti
- B) Kuvvet ve Teknik
- C) İnsan Zekâsı
- D) Buluş ve İcatlar

4.2

Taşkent'e gece yarısına yakın indik. Hava alanı aydınlatılmış. Her yer çiçekle dolu. Sıcak ülkelere özgü renk renk iri yapraklı çiçekler. Başlarında işlemeli takkeleri ile hafif çekik gözlü Özbekler. Uçağın merdivenlerinden iner inmez uzunca boylu bir Özbek ile el sıkışıyoruz.

Özbekler güler yüzlü, cana yakın[1] kişiler. Bir sigara içimi, bekleme salonunda dinlendikten sonra, Taşkent'e doğru yollandık. Taşkent'te bizlere büyük ve yeni bir yapı ayrılmıştı. Sıcığa karşı sıcak ve soğuk hava örgütü olan bir yapı. Sıcaklığın çoğu zaman kırk dereceyi bulduğu Taşkent'te başka türlüydü de olmazdı. Söylendiğine göre; bizim gittiğimiz günlerde olağanüstü sıcaklar baş göstermiş[2]. Taşkentliler de bunalır olmuşlardı.

Taşkent bir masal dünyasının bütün özelliklerini taşıyan ve buna rağmen çağımızın kentli olmak niteliğini yitirmeyen bir yer. Özbekistan'ın çeşitli kentlerinde bulunduk. Alabildiğine geniş pamuk tarlalarında, renk renk pamuk yetiştiriliyor. Gelişmiş bir sanayi bütün dünyaya traktör, biçerdöver gibi makineler satabiliyor. Gelişmiş, büyük bir sulama örgütü, çorak çölü, o yüz yıllardır su görmeyen çorak bir satranç tahtası gibi açtığı kanallarla yeşile boyanmış.

Taşkent ikiye ayrılıyor: biri 'Köhne[3]Şehir' dedikleri eski Taşkent, öteki ise yepyeni bir anlayışla kurulan yeni Taşkent. Genç bir uzman bütün şehri bize gezdirdi. Hepimiz ter içindeyiz. Kurmakta olduğu kentin en ince noktalarını bilen uzman, büyük bir coşkunlukla yapılacakları anlatıyor. Büyük blokların arasında açılmakta olan temelleri göstererek buraya dokuz katlı bir mağaza yapılacak diyor. Bir başka yere yeni bir otel, bir başka yerde yarıya gelmiş bir hastane, ötede yeni kültür evi, daha ötede bir halk evini gösteriyor. Sıcaktan bunalırsak daha da gösterecekti. Sıcaktan yakındığımızı anlayınca bizi büyük suların fışkırdığı bir parka götördü, geziye devam etmeyeceğimizi öğrenince de üzüldü. Hatta bir parça kızdı[4]. Yirmi beş, yirmi altı yaşlarında ancak vardı, yaptıklarını gösterememenin haklı kızgınlığı içindeydi. Ne var ki, o kadar çok özlediğim sıcaktan ben bile yılmışım[5]. Atalarımızın neden oradan göç edip Ön Asya'ya geldiklerini iyice anladım. O çağlarda buralarda yaşamak kolay olmasa gerekti. Özbekistan, hiçbir şeyken, her şey olabilir[6] olanağının canlı bir örneği.

10- Metinde geçen "cana yakın[1]" deyiminin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Heyecanlı ve duyarlı
- B) Sabırlı ve sakin
- C) Sevimli ve içten
- D) Sakin ve fedakâr

11- Metinde geçen "baş göstermek[2]" deyimini yerine aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirilebilir?

- A) Kavurmak
- B) Belirmek
- C) İşaretlemek
- D) Başlamak

12- Cümlelerdeki altı çizili kelimelerden hangisi "köhne[3]" sözcüğüyle aynı anlama gelmektedir?

- A) Eski saati tamir etmek için çok uğraştı.
- B) Okulun kirli duvarlarını badana yaptık.
- C) Tatile gittiğimiz için bahçemiz bakımsız kaldı.
- D) Plansız işleri başına dertler açtı.

13- Metindeki "kızmak[4]" sözcüğü yerine aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilemez?

- A) Burnundan solumak
- B) Küplere binmek
- C) Etekleri tutuşmak
- D) Sinir küpü olmak

- 1. Dilinde tüy bitmek
- 2. İple çekmek
- 3. Yaka silkmek
- 4. Gına gelmek

14- Yukarıdaki deyimlerden hangileri metindeki "yılmak[5]" sözcüğü ile aynı anlamdadır?

- A) 1 ve 4
- B) 1,2 ve 3
- C) 1, 3 ve 4
- D) 3 ve 4

15- Metindeki "hiçbir şeyken, her şey olabilir[6]" sözü hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Özbekistan'da hava sıcaklığının eskiye göre daha yüksek olması.
- B) Ülkenin kültür, sağlık, sanayi ve tarım alanında gelişmesi.
- C) Ülke nüfusunun öncekinden daha hızlı artış göstermesi.
- D) Ülkedeki okur- yazar oranının her geçen gün artması.

16- Yazar ve arkadaşları geziyi yarıda bırakıyorlar.

- A) Uzmana kızdıkları için
- B) Yürümek onları yorduğu için
- C) Gezdikleri yerleri beğenmedikleri için
- D) Sıcaktan bunaldıkları için

17- Yazara göre atalarımızın Ön Asya'dan göç etme nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Su sıkıntısının başlaması
- B) Sanayinin gelişmemesi
- C) Bulaşıcı hastalıkların yaygın olması
- D) Bunaltıcı sıcakların yaşanması

18- Yukarıdaki metne en uygun başlık hangisi olabilir?

- A) Özbekistan ve Özbekler
- B) Köhne Taşkent
- C) Taşkent'in Gelişmesi
- D) Özbekistan'ın İklimi

Ek 2. Uygulamada Kullanılan Metinler

HİROŞİMALI MASAHI Nİİ

Kâğıttan bir gemi değildi Hiroşima'nın üstünde uçan. Çelikten bir devdi. Hosokawa (Hosokava)'nın kâğıttan yaptığı 673 turna kuşuna hiç benzemiyordu. Ne bilsin Hosokawa onu? Hiroşima'nın bombalanmasından dört yıl sonra doğmuş. Gene de kurtaramadı kendini 6 Ağustos 1945 sabahının etkisinden. On altınsındaydı, kurtulmaz bir derdin eline düştüğünde. Tarifsiz ıstırap çekiyordu. Annesi dört köşe kâğıtlardan bin tane turna kuşu yaparsa acılarının dineceğini söylemişti. Hosokawa başladı turna kuşlarını yapmaya. Günler günleri kovaladı, kâğıttan kuşlar yan yana sıralandı. Acıları dinmiş miydi? Bilen yok ama bir umut, bir düş sarmıştı kızı. Yaşamak isteği, acıları hafifletiyordu belki de. 673 tane turna kuşu yapabildi genç kız, 674'üncünün sırtına binerek uçtu gitti dünyamızdan.

Bertrand Russel (Bertran Rasil) der ki: “Hiroşima ve Nagazaki'ye atılan iki atom bombasından dünya hiç de umulan dersi almamış gibi görünüyor. Bu işin kurbanları, anılarında söyledikleri gibi gerçekten de dehşet içindeydiler ve yeni nükleer felaketlere engel olmak için bir yol bulunacağı umudunu taşımaktadırlar. Dünyamızda böyle düşünmeyenler de pek çok, atom bombasının az bile geldiğine karar verildi. Dünyanın en güçlü ülkeleri, atom bombası yerine bundan bin beter hidrojen bombasını kullanmaya, iki kent yerine kendilerini de içine alan birçok ülkenin hakkını yeryüzünden silip süpürmeye karar verdiler.”

“Atom Bombası Çocukları” kitabını karıştırıyorum. 6 Ağustos 1945 gününü yaşayan çocuklar anılarını anlatmışlardır. İşte bir kız Miyeko Hara, bakın ne diyor: “Atom bombası! Sözünü bile etmek istemiyorum. Tiksiniyorum. Üstelik bu kelimeyi hayatımın sonuna kadar unutmayacağım. Ağzıma almak istemediğim bu kelimeyi... Gece gündüz bu kelimeyi duymak... Ne işkence... Bu halimle niçin yaşıyorum hala. Rüyasız, umutsuz...”

Rüyasız, umutsuz kalan Miyeko: “Ne kimse duysun istiyorum, ne de kimse okusun. Bu küçücük kalbime gömmek istiyorum her şeyi.” demiş. Acılar, yaşayanlar içindir yalnız. Bir acıya bir ıstıraba seyirci kalanlar o acıyı, o ıstırabı anlayamazlar. Bir

Miyako'nun, bir Hosokawa'nın "dram"ları ne sözle ne yazıyla anlatılabilir! Böyle şeyler "duyulur" ancak. Bir Hiroşima bombardımanında çeyrek milyon insanın yok olması, radyasyon etkisinin yıllarca sürüp gitmesi aklın sınırlarını aşan bir şeydir. İnsanın yetenekleri yetmez böyle bir şeyi kavramaya. Belirli bir acıyı, belirli bir ıstırapı anlayabiliriz biz. Daha önceki deneyimlerimize, anılarımızda yer alan izlenimlerimize ya da atalarımızdan bize gelen gizli ilintilere dayanan bir şeydir bunlar. Ama Hiroşima gerçeğini anlayabilmek zor. Anlayabilsek bunun gerçeğine, anlamına varabilsek yeni yeni Hiroşimaları yaratmak yolunda ilerler miydik?

Hiroşimalı Masahi Nii satmış malını mülkünü, binmiş arabasına dünyayı dolaşıyor. Hiroşima olayına ait sergiler açıyor, konuşmalar yapıyor. Atom tehlikesini olanca derinliğiyle duyurmak istiyor dünya insanlarına.

Oktay AKBAL

HAYAL ÇOCUK

Hepinize Merhaba!

Önce tanışalım. Benim adım Zuhale. Sizin yaşlarınızdayım. Çoğunuz beni hiç görmediniz. Tanımıyorsunuz. Ama ben sizi hep görüyorum. Hemen hepinizi de tanıyorum.

Gerçek isimlerinizi bilmiyorum ya, olsun. Kendimce isimler taktım hepinize. Sarı Kız, durmadan konuşan sarı saçlı kardeşimize taktığım isim; hep gülen en küçüğünüze de Güler diyorum. Böyle böyle isimler vermişim size. Kendimce tanımış, kendimce sevmişim. Dostunuz olmuşum.

Odanın penceresi bahçeye bakıyor. Sizi pencereden seyrediyorum. Önceleri rahatça göremiyordum. Rica ettim anneme, karyolamı yükseltsin diye. Annem babama rica etti ve babacığım hiç üşenmeden istediğimi yaptı. Bir de öpücük kondurdu alnıma, koskocaman. O günden beri çok mutluyum. Sizi rahatça seyredebiliyorum. Yüzünüzü daha yakından görür gibi oluyorum. Hepiniz çok sevimli, çok güzel kardeşlersiniz.

Sokağa niye çıkamadığımı anlamışsınızdır. Çünkü yürüyemiyorum. Kendimi bildim bileli böyleyim. Hiç yürüyemedim. Bacaklarım büyümüyor. Acaba ayaklarının üstünde durmak nasıl bir duygu? Bilir miyim nasıl olduğunu, hiç yaşamadım ki.

Sakın sizi kıskandığımı sanmayın. Hakkımda böyle düşünmenizi istemem. Doğrusu sizi kıskanmıyorum. Durumuma alıştım ve razı oldum. Kendimi böyle,

olduğum gibi kabullendim.

Hem bacaklarım sakatsa ne olmuş, gözlerim sapasağlam ya! Sizleri görebiliyorum. Kulaklarım da sapasağlam, çılgınlıklarınızı duyabiliyorum. İstediğimde ay'ı, yıldızları seyretme mutluluğu az mı? Yıldızlarla konuşurum ben sizinle konuştuğum gibi tıpkı. Yıldızlar duymaz elbet, siz de duymazsınız. Olsun. Beni duymanıza gerek yok. Hissedin yeter. Benim de bu dünyada yaşadığımı, benim gibi engelli kardeşleriniz olduğunu hissedin. O yeter bana.

Ya kollarım, ellerim tutmasa ne olurdu halim? Bacaklarım sakat ama ellerim, kollarım sapasağlam. Beynim de öyle. Hele kalbim: sevgi dolu. Sizi seviyorum. Hayatı seviyorum. Baharı, yazı, kışı seviyorum.

Her gün sokağa çıkmamak o kadar da kötü değil canım. Geçen Pazar ailece pikniğe gittik. Etraf mis gibi kokuyordu. Çiçekler öylesine güzeldi ki...

Babam beni kucakladığı gibi yabani çiçeklerin arasına oturttu.

“Çiçeğe çiçeklik yaraşır.” dedi. Nasıl mutlu olduğumu anlatamam. Böyle anlayışlı bir ailem olduğu için Allah’a şükrettim.

Sıkılmıyorum. Pek sıkılmıyorum yani. Düşünecek o kadar çok şey var ki. Yapacak şey de var. Sıkılmaya vaktim olmuyor. Zaten sizi seyretmek de yeterince vaktimi alıyor. Sonra, bebeklerim var, kitaplarım var. Okuyor, oynuyor, yaşıyor, öğreniyorum.

Biliyor musunuz, geçen sene Kızılay’a başvurduk. Sıraya yazdılar, sıram gelince bana bir tekerlekli sandalye verecekler. Babam almak istiyor aslında ama işleri şu sıralar pek iyi değil. Biz de Kızılay’a gittik. İki aya kadar sıram gelecekmiş. O günü yani tekerli sandalyeye kavuşacağım günü sabırsızlıkla bekliyorum. Yok, hayır! Sabırsızlıkla değil, sabırla bekliyorum. Çünkü sabretmeyi öğrendim. Benim durumumdaki bir çocuk için sabır çok önemli. Sabretmesini bilmeyen bu duruma dayanamaz. Ben sabrediyorum ve dayanamıyorum. Her gün kendimi yeniden keşfediyorum. Bacaklarım gücü yok ama kollarım öylesine güçlü ki.

Şimdi bunları yazarken bile arada bir başımı kaldırıp sizi seyre diyorum. Koşuyorsunuz, gülüyorsunuz, oynuyorsunuz. Mutlu olduğunuz belli. Sizi mutlu gördükçe, ben de mutlu oluyorum. Siz güldükçe ben de gülüyorum. Farkında değilsiniz ama hem dünyanızı hem de mutluluğunuzu paylaşıyorum. Mutluluk nedir ki zaten, paylaşmak değil mi?

Size bir mesajım var, daha doğrusu sizden bir ricam var arkadaşlar. Sahip olduğunuz şeylerin değerini bilin. Bir çift sağlam bacağın ne kadar önemli olduğunu düşünün. Benim gibilerle karşılaşmak size bunu düşündürür her halde. Demek ki düşünmenize yardım ediyorum. Sahip olduğunuz ama farkında olmadığınız değerleri fark ettiriyorum işte yine birbirimizi tamamlıyoruz, çocuklar.

Tekerlekli sandalyem gelince sık sık sokağa çıkacağım. Her halde aranızda alırsınız. Beni de kendinizden sayarsınız. Bir kenardan oyununuzu seyretmeme izin verirsiniz. Belki de bazen benim katılabildiğim oyunlar oynamak istersiniz.

Aslında sizden bir farkım yok. Duygu ve düşünce olarak sizlerden biriyim. Acımanızı değil, aranızda almanızı, beni de kendinizden biri saymanızı istiyorum.

Kaldırın başınızı, pencereme bakın. Camın arkasında gördüğünüz Hayal Çocuk benim. Hayal gibi ama gerçeğin ta kendisiyim.

Niyazi BİRİNCİ

HARİTADA BİR NOKTA

Çocukluğumdan beri haritaya ne zaman baksam gözüm hemen bir “ada” arar; şehir, vilayet, havali isimlerinden hemen mavi sahile kayar... Robinson Crusoe (Robinson Kuruzo)’yu okuyuşumdur herhalde; unuttum gitti. Onun zoruyla mavi boyaların üstünde bu garip ada ismini okuyunca hülyaya daldığımı sanmıyorum. Romanlar yüzünden adaları sevdiğimi pek ummuyorum ama belki de o yüzdendir. Haritada ada görmeyeyim. İçimdeki dostluklar, sevgiler, bir karıncalanmadır başlayıverir: hemen gözlerimin içine bakan bir köpek, hemen az konuşan hareketleri ağır, elleri çabuk abalar giymiş bir balıkçı, yırtık bir muşamba kokusuyla beraber küpeşte tahtaları kararmış, boyası atmış ağır ve kaba sandal, sandalın peşini bırakmayan bir kuş, ağ, balık, pul, sahilde harikulade güzel çocuklar, namuslu kulübeler, kırlangıç ve dülger balığı haşlaması, kereviz kokusu, buğusu tüten kara bir tencere, ufukları dar, sisli bir deniz...

İşte çocukluğumun ve gençliğimin haritalarındaki adalar beni, sonunda bir gün, özlediğim gibi bir adaya bırakıverdi. Gittiğim motorla yine geri dönmüştüm.

Kayığı temizleyenler sekiz kişi idi. Yedisi bizim adadandı. Sekizincisi – zayıf, sarı, hastalıklı adamı- hiç görmemiştim. Ne kadar dostça, ne kadar içten bir sevgi ile çalışıyordu.

Balığın bol çıkmaya başladığı duyulduğu zaman, dışarıdan da insanlar gelirdi. Dışarıdan ırıba katılanlar pay almazlardı. İrip tayfası ile reis, gönüllerinden ne koparsa o kadar balık verirlerdi kendilerine.

O adam da bir dülger alabilmek, bu balığı hak etmek için elinden geleni yapıyordu.

Nihayet iş bitti. İki büyük dülger balığını reis, kış altına attı. Tayfalardan birine seslendi:

- Bunu bize götür, sonra ötekileri pay yap.

Üçer tane alanlar oldu. Dışarıdan gelen, bir tane versinler diye bekledi. Yüzünde tatlı bir gülümseme ve çalışmaktan doğabilmiş hafif bir kırmızılık vardı. Bu kırmızılık, pay dağıtan adamın elinde bir tek balık kalıncaya kadar adamın yanağında durdu. Sonra birdenbire uçtu. Yüzündeki gülümseme önce tehlikeli bir halde dondu. Sandım ki böyle, bütün ömrünce böyle donuk bir tebessümle kalıverecek adam. Etrafına bakındı. Kendine bakan birini gördü. Gülümseme yüzünde birdenbire bir meyve gibi çürüyüverdi. Gözleri hayretle büyüdü. Son balığı kayıktaki adam, rıhtıma fırlatmıştı. Adamın yüz ifadeleri neredeyse yine eski temiz, memnun halini, taze meyve halini alıverecekti. İki adım attı. Elini balığa doğru uzatmak üzere eğildi. Ama ötekilerden, başparmağına irisinden bir dülger balığı takmış birisi, kocaman çizmeli ayağına dülger balığının sırtına bastı:

- Ne o? Hemşerim, dur bakalım! Dağdan gelip bağdakini kovmayalım

Adam elini çekti. Bir şey söylemedi. Söyleyemezdi. Söyleyecek halde değildi. Rıhtım kahvesine doğru yürüdü. Dışarıdan kahvenin önündeki seyircilerden biri seslendi:

- Bırak yahu! O adam da çalıştı. Veriver bir tane, ne olur? Kalkmış, nerelerden gelmiş işte.

Kayıktakilerin hiçbiri kalkıp da: “ Ayıptır yahu, ver adama.” demedi.

Bir ikisi, en umduklarım konuşacak gibi oldular. Bekliyordum. Şimdi, umduklarımdan birisi payına düşen balıktan birini, en küçüğünü adama doğru fırlatacak diye bekledim. Reis kahvenin önünde kahvesini öttürüyor, kayığın asıl tayfasına keyifle bakıyordu.

Hadiseye karışan adam:

- Ayıp yahu, dedi, ayıp.

Bu sefer konuşacaklarını, hatta paylarına düşenden en küçüğünü fırlatacak sandıklarından biri konuştu:

- Sen karışma bakalım babalık! Fazla söylenmeye başladın. Ayıp ne demek?
- Babanızın malı mı bu deniz sizin?
- Onun babasının malı mı?
- Değil ama gelmiş kayıgınıza çalışmış bir kere.
- Kim gel de çalış demiş ona? Gelmeseydi.

Balık verilmemiş adam, kahvenin bir iskemlesine çökmüştü. Kahveci başına dikilmişti. Kahveciye: “ Kalkacağız, kalkacağız.” dedi.

Ayağa kalktı. Kendisi için laf işitmiş adama: “ Zararı yok, hemşerim.” dedi. “ Zararı yok. Vermesinler. İstemez.”

Gözüken vapura doğru yürüdü. Küçük adımlarla bir Şarlo gibi seğirterek uzaklaştı.

Söz vermiştim kendi kendime: yazı bile yazmayacaktım. Yazı yazmak da bir hırstan başka ne idi? Burada namuslu insanlar arasında sakın, ölümü bekleyecektim; hırs, hiddet neme gerekti? Yapamadım. Koştum tütüncüye, kalem kâğıt aldım. Oturdum. Adanın تنها yollarında gezerken canım sıkılırsa küçük değnekler yontmak için cebimde taşıdığım çakımı çıkardım. Kalemi yonttum. Yonttukten sonra tuttum öptüm. Yazmasam deli olacaktım.

Sait Faik ABASIYANIK

YUKARIDA NE VAR NE YOK?

Hiç gökyüzüne bakıp korkuyla çılgılık attığınız oldu mu? Her baktığımızda başka bir yerde olan büyük, sarı bir yuvarlak var yukarıda. Bu yuvarlak birden batar, gözden kaybolur ve ışık saçan binlerce noktacık görünmeye başlar.

Gökyüzüne baktığınızda paniğe kapılıyorsunuz herhalde. Bu parlak şeylerin ne olduklarını biliyorsunuz. Ufak ve yakın görünmelerine karşın gerçekte güneş, ay ve yıldızların çok büyük ve çok uzak olduklarını da biliyorsunuz. Ancak bu bilgileri kendi başınıza edinmediniz. Evren hakkında şimdi bildiğimiz şeyleri öğrenmek için bilimciler binlerce yıldır, çoğu kez karmaşık aygıtlar kullanarak gökyüzünü inceleyip duruyorlar.

Ancak şimdi gökyüzündeki o şekiller hakkında bildiğiniz her şeyi bir an için unuttun ve sonra da sadece eski astronomların kullandıkları, ‘iç aygıtları’ yani gözlerinizi kullanarak onları inceleyin. Gökyüzüne bakarken kendinize: “ Yukarıdaki şu nesneler ne acaba? Ne kadar uzaktalar? Ne büyüklükte? Dönüyorlar mı yoksa duruyorlar mı?” diye sorun. Sonra da bunları merak eden herkesin yaptığı gibi şu soruyu sorun: “ Bütün bunlar arasında benim yerim ne?”

Eğer her şeyin merkezinde olduğunuzu hissederseniz böyle hisseden ilk kişi siz olmayacaksınız. En eski çağlardan yakın diyebileceğimiz zamanlara kadar insanoğlu, Dünya’nın evrenin merkezinde olduğunu ve her şeyin onun çevresinde döndüğünü düşünüyordu. İnsanların böyle düşünmesinin bir nedeni gözlemlerin bu doğrultuda olmasıydı. Düşünün bir kere. Güneş doğudan doğup tepemizden geçip batıda batarken Dünya çevresinde dönüyormuş gibi görünüyor. Dünya ise size ayaklarınızın altında kıpırdanıp dönüyormuş gibi gelmiyor (Eğer Kaliforniya’da yaşamıyorsanız!).

İnsanın, Dünya’nın her şeyin merkezi olduğunu düşünmesinin bir başka nedeni de kendini beğenmişliğidir. Yaşadığımız yerin yaşanılabilir en önemli yer, bütün hareket ve heyecanın merkezi olduğunu kendimizi inandırmak kolaydır.

Ancak bu düşünceye bu kadar uzun süre ve bu kadar yaygın biçimde inanılmasının en önemli nedeni Roma İmparatorluğu’nda yaşayan Batlamyus (Ptolemaios) isimli bir bilimcinin çalışmalarıdır.

Düşünceleri pek uzaklara yayılmış çoğu düşünür gibi Batlamyus da doğru zamanda doğru yerde olma şansını yakalamıştı. Bu onun için ikinci yüzyılda ve Mısır’daki İskenderiye’de olmak demektir. Büyük Roma İmparatorluğu’nun resmi baş şehri Roma olduğu halde o dönemin bütün ünlü bilim adamlarının çalışmak ve fikirlerini paylaşmak için geldikleri yer İskenderiye’ydi – günümüzde New York (Niv York) ve Paris gibi şehirlere geldikleri gibi.

Kuzey Afrika sahilindeki bu heyecan verici şehirde Batlamyus, Dünya merkezli evrenin nasıl çalıştığının ayrıntılı bir tablosunu geliştirdi ve bunu destekleyici bazı bilimsel düşünceler öne sürdü.

Batlamyus’u etkileyen, sizin de hemen yapabileceğiniz bir deneyin sonucuydu: Bir taşı bırakmak. Bir taş parçasını elinizden bırakırsanız havada süzülerek uzaklaşmaz. Dünya’ya düşer. Bu Batlamyus’a Güneş’in, Ay’ın, gezegenlerin ve yıldızların da havada süzülüp Dünya’dan uzaklaşmadıklarını, her gün geri geldiklerini anımsatıyordu.

Batlamyus, Dünyadaki nesnelerle gökyüzündeki nesnelerin aynı kuralı izledikleri sonucunu çıkardı. Taşın hareketi Dünya merkezli olduğuna göre gökyüzündeki nesnelerin hareketleri Dünya merkezli olmalıydı.

Batlamyus'a göre Ay, Güneş, gezegenler ve yıldızlar çevresinde dönerken Dünya'nın hareketsiz durduğu, bu olgularla kanıtlanmış oluyordu.

Evrenin ayrıntılı bir betimlemesini yapmak için Batlamyus; Mars, Satürn, Jüpiter, Venüs ve Merkür (o çağda bilinen gezegenler bunlardı) gezegenleri ile yüzden fazla yıldızın hareketlerini kaydetti. Yıldızlar Batlamyus'un beklediği gibi Dünya merkezli çemberler üzerinde hareket ediyorlar ancak gezegenler, bazen kusursuz bir çember üzerinde döner gibi görünmüyorlardı. Böylece Batlamyus gezegenlerin, büyük çemberler üzerinde hareketleri sırasında, "ilmek" denilen küçük çemberler üzerinde de dönmeleri gerektiği sonucuna vardı.

Batlamyus'un çalışmaları İskenderiye'den bütün Roma İmparatorluğu'na, ayrıca Arapçaya çevrilip bütün Orta Doğu'ya yayıldı. Burada Batlamyus'un çalışmalarını büyük ilgiyle karşılayan Müslümanlar, onun fikirlerini içeren kitabı "En Büyük" olarak nitelediler. Bu sonuçlar Hristiyanlarca da benimsenerek din adamları ve şairler tarafından bütün Avrupa'ya yayıldı ve bu etki bin yıl sürdü. Bir gök bilimcinin gözlemlerine tıpatıp uyan, bu kadar yalın bir güzelliği olan ve insanları her şeyin merkezine oturtan böyle bir evren modeli Dünya'da yaşayan herkes tarafından çekici bulunmuştu.

Bilimciler, gökyüzü araştırmalarını geliştirdikçe gezegenlerin, Batlamyus'un fark etmediği bazı hareketler yaptıklarını fark ettiler. Ancak Batlamyus'un modelini dışlamak yerine, eğri büğrü, kargacık burgacık bir sürü ilavelerle yörüngeleri ayarladılar. Batlamyus modelini korumak uğruna bilimciler biraz tavizden kaçınmamışlardı. En sonunda, 1400lü yıllarda Kopernik (Copernicus) adında bir Polonyalı, bu ilaveleri yapmaksızın gezegenlerin hareketlerini açıklayabilecek bir yol buldu. Ancak bunu yapmak için Batlamyus'a ters düşmesi ve yepyeni bir tablo çizmesi gerekiyordu.

Batlamyus'a cephe almak çok ürkütücü bir şeydi. Ancak Kopernik, Rönesans denilen ve Avrupa'nın her yerinde insanların, yüzyıllar boyu gerçek olarak kabul edilmiş inançları sorguladıkları, yepyeni şaşırtıcı fikirler ortaya attıkları bir devirde yaşıyordu. O çağda yaşayan birçok düşünür gibi Kopernik de farklı birkaç alanda beceri

sahibiydi. Geçimini bir kilisenin muhasebe defterini tutarak sağlamasına karşın tıp, hukuk, matematik, resim ve hobisi olan astronomi çalışmaları için de zaman bulabiliyordu.

Yıldızları incelerken Kopernik'in aklına bir fikir geldi. Batlamyus modeline giderek daha karmaşık ilaveler yerine onda tek bir değişiklik yapılırsa model çok daha basit olacaktı. Ya Güneş ve gezegenler Dünya çevresinde dönmüyorlarsa? Ya gezegenler ve Dünya, Güneş çevresinde dönüyorlarsa? Kopernik'e göre Güneş, her ne kadar hareket eder gibi görünüyorsa da hareketsiz de olabilirdi ve belki de asıl hareket eden Dünya'ydı. Başka bir deyişle Güneş alçalıyor gibi göründüğünde belki de Dünya yükseliyordu! Dünya'nın her şeyin merkezi olmadığı düşüncesi insanları çok öfkeliyordu: Kopernik Dünya'nın görkemli Güneş'in çevresinde dönen, öylesine bir gezegen olduğunu nasıl söyleyebilirdi? Dünya'da yaşayan insanların evrendeki konumunu nasıl bu denli önemsiz gösterebilirdi? Ancak Kopernik'in ölümünden sadece birkaç on yıl sonra bilimciler, yeni keşfedilmiş teleskoplarını gökyüzüne çevirip Kopernik'in ileri sürdüğü düşüncenin doğru olduğunu kanıtladılar. Onların bu kanıtı, Batlamyus'un gafının sonu oldu.

Günümüzde milyarlarca mil öteden bilgi toplayan uydu teleskopları sayesinde evrendeki yerimiz hakkında daha fazla şey biliyoruz. Kopernik'in ileri sürdüğü gibi Dünya'nın güneş çevresinde döndüğünü biliyoruz. Ama biz Kopernik'in bilmediği bir şey de biliyoruz: Bizim görkemli Güneş'imiz de evrenin merkezi değil Samanyolu, gök adasını oluşturan milyarlarca yıldızdan biri. Samanyolu ise hiçbir şeyin merkezi değil. Belki de sınırsız olan bir evrende gezip duran sayısız yıldız kümesinden biri yalnızca. Evrenin geri kalanıyla kıyaslandığında sevgili gezegenimiz minicik bir kozmik toz parçası... Sonuçta evrenin gerçekten de bizim çevremizde dönmediğini söyleyebiliriz herhalde, ne dersiniz?

Batlamyus gaf yapmıştı. Ancak evrene bilimsel olarak bakıp bugünkü modelimizin öğelerinden birçoğunu içeren bir modeli geliştiren oydu. Biz hala evreni gezegenlerden ve yıldızlardan oluşan, yerçekimi denilen bir kuvvetin etkisiyle hareket eden bir düzen olarak görüyoruz.

Unutmayalım ki ancak Batlamyus modelini görüp, ona tapınıp sonra da Batlamyus'un dikkatli gözlem yöntemini kullanarak ona meydan okuyup onu bir yana bıraktıktan sonra kendi modelimize erişebildik. "Muhteşem" gaflar arasında

Batlamyus'un ki gerçekten de “ en büyük” olanıdır.

Billy ARONSON (Billi Eransın)

HAMILTON ADASI

Turizm acentesi Bali gezisini sağlayamayınca bizleri bu adaya götürmeye karar verdi. Hamilton (Hemiltın) Adası'na Cennet Adası diyenler çok. Doğrusu şu dillere destan olan cenneti bizler de merak etmeye başladık.

Hamilton Adası, ana karaya yakın bir konumda. Birçok adacıktan oluşuyor. Havaalanı da bu adalardan birinin üstüne yapılmış.

Uçaktan inince gözlerimizi dört açıp cenneti aramaya başladık. Ada, gerçekten tropik bitkilerle bezenmiş. Çok güzel, çok görkemli oteller yapılmış buraya. Yüzme havuzları, tenis kortları, sağlık ve jimnastik merkezleri, restoranlar, çarşılarla büyük bir tatil köyü.

Otelimiz çok güzel. Pasifik Okyanusu uzanıyor önümüzde.

Ne var ki güneşi görmek olanaksız. Yağmur yağdı, yağacak.

Gerçekten, biz daha valizlerimizi açmadan yağmur boşandı. Boşanış o boşanış. Üç gün hiç ara vermeden yağdı da yağdı.

Tropikal yağmurlar içine, Güney Amerika'da da düşmüştük. Ama orada bir süre yağıp duruyordu. Sonra güneş açıyordu.

Hamilton Adası'ndaki yağmur, dehşet verici bir yoğunluk ve süreklilikle yakamıza yapıştı.

Bu olaya yağmur demek, yağmura haksızlık olacak. Çünkü sular gökyüzündeki bir nehirden boşalıncasına akıyordu yeryüzüne. On dakika kadar hızını kesip bardaktan boşanıncasına yağın yağmura dönüşüyordu. Sonra yeniden nehir boşalıyordu üstümüze.

Üstümüze diyorum, bu sözün gelişi. Otelden dışarı çıkamıyorduk ki yağmur üstümüze yağsın! Bu arada deniz, akşamları yirmi - otuz metre geri çekiliyor, ertesi gün yeniden kıyıya doğru kabarıyordu. İlk gün ilgamızı çeken bu gel-git olayı da sonradan bıkkınlık verdi.

İnsanlar otelden çıksın diye görevliler yağmurluk dağıtıyorlardı. Biz de yağmurun gerçek yağmur gibi yağdığı bir sırada, otelden çıktık. İliklerimizi dek

ıslanarak adayı gezdik.

Adanın küçük bir hayvanat bahçesi var. Orada kanguruları gördük. Buraya özgü papağan türünde bir kuş var. Onları eğitmişler. İp üstünde cambazlık yaptırıyorlar. Vals yapan, bowling oynayan, tel üstünde bisiklete binen papağanları ilk kez görüyoruz. Ne var ki yağmurdan, bu gösteriyi ancak otobüsün içinden izleyebiliyoruz.

Konuşamayan ama çok akıllı bir papağan türü olan bu kuşlar, insanlara pek alışmışlar. Bir sabah balkonumuzdaki masaya gelip oturmuşlar. Eşim, önlerine bir avuç kuru yemiş koydu.

Kar beyaz tüylerle kaplı bu çokbilmiş kuşlar, önce fıstıkları pençelerine alıp kırdılar. Sonra ağızlarına götürüp yuttular. Sıra leblebiye gelince, onu da ağızlarına götördüler. Ama hemen geri attılar. Anlaşılan, nohudu tanımıyor bu kuşlar.

Hamilton adası, dünya zenginlerinin uğrak yeriymiş. Adada küçük bir kilise var. Kimi zenginler, dünyanın uzak köşelerinden bu kiliseye evlenmeye gelmiş. Adada, görkemli düğünler de yapılmış.

Mış, mış diyorum çünkü biz bu tür şeyler görmedik. Biz yalnız ve yalnız yağmurun görkemine tanık olduk, Cennet Adası denen Hamilton Adası'nda.

Kıyıya inip de birkaç deniz kabuğu toplayınca dek sırlıslıkam oldum. Hazır ıslanmışken gelgit nedeniyle çekilmiş olan deniz tabanında yürümeyi de göze aldım.

İyi ki bunu yapmışım. Öyle güzel deniz kabukları, mercan resifleri buldum ki...

Yağmur adasında sıkıntıdan patladık. Meğer o günlerde, ada üzerinde nem oranı yoğunlaşmış. Geniş bir siklon alanı oluşmuş. Fırtına bu yüzden patlamış. Yağmurun nehir gibi boşalması da bundanmış.

Biz ayrılırken bulutlar dağılmaya başladı. Ama neye yarar? Çok değerli üç günümüz boşa gitti.

Aslında Hamilton Adası, bizim Marmaris kıyılarından daha güzel değil. Bir daha Marmaris'e gidersem Cennet Adaları'na gidiyorum diyeceğim. Gerçekten görünüm Marmaris'teki gibi. Üstelik Marmaris çevresinde bir de tarihsel beldeler var.

Ayrıca, Hamilton Adası'nın bitki örtüsü insan eliyle oluşturulmuş.

Ancak buradaki oteller çok lüks. Odalar çok büyük. Her oda okyanusa bakıyor. Bu odalar soğutma düzeneği, çay, kahve pişirme köşesi, buzdolabı, ütü, saç kurutucu, televizyon gibi araçlarla donatılmış.

Ama ne olursa olsun, insanın, Cennet Adası'na gidiyorum diye kendini

hazırladıktan sonra, çok lüks de olsa bir odaya kapanması dayanılmaz bir hayal kırıklığı oluyor doğrusu.

Yağmur duvarını aştığımız Hamilton Adası'ndan ayrılırken öylesine sevinçliydim ki... Yağmurdan uçakların işleyemeyeceğini düşünen yalnız ben değilmişim anlaşılan. Cennette tutsak kalmaktan korkan arkadaşlarımız da varmış. Uçak havalanınca herkes derin bir soluk aldı.

Gülten DAYIOĞLU

ADINI GÖKLERE YAZDIRAN ÇOCUK

Japon Kaoru İkeya daha küçük bir çocukken aklı hep göklerde idi. Yıldızlarla dolu gök kubbede neler vardı?

Kaoru'nun babası balıkçı idi. Bu meslekle gökler arasında hiçbir ilişkisi yoktu. Baba İkeya'ya sorarsanız oğlunun kendi gibi balıkçı olmasını isterdi. Kaoru, ailenin en büyük evladı idi. Ana babasının ve üç kardeşinin yükünü onun çekmesi gerekiyordu. Balıkçılık küçük görülecek bir meslek değildi. Onun da incelikleri vardı. Kaoru, babası sağ iken mesleğinin inceliklerini çok iyi öğrenebilirdi.

Aile, bir ara sanayi kenti Nagoya'dan Bentenjima kasabasına taşındı. Oğul o sırada altı yaşında idi. Yeni ev kendisi bakımından büyük bir özellik taşıyordu. Evin damı dümdüzdü, yıldızları izlemeye uygundu. Küçük Kaoru yollarda çocuklarla oynayacak yerde, günlerini damda geçiriyordu.

Doğrusu aranırsa küçüğün gök merakı annesinin de hoşuna gitmiyordu. Ne çıkacaktı gökleri izlemekten? Ama Kaoru için gökyüzü kitaptı. Küçük on iki yaşına doğru, okulun kitaplığına dadandı. Gök bilim ile ilgili ne varsa okuyor, not alıyordu. Gök haritalarını nerede bulursa alıyor, bunlara kendi gözlemlerini de işliyordu.

Ancak gökleri durmadan gözlemekle fazla bir sonuç alınamazdı. Küçük de olsa bir teleskop gerekliydi. Kaoru yine okul kitaplığına daldı, teleskop yapımı ile ilgili fizik, kimya, optik bilgilerini adeta yuttu. Sonra eski makine parçalarının satıldığı pazardan teleskop parçaları toplayıp kendi teleskopunu yaptı.

Gökyüzü, şimdi Kaoru'nun önüne yıldızları, gezegenleri, düşen yıldızları, kuyruklu yıldızları ile açılmaya başladı. O andan itibaren genç Kaoru kararını verdi. Yeni bir kuyruklu yıldız bulacak ve buna adının verilmesini sağlayacaktı. Amatör

birçok gök bilimci yok muydu? Bunların içinde kuyruklu yıldız bulmuş birçokları vardı. Kendisi de bunlardan biri olacaktı. Kaoru daha büyük bir hızla çalışmaya başladı. Bu arada genç Kaoru babasını kaybetti.

Ailenin yükü Kaoru ile annesinin omuzlarına çökmüştü. Kaoru, ortaokulu bitirir bitirmez kendisine iş aradı. Bir piyano fabrikasında tuş perdahlıyordu. Eğitimi fazla olmadığından fazla bir para da kazanamıyordu. Fakat kazandığı ile hiç olmazsa kendi masrafını çıkarıyor, kalanını da eve veriyordu.

Yaz, kış boş vakitlerini damda geçiriyordu Kaoru. Dal gibi bir çocuktur. Her an hastalanabilirdi. Sabahlara kadar uykusuz kaldığı için benzi de sapsarı idi. Annesi oğlunun sağlığı ile o kadar ilgiliydi ki gecenin hangi saatinde olursa olsun her dama çıkışında o da uyanıyordu.

Bu arada Kaoru, boş vakitlerinde teleskopu için bir de ayna perdahlamıştı.

Kaoru diğer işlerini de ihmal etmiyordu: Tabii kendisi gibi amatör ve profesyonel gök bilimcilerle. Bunlardan biri ünlü, Minoru Honda idi. Kaoru yeni bir kuyruklu yıldız bulma düşüncesini ona açtı. Cevap pek iç açıcı değildi fakat gerçek payı taşıyordu: “Sevgili Kaoru, kuyruklu yıldız bulacağım diye her gece gökleri taramak boş bir gayrettir. Sen her şeyden önce sadece gökyüzünü incele. Ama her şeyi ile... Bakarsın bir gün karşına istediğin yıldız çıkar.”

Minoru Honda doğru söylüyordu. Birçok buluş rastlantı biçiminde yapılmıyor muydu?

Kaoru 1963 yılı başında iyice giyinerek dama çıktı, göğü taramaya başladı. Önce göğün doğu tarafını taradı, sonra güney kubbesine çevirdi teleskopunu. Bir ara toz duman arasında bir ışık sezer gibi oldu. Önündeki gök haritalarına baktı: öyle bir şey görünmüyordu. Kaoru birden dikkat kesildi. Toz bulutunu bir daha, bir daha inceledi. Kararını verdi: Kimsenin bilmediği bir kuyruklu idi bu. Kaoru sabah erkenden telgrafhaneye koştu, buluşunu Tokyo Gözlemevi'ne bildirdi.

Haber bir anda bütün dünya gözlemevlerine yayılmıştı.

Kaoru buluşunu Tokyo Gözlemevi'ne bildirdikten sonra, piyano fabrikasındaki işinin başına dönmüştü. Evi televizyoncuların, gazetecilerin, sinemacıların, radyocuların akınına uğramıştı. Buluşa annesi de şaşırılmıştı. Oğlunun adresini verdi. Bu sefer piyano fabrikasının önü mahşer yığına döndü. Müdür şaşırılmıştı. Kim bu Kaoru? Hemen dosyasını getirtti. Şunlar yazıyordu içinde: “Kimse ile konuşmaz. Herkesle iyi geçinir.

İşlerini iyi yapar.”

Fabrika müdürünün tepkisi bu değerli işçisi için bir fon açtırmak oldu. Kaoru'nun bulduğu kuyruklu yıldıza “ İkeya Kuyruklu Yıldız 1963-a” resmi adı verildi. Kaoru ikinci buluşunu, yine kendi yaptığı bir teleskopla 1964 Temmuzunda yaptı. Buna da “ Kuyruklu Yıldız 1964- f ” adı verildi. Genç amatör gök bilimci, üçüncü yıldızı kendisi gibi amatör gök bilimci Tsutomu Seki ile yaptı, buna da “ İkeya- Seki ” adı verildi, ikisinin adı ile.

Kaoru İkeya, emeklerinin boşa gitmediğini herkese göstermiş oldu. Adının da o zaman için tam üç kez göklere yazdırdı. Kaoru İkeya ilk kuyruklu bulduğu sırada on dokuz yaşındaydı. Genç İkeya bir anda üne ve paraya kavuştu. Babasının yaptığı borçları ödedi, annesini otel işlerinden kurtardı.

1938 Nobel Edebiyat Ödülü'nü kazanan Pearl S. Buck (Pörl S. Bak)'ın şu sözü İkeya'nın durumuna çok uyuyor: “ Gençler en olmayacak işlerini başarmaya kalkarlar, işin tuhafı başarılılar da.”

Vehbi BELGİL

DEDEMİN PİLİ BİTMESİN

- Dede!
- Söyle Tontonum.
- Şuna bakar mısın?
- Neymiş o yine?
- Halamın getirdiği oyuncak tren... Gitgide yavaşlamaya başladı. Vızır vızır dönerken ne oldu, anlamıyorum.

Dedem, ağır aksak adımlarla yanıma sokulup halıya oturdu. Trenin lokomotifini rayın üstünden kaldırdı, altını üstünü yokladı; yanında yöresinde bulunan bir iki düğmeyi kurcaladı. Sonra da kendinden emin bir halde:

- Nasıl yürümezmiş, bak şimdi, dedi.

Oyuncağı tekrar rayın üzerine bıraktı. Tren hızlı bir tur attıktan sonra, yine eski haline döndü. Yavaşlayıp teklemeye başladı.

- Gördün mü, dedim. Yürümüyor işte. Şu gidişine baksana, sanki kaplumbağa.

Dedem, sarı seyrek sakallarını oynatarak: “ keh keh keh” diye güldü.

- Ne yapsın zavallı, dedi. Onun da benim gibi pili bitmek üzere. Bundan fazla yürüyemez ki. Biraz koşturacak olsa nefesi tıkanıyor.

O an içimde garip bir duygu belirdi. Acımayla karışık bir sevgiyle dedemin yüzüne baktım. Fersiz gözlerini, “C” harfi gibi bükülen belini, titrek ellerini, zayıf ve çelimsiz bacaklarını tepeden tırnağa süzdüm. O da benim neler düşündüğümü hissetmiş olmalı ki beni kendine doğru çekip alınımdan öptü. O sırada, iki damla yaş gözlerimden süzülerek yanaklarımı ıslattı. Dedem meraklanmıştı:

- Ne oldu, niçin ağlıyorsun, dedi.

Duygularımı gizlemeye çalıştım.

- Baksana şuna, dedim. Pili bitince hiç de yürüyemeyecek, belli.

Dedem, omuzlarımı okşadı; parmaklarının ucuyla gözlerimi kuruladı.

- Hadi tontonum, üzme kendini, dedi. Belki bir çaresini buluruz.

Sonra lokomotifini yeniden eline aldı. Altındaki kapağı açıp içindeki pilleri çıkardı.

- Gel benimle.

Birlikte mutfağa gittik. Dedem, elindeki pilleri buzdolabının buzluğuna yerleştirdi. Piller burada birkaç saat beklerse biraz daha güç kazanabilir, canlanabilirmiş.

Ben hiç ihtimal vermiyordum ama gerçekten de öyle oldu. Akşama doğru, pilleri buzluktan çıkartıp lokomotife taktım. Trenin hızında, inanılmayacak bir çabukluk gördüm. Ama bu da uzun sürmedi. Yarım saat sonra her şey bitti. Tren yerinden bile kıpırdamıyordu. “Pili bitti” diye geçirdim içimden. Sonra, tuhaf duygular içinde, gözlerim dedemi aradı. Kanepenin üstüne uzanmış uyukluyordu. Göğüs kafesinin ağır bir ritimle inip kalktığını görüyordum. O benim en değerli oyuncağımdı: Ağlayan, gülen, sevinen, okşayan, yerine göre beni sırtına bile bindiren bir oyuncak...

Nemli gözlerimi ve ıslak kirpiklerimi semaya kaldırırken, en içten dileklerimle mırıldandım:

“Allah’ım, trenimin pili bitti görüyorsun. Ne olur, dedemin pili bitmesin... e mi?

Sonra, dedemin kanepeden aşağı sarkmış olan elini tutup öptüm.

Üzeyir GÜNDÜZ

Ek 3. Şematik Öğrenmeye Dayalı Okuma Eğitimi Etkinlikleri

Okul: Cumhuriyet İlköğretim Okulu

Sınıf: 7/A,C

Tarih: 03/10/2011- 14/10/2011

Süre: 3 Ders Saati

Amaç: Şematik Öğrenme Yoluyla Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirebilmek

Yöntem- Teknikler: Beyin Fırtınası, Yapılandırılmış grid, soru- cevap, tartışma

Metnin Adı: Hiroşimali Masahi Nii

Metnin Türü: Fıkra (Bilgilendirici Metin)

Kaynak: İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ekoyay Eğitim Yayıncılık Matbaacılık, s. 16-17, 2011, Ankara.

Araç: Türkçe 7 Ders Kitabı, Türkçe Sözlük, Yazım Kılavuzu.

Var Olan Şemaları Fark Etme

Önceki Bilgileri Harekete Geçir: Öğrencilerinize “Savaş sizin için ne ifade ediyor?”, “Atom bombası nedir, ne gibi etkileri vardır?”, “Radyasyon nedir, canlılar üzerindeki etkisi nasıldır?”, “Atom bombasının atıldığı bir ülke biliyor musunuz?”, “Hiroşima ve Nagazaki kentleri size ne çağrıştırıyor?” sorularını sorarak metne yönelik ön bilgilerin harekete geçmesini sağlayınız.

Öğrencilerinize, zihinlerinde var olan şemaların öneminden bahsediniz. Bir konu hakkında doğru ya da eksik bir şeyler bilebilmenin önemini anlatınız. Metni okuduktan sonra yeni oluşturacakları şemalarla, bu konudaki eksik bilgilerini tamamlayacaklarını anlatınız.

Okuma Amacı Belirle: Öğrencilerinize: “İnsanlar geçmişte yaşanan savaşlardan doğru dersleri çıkarıyor mu?”, “Barışın önemini vurgulanırken, dünya üzerinde hala savaşa sıcak bakanlar var mı?”, “Bir ülke lideri olsanız savaşın engellenmesi için neler yapardınız?”, “Savaşa karşı şu anda ülkelerin bakış açılarını doğru buluyor musunuz?”, “Sizce bir savaş başladıysa, kazanabilmek için atom bombası gibi güçlü bir kimyasal silah kullanılmalı mı?” sorularını sorarak öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız. Öğrencilerinize okuyacakları

metne karşı bir amaç edinmelerinin, metni anlamada önemli bir etkiye sahip olduğunu anlatınız.

Okuyacakları metnin türüne yönelik açıklama yapınız. Bu metnin fıkra türünde bir metin olduğundan bahsediniz. Fıkranın sadece mizah unsuru taşıyan metinler olmadığından bahsediniz. Okuyacakları fıkranın bilgilendirici bir metin türü olduğunu anlatınız. Fıkranın güncel konular üzerine yazılacağını metni okuduktan sonra anlayacaklarını belirtiniz. Bu metni okuduklarında duygu, düşüncelerinin değişeceğini, zihinlerinde yeni şemaların oluşacağını öğrencilerinize açıklayınız.

Metne Ön Okuma Yap ve İçerik Tahmininde Bulun: Öğrencilerinizden metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okumalarını isteyiniz. Metnin başlığını tahtaya yazınız. Altına iki ok çıkarınız. Birinci okun altına ‘olumlu çağrışımlar’, ikinci okun altına ‘olumsuz çağrışımlar’ yazınız. Öğrencilerinizden bu iki başlığın altını, metnin başlığını düşünerek doldurmalarını isteyiniz. “Bu metin ne hakkında olabilir, metinde nelerden bahsediliyor olabilir?” sorularını yönelterek metin ile ilgili tahminlerde bulunmalarını sağlayınız. Bütün bunlardan yola çıkarak metin ile ilgili tahminlerini “Metin ile ilgili tahminlerim” bölümüne yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 1-a)

Kendine, metinde cevabı olabilecek sorular sor: Öğrenciler metin ile ilgili tahminlerini yazdıktan sonra, metne yönelik tahminlerinden yola çıkarak metin için üç soru hazırlamalarını isteyiniz. Soruların cevaplarını metin içerisinde bulurlarsa, tahminlerinin metnin içeriğine yakın olduğunu söyleyiniz. (Etkinlik 1-b)

Yeni Şemalarla Karşılaşma

Metni oku ve anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalış bunu yaparken de sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullan: Öğrencilerinize okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımları hatırlatınız. Ardından metni bir kez okutturunuz. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı kalemle yuvarlak içerisine almalarını söyleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını cümlelerin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmelerini isteyiniz.(Etkinlik 2-a) Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmalarını sağlayınız. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını isteyiniz ve birer cümlede

kullandırınız. (Etkinlik 2-b). Metni anlamayı kuvvetlendirmek için başka ne gibi kaynaklara başvurulacağını öğrencilerinize sorunuz. “Başucu Kaynaklarım” baloncuğunun çevresindeki okları doldurmalarını isteyiniz. Şemayı doldurduktan sonra öğrencilerinizden okumalarını isteyiniz varsa eksiklikleri tamamlamalarını söyleyiniz. “Sözlük, Ansiklopedi, İnternet, Televizyon, Gazete, Kitap, Dergi...” (Etkinlik 2-c)

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Öğrencilerinizden metnin içeriği ile ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etmelerini isteyiniz. “Metnin içeriği ile ilgili bilgiler” bölümüne yazmalarını belirtiniz. İçerik ve tahminleri arasındaki farkları yazmalarını söyleyiniz. (Etkinlik 1-c) Metne yönelik sordukları üç soruların cevaplarının metinde olup olmadığını sorunuz. Eğer varsa bulmalarını isteyiniz. Buldukları cevapları soruların altına yazmalarını ve soruyla beraber sınıfa okumalarını isteyiniz. Eğer yoksa metne yönelik üç yeni soru sorup cevaplamalarını isteyiniz. (Etkinlik 1-d)

Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlan: Öğrencilerinizden metnin görsellerine göz atmalarını isteyiniz. Görsellerle içerik arasındaki uyum hakkında düşündüklerini yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 3-a) Eğer kendileri bir görsel oluşturmak istese nasıl bir görsel oluşturacaklarını sorunuz yazarak ya da çizerek ifade etmelerini söyleyiniz. (Etkinlik 3-b)

Tekrar oku ve önemli bilginin altını çiz: Öğrencilerinize metni tekrar okutarak metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını sağlayınız. Onlardan önemli gördükleri yerlerin altını kırmızı kalemle çizmelerini ve her paragraf için oluşturulan “Önemli Bilgilerim” tablosuna yazmalarını söyleyiniz. (Etkinlik 4-a)

Yeni Şemalar Oluşturma

Metinde anlatılanları kavra ve anlamlı şemalar oluştur: Öğrencilerinizden metni tekrar okumalarını ve ayrıntılara dikkat etmelerini isteyiniz. Metin içerisindeki neden- sonuç ilişkilerini bulmalarını, bu ilişkinin metnin kavranmasını sağlayacağını açıklayınız. Neden sonuç ilgisinin metnin kavranmasındaki önemli temellerden olduğunu vurgulayınız. Yapılandırılmış grid içinde numaralandırılarak verilen nedenleri, harfleriyle verilmiş sonuçlarıyla eşleştirmelerini söyleyiniz. Sonra yapılan eşleştirmeleri sınıf ortamında okutunuz yanlışlar için metne tekrar göz attırınız (Etkinlik 5-a).

Metinde geçen nesnel ve öznel ifadelerle öğrencilerin dikkatini çekiniz. Bu ifadeleri her bölüm için ayrı ayrı buldurunuz. Nesnel ve öznel ifadelerin birbirinin zıttı olduğunun farkına varmalarını sağlayınız. Metindeki anlatımın nasıl olduğunun belirlenmesinde bu ifadelerin önemli olduğunu açıklayınız. Her bölüm için nesnel anlatım mı yoğunlukta, öznel anlatım mı bulmalarını sağlayınız.(5-b) Metnin yoğun olarak öznel ifadelerden mi nesnel ifadelerden mi oluştuğunu sorunuz ve boşluklara bu konudaki düşüncelerini yazmalarını söyleyiniz.(Etkinlik 5-c).

Metinde geçen anahtar sözcükleri bul, belirle: Öğrencilerinize okudukları metnin anahtar kelimelerini belirlemelerini söyleyiniz (Etkinlik 6). Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşmalarını isteyiniz. Nedenleri üzerine tartışmalarını sağlayınız. Sonra bu metnin anahtar kelimelerinin: “*atom bombası, Hiroşima, radyasyon, ıstırap, acı, dram*” olduğunu söyleyiniz.

Metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetle: Metnin anahtar sözcüklerine ve içeriğine dikkat çekiniz. Sonra metinden anladıklarını öğrencilerinizden yazmalarını isteyiniz. Yazılan özetleri sınıf içerisinde okutunuz. (Etkinlik 7)

Metnin konusunu belirle: Öğrencilerinize okuduklarından yola çıkarak, “Yazar bu metinde hangi konudan bahsetmiş olabilir?” sorusunu yöneltiniz. Metnin konusunu belirlemelerini sağlayınız. Metnin konusunu daha sonra tahtaya yazınız (Etkinlik 8).

Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirle: Öğrencilerinizden, metnin başlığını, konusunu, anahtar kelimelerini gözden geçirerek ana fikir hakkında tahminlerde bulunmalarını isteyiniz. “Metnin temelinde yatan ve bize verilmek istenen ileti nedir?” sorusunu yönelterek ana fikri bulmalarını sağlayınız (Etkinlik 9-a). Sonra metnin ana fikrini tahtaya yazınız. Metinde ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri bulmaları için onları yönlendiriniz. Şemaya ana fikrin destekleyicilerini yazmalarını söyleyiniz.(Etkinlik 9-b)

Metnin tamamındaki düşünceler arası ilişkileri anlamak için metni tekrar gözden geçir: Öğrencilerinizden ana fikre, konuya ve içeriğe tekrar göz atmalarını isteyiniz. Metnin başlığından yola çıkarak, metnin ana fikri, konusu ve içeriğiyle uyumunu sorunuz. Bununla ilgili etkinliği yapmaya yönlendiriniz. Uyumlu ve uyumsuz yönlerini yazmalarını söyleyiniz. Metnin tamamını gözden geçirerek, metnin daha iyi kavrayacaklarını ifade ediniz. (Etkinlik 10)

Metnin anlatımı hakkında görüş geliştir: Öğrencilerinize okudukları metinle ilgili verilen formu doldurarak, metin hakkında görüş geliştirmelerini isteyiniz. (Etkinlik 11). Doldurulan formadaki her madde için ne düşündüklerini sorunuz ve konuşmaları için fırsat veriniz. Her madde için tartışma ortamı yaratarak, neden o şekilde düşündüklerini dile getirmelerini sağlayınız.

Metin için uygun şemaların zihinde oluşup oluşmadığını tartış: Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilme becerilerini harekete geçirmek için onlara “Metinde hangi kahramanı kendilerine yakın hissettiklerini nedenleriyle açıklamalarını isteyiniz.” Bu konu hakkında konuştuktan sonra bunu yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 12a) “Siz metin kahramanı yerinde olsaydınız, metni nasıl bir sonuca bağlardınız? Neden?”(Etkinlik 12b) sorusunu sorarak, öğrencilerinizi konuşturunuz. Daha sonra bu konuşulanlardan yola çıkarak kendi sonuçlarını ana fikir ve anahtar sözcükleri göz önüne alarak yazmalarını isteyiniz.

Okul: Cumhuriyet İlköğretim Okulu

Sınıf: 7/A-C

Tarih: 31/10/2011- 04/11/ 2011

Süre: 3 Ders Saati

Amaç: Şematik Öğrenme Yoluyla Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirebilmek

Yöntem- Teknikler: Beyin Fırtınası, soru- cevap, tartışma

Metnin Adı: Hayal Çocuk

Metnin Türü: Söyleşi (Bilgilendirici Metin)

Kaynak: İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ekoyay Eğitim Yayıncılık Matbaacılık, s. 18-19-20, 2011, Ankara.

Araç: Türkçe 7 Ders Kitabı, Türkçe Sözlük, Yazım Kılavuzu.

Var Olan Şemaları Fark Etme

Ön Bilgileri Harekete Geçir: Öğrencilerinize “engelli ne demektir? Çevrenizde zihinsel ya da bedensel engelli biri var mı? Engellilere yardımcı olmak için neler yapabilirsiniz?” sorularını sorarak metne yönelik ön bilgilerin harekete geçmesini sağlayınız.

Öğrencilerinize, zihinlerinde var olan şemaların öneminden bahsediniz. Bir

konu hakkında doğru ya da eksik bir şeyler bilebilmenin önemini anlatınız. Metni okuduktan sonra yeni oluşturacakları şemalarla, bu konudaki eksik bilgilerini tamamlayacaklarını anlatınız.

Okuma Amacı Belirle: Öğrencilerinize: “ Metnin anlatımı kimin ağzından yapılıyor? Hayal çocuk neden mutlu olmak için sebepler buluyor? Neden metnin başlığı hayal çocuk olmuş olabilir?”sorularını sorarak öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız. Öğrencilerinize okuyacakları metne karşı bir amaç edinmelerinin, metni anlamada önemli bir etkiye sahip olduğunu anlatınız.

Okuyacakları metnin türüne yönelik açıklama yapınız. Bu metnin söyleşi türünde bir metin olduğundan bahsediniz. Bu metni okuduktan sonra, karşısındakiyle sohbet havası içerisinde yazılar da yazılabileceğinin farkına varacaklarını belirtiniz.

Metne Ön Okuma Yap, metindeki tablo ve görsellerden yararlanarak İçerik Tahmininde Bulun: Öğrencilerinizden metnin başlığını okumalarını isteyiniz. Metnin başlığını tahtaya yazınız. Daha sonra görsellere göz gezdirmelerini isteyiniz. Bu metnin içeriğinin ne ile ilgili olduğunu tahmin etmelerini ve tahminlerini yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 1-a)

Yeni Şemalarla Karşılaşma

Metni oku ve anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalış bunu yaparken de sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullan: Öğrencilerinize okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımları hatırlatınız. Ardından metni bir kez okutturunuz. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı kalemle yuvarlak içerisine almalarını söyleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını cümlelerin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmelerini isteyiniz.(Etkinlik 2-a) Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmalarını sağlayınız. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını isteyiniz ve birer cümlede kullandırınız. (Etkinlik 2-b). Metni anlamayı kuvvetlendirmek için başka ne gibi kaynaklara başvurulacağını öğrencilerinize sorunuz. “Başucu Kaynaklarım” baloncuğunun çevresindeki okları doldurmalarını isteyiniz. Şemayı doldurduktan sonra öğrencilerinizden okumalarını isteyiniz varsa eksiklikleri tamamlamalarını söyleyiniz. “Sözlük, Ansiklopedi, İnternet, Anahtar Sözcükler, Televizyon, Gazete, Kitap, Dergi,

Yazarın Konu Hakkındaki Önceki Görüşleri...” (Etkinlik 2-c)

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Metnin içeriği ve tahminleri arasında farklar varsa, farklar şemasının doldurulmasını söyleyiniz. Yoksa metni çözümlemeye devam ediniz.(Etkinlik 1-b)

Yeni Şemalar Oluşturma

Metinde geçen anahtar sözcükleri bul, belirle: Öğrencilerinize okudukları metnin anahtar kelimelerini belirlemelerini söyleyiniz (Etkinlik 3). Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşmalarını isteyiniz. Neden bu kelimeleri seçtiklerini sorup, tartışmalarını sağlayınız. Son olarak da bu metnin anahtar sözcüklerinin: “ *tekerlekli sandalye, oyun, dost, arkadaş, acımak, sağlam, Kızılay, pencere, hayal, gerçek, sabır...*” olduğunu söyleyiniz.

Metnin konusunu belirle: Öğrencilerinize okuduklarından yola çıkarak, “Yazar bu metinde hangi konudan bahsetmiş olabilir?” sorusunu yöneltiniz. Metnin konusunu belirlemelerini sağlayınız. Metnin konusunu daha sonra tahtaya yazınız. (Etkinlik 4)

Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirle: Öğrencilerinizden, metnin başlığını, konusunu, anahtar kelimelerini gözden geçirerek ana fikir hakkında tahminlerde bulunmalarını isteyiniz. “Metnin temelinde yatan ve bize verilmek istenen ileti nedir?” sorusunu yönelterek ana fikri bulmalarını sağlayınız (Etkinlik 5-a). Daha sonra metnin ana fikrinin: “ Engelli insanların yaşama sevinçlerine destek olmalı, onları dışlamamalıyız.” Metinde ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri bulmaları için onları yönlendiriniz. Şemaya ana fikrin destekleyicilerini yazmalarını söyleyiniz.(Etkinlik 5-b)

Metin için uygun şemaların oluşup oluşmadığını tartış ve metni kavra: Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilme becerilerini harekete geçirmek için onlara “Siz metin kahramanı yerinde olsaydınız, metni nasıl bir sonuca bağlardınız? Neden?”(Etkinlik 6) sorusunu sorarak, öğrencilerinizi konuşturunuz. Daha sonra bu konuşulanlardan yola çıkarak kendi sonuçlarını ana fikir ve anahtar sözcükleri göz önüne alarak yazmalarını isteyiniz.

Okul: Cumhuriyet İlköğretim Okulu

Sınıf: 7/ A-C

Tarih: 10.11.2011- 18.11.2011

Süre: 3 Ders Saati

Amaç: Şematik Öğrenme Yoluyla Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirebilmek

Yöntem- Teknikler: Beyin fırtınası, soru- cevap, tartışma

Metnin Adı: Haritada Bir Nokta

Metnin Türü: Hikâye (Öyküleyici Metin)

Kaynak: İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ekoyay Eğitim Yayıncılık Matbaacılık, s. 21-22-23, 2011, Ankara.

Araç: Türkçe 7 Ders Kitabı, Türkçe Sözlük, Yazım Kılavuzu

Var Olan Şemaları Fark Etme

Ön bilgileri harekete geçir: Öğrencilerinize: “Hakkını yemek” sözünden ne anlıyorsunuz? “Sizce haksızlık nedir?” “Size daha önce haksızlık yapıldı mı, bu durum karşısında neler hissettiniz?” gibi sorular sorarak metnin içeriğine hazırlayınız.

Amacını belirle: Öğrencilerinize hikâye türünde bir metin okuyacaklarını belirtiniz. Bu metni okuduktan sonra, haksızlık yapmanın ne kadar kötü bir şey olduğuna bir kez daha tanık olacaklarını belirtiniz.

Metni gözden geçirerek (metne ön okuma yaparak) metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulun: Metnin başlığını tahtaya yazarak çevresine oklar çıkarınız ve öğrencilerinize neleri çağrıştırdığını sorunuz. Gelen cevapları çember dışındaki okların altına yazınız. Bütün bunlardan yola çıkarak metin ile ilgili tahminlerini “Metin ile ilgili tahminlerim” bölümüne yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 1-a)

Yeni Şemalarla Karşılaşma

Metni okuma ve anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalış: Öğrencilerinize okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımları hatırlatınız. Ardından metni bir kez okutturunuz. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı kalemle yuvarlak içerisine almalarını söyleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını cümle bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmelerini isteyiniz.(Etkinlik 2-a) Sonra

kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmalarını sağlayınız. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını isteyiniz ve birer cümlede kullanınız. (Etkinlik 2-b).

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Öğrencilerinize metni okuduktan sonra tahminleri ve metin arasında farklar olup olmadığını sorunuz. Varsa farklar şemasını doldurmalarını isteyiniz. (Etkinlik 1-b)

Yeni Şemalar Oluşturma

Metinde anlatılanları kavra ve anlamlı şemalar oluştur: Metindeki olayların giriş gelişme ve sonuç bölümlerini bulmalarını ve olayların nasıl bir şekilde sıralandığını zihinlerinde yapılandırmalarını isteyiniz. Giriş bölümündeki olayların karelere, geliş bölümündeki olayları halkalara, sonuç bölümündeki olayları yıldızlara yazmalarını söyleyiniz. Şekiller yetersiz geldiğinde ekleme yapabileceklerini hatırlatınız. (Etkinlik 3)

Metinde geçen “gerçek ve hayal ürünü” olan ifadelere öğrencilerin dikkatini çekiniz. Bu ifadeleri her bölüm(giriş- gelişme- sonuç) için ayrı ayrı buldurunuz. Gerçek ve hayal ürünü ifadelerin birbirinin zıttı olduğunun farkına varmalarını sağlayınız. Metindeki anlatımın nasıl olduğunun belirlenmesinde bu ifadelerin önemli olduğunu açıklayınız. Metnin yoğun olarak gerçek ifadelerden mi hayal ürünü ifadelerden mi oluştuğunu sorunuz ve boşluklara bu konudaki düşüncelerini yazmalarını söyleyiniz. (Etkinlik 4).

Metinde geçen anahtar sözcükleri bul, belirle: Öğrencilerinize okudukları metnin anahtar kelimelerini belirlemelerini söyleyiniz (Etkinlik 5). Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşmalarını isteyiniz. Nedenleri üzerine tartışmalarını sağlayınız. Sonra bu metnin anahtar kelimelerinin: “*ada, çalışmak, balık, pay almak, gönülden kopmak, rıhtım, reis, kayık*” olduğunu söyleyiniz.

Metnin konusunu belirle: Öğrencilerinize okuduklarından yola çıkarak, “Yazar bu metinde hangi konudan bahsetmiş olabilir?” sorusunu yöneltiniz. Metnin konusunu belirlemelerini sağlayınız. Metnin konusunu daha sonra tahtaya yazınız (Etkinlik 6).

Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirle: Öğrencilerinizden, metnin başlığını, konusunu, anahtar kelimelerini gözden geçirerek ana fikir hakkında

tahminlerde bulunmalarını isteyiniz. “Metnin temelinde yatan ve bize verilmek istenen ileti nedir?” sorusunu yönelterek ana fikri bulmalarını sağlayınız (Etkinlik 7-a). Sonra metnin ana fikrini tahtaya yazınız.

Metinde ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri bulmaları için onları yönlendiriniz. Şemaya ana fikrin destekleyicilerini yazmalarını söyleyiniz.(Etkinlik 7-b)

Metin için uygun şemaların oluşup oluşmadığını tartış ve metni kavra: Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilme becerilerini harekete geçirmek için onlara metnin ana karakterlerini belirlemelerini isteyiniz. Bu karakterlerin özelliklerini yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik8) Bu karakterlerden hangisini kendine benzettiğini sorunuz. “Siz metin kahramanı yerinde olsaydınız, metni nasıl bir sonuca bağlardınız? Neden?”(Etkinlik 9) sorusunu sorarak, öğrencilerinizi konuşturunuz. Daha sonra bu konuşulanlardan yola çıkarak kendi sonuçlarını ana fikir ve anahtar sözcükleri göz önüne alarak yazmalarını isteyiniz.

Okul: Cumhuriyet İlköğretim Okulu

Sınıf: 7/A-C

Tarih: 21/11/2011- 25/11/1011

Süre: 3 Ders Saati

Amaç: Şematik Öğrenme Yoluyla Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirebilmek

Yöntem-Teknikler: Beyin Fırtınası, Yapılandırılmış grid, soru-cevap, tartışma, kavram haritası

Metnin Adı: Yukarıda Ne Var Ne Yok?

Metnin Türü: Didaktik Metin (Bilgilendirici Metin)

Kaynak: İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ekoyay Eğitim Yayıncılık Matbaacılık, s. 56-57-58-59-60, 2011, Ankara.

Araç: Ders Kitabı, Sözlük

Var Olan Şemaları Fark Etme

Önceki Bilgileri Harekete Geçir: Öğrencilerinize “Evren sözcüğü size ne hatırlatıyor?” “Dünya gökyüzünde nasıl bir sistem içerisinde?” “Bilim insanların öne sürdüğü fikirler mutlaka doğru mudur?” “Ay’a ilk ayak basan kimdir?” sorularını sorarak metne yönelik ön bilgilerin harekete geçmesini sağlayanız.

Öğrencilerinize, zihinlerinde var olan şemaların öneminden bahsediniz. Bir konu hakkında doğru ya da eksik bir şeyler bilebilmenin önemini anlatınız. Metni okuduktan sonra yeni oluşturacakları şemalarla, bu konudaki eksik bilgilerini tamamlayacaklarını anlatınız.

Okuma Amacı Belirle: Öğrencilerinize okuyacakları metne karşı bir amaç edinmelerinin, metni anlamada önemli bir etkiye sahip olduğunu anlatınız.

Okuyacakları metnin türüne yönelik açıklama yapınız. Bu metnin didaktik metin türünde bir metin olduğundan bahsediniz. Didaktik metinlerin duygulardan çok, düşünceleri barındırdığından bahsediniz. Bu metinlerde nesnelliğin hakim olduğunu anlatınız.

Metne Ön Okuma Yap ve İçerik Tahmininde Bulun: Öğrencilerinizden metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okumalarını isteyiniz. Metnin başlığını tahtaya yazınız. Altına iki ok çıkarınız. Birinci okun altına ‘olumlu çağrışımlar’, ikinci okun altına ‘olumsuz çağrışımlar’ yazınız. Öğrencilerinizden bu iki başlığın altına, metnin başlığını düşünerek doldurmalarını isteyiniz. “Bu metin ne hakkında olabilir, metinde nelerden bahsediliyor olabilir?” sorularını yönelterek metin ile ilgili tahminlerde bulunmalarını sağlayınız. Bütün bunlardan yola çıkarak metin ile ilgili tahminlerini “Metin ile ilgili tahminlerim” bölümüne yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 1-a)

Yeni Şemalarla Karşılaşma

Metni oku ve anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalış bunu yaparken de sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullan: Öğrencilerinize okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımları hatırlatınız. Ardından metni bir kez okutturunuz. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı kalemle yuvarlak içerisine almalarını söyleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını cümlelerin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmelerini isteyiniz.(Etkinlik 2-a) Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmalarını sağlayınız. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını isteyiniz ve birer cümlede kullandırınız. (Etkinlik 2-b).

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Öğrencilerinizden metnin içeriği ile

ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etmelerini isteyiniz. “Metnin içeriği ile ilgili bilgiler” bölümüne yazmalarını belirtiniz. İçerik ve tahminleri arasındaki farkları yazmalarını söyleyiniz. (Etkinlik 1-b)

Yeni Şemalar Oluşturma

Metinde anlatılanları kavra ve kavram haritaları - anlamlı şemalar oluştur: Öğrencilerinizden metni tekrar okumalarını ve ayrıntılara dikkat etmelerini isteyiniz. Metin içerisindeki neden- sonuç ilişkilerini bulmalarını, bu ilişkinin metnin kavranmasını sağlayacağını açıklayınız. Neden sonuç ilgisinin metnin kavranmasındaki önemli temellerden olduğunu vurgulayınız. Yapılandırılmış grid içinde numaralandırılarak verilen nedenleri, harfleriyle verilmiş sonuçlarıyla eşleştirmelerini söyleyiniz. Sonra yapılan eşleştirmeleri sınıf ortamında okutunuz yanlışlar için metne tekrar göz attırınız (Etkinlik 3).

Metnin içeriğinin daha iyi kavrayabilmesi için öğrencilerinizden metindeki karakterlere yönelik hazırlanan kavram haritasını doldurmalarını isteyiniz (Etkinlik 7-a). Kavram haritasının nasıl oluşturulacağına yönelik yönlendirmelerde bulununuz.

Karakterlerin benzer ve farklı yönlerini yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 7-b)

Metinde geçen anahtar sözcükleri bul, belirle: Öğrencilerinize okudukları metnin anahtar kelimelerini belirlemelerini söyleyiniz (Etkinlik 4). Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşmalarını isteyiniz. Nedenleri üzerine tartışmalarını sağlayınız. Sonra bu metnin anahtar kelimelerinin: “*Astronomi, Batlamyus, Kopernik, Bilim, Astronom, gökyüzü, Dünya, gezegen, güneş, cisim, gökyüzü haritası...*” olduğunu söyleyiniz.

Metnin konusunu belirler: Öğrencilerinize okuduklarından yola çıkarak, “Yazar bu metinde hangi konudan bahsetmiş olabilir?” sorusunu yöneltiniz. Metnin konusunu belirlemelerini sağlayınız. Metnin konusunu daha sonra tahtaya yazınız: (Etkinlik 5)

Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirle: Öğrencilerinizden, metnin başlığını, konusunu, anahtar kelimelerini gözden geçirerek ana fikir hakkında tahminlerde bulunmalarını isteyiniz. “Metnin temelinde yatan ve bize verilmek istenen ileti nedir?” sorusunu yönelterek ana fikri bulmalarını sağlayınız (Etkinlik 6-a). Sonra metnin ana fikrini tahtaya yazınız.

Metinde ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri bulmaları için onları yönlendiriniz. Şemaya ana fikrin destekleyicilerini yazmalarını söyleyiniz.(Etkinlik 6-b)

Metin için uygun şemaların oluşup oluşmadığını tartış ve metni kavra:

Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilme becerilerini harekete geçirmek için metinde anlatılanları olumlu veya olumsuz yönde eleştirmelerini söyleyin ve sınıf içerisinde tartışın. Daha sonra da “ Siz olsaydınız nasıl bir gökyüzü haritası oluştururdunuz?” sorusunu yöneltin, açıklamalarını isteyin. Bu açıklamaları yazmaları ya da çizmelerini belirtin. (Etkinlik 8)

Okul: Cumhuriyet İlköğretim Okulu

Sınıf: 7/ A-C

Tarih: 28.11.2011- 02.12.2011

Süre: 3 Ders Saati

Amaç: Şematik Okuma Modelinden Yola Çıkarak Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirebilmek

Yöntem- Teknikler: Beyin fırtınası, soru- cevap, kavram haritası

Metnin Adı: Hamilton Adası

Metnin Türü: Gezi Yazısı (Bilgilendirici Metin)

Kaynak: İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ekoyay Eğitim Yayıncılık Matbaacılık, s. 61-62-63-64, 2011, Ankara.

Araç: Türkçe 7 Ders Kitabı, Türkçe Sözlük, Yazım Kılavuzu.

Var Olan Şemaları Fark Etme

Ön bilgileri harekete geçir: Öğrencilerinize: “Geçen yaz nereye gittiniz?” “Gezilen yerleri tanıtmak neden önemlidir?”“Gördüğünüz yerlerden en çok sizi neresi etkiledi ?” “Sizce gezi nedir?” “Biri gezdiği yeri anlattığında, siz de gitmiş gibi oluyor musunuz, merak duyuyor musunuz?” gibi sorular sorarak metnin içeriğine hazırlayınız.

Amacını belirle: Öğrencilerinize gezi yazısı bir metin okuyacaklarını belirtiniz. Bu metni okuduktan sonra, gezilip görülen yerlerin anlatıldığında da, gidilmiş hissi yarattığını anlayacaklarını ayrıca gezi yazılarında betimlemelerin önemli olduğunu belirtiniz.

Metni gözden geçirerek (metne ön okuma yaparak) metnin içeriğine

yönelik tahminlerde bulun: Metnin başlığını tahtaya yazarak çevresine oklar çıkarınız ve öğrencilerinize neleri çağrıştırdığını sorunuz. Gelen cevapları çember dışındaki okların altına yazınız. Bütün bunlardan yola çıkarak metin ile ilgili tahminlerini “Metin ile ilgili tahminlerim” bölümüne yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 1-a)

Başucu Kaynaklarını Oluştur: Öğrencilere metni okurken, metinleri daha iyi anlayabilmek için hangi kaynaklara başvurdıkları sorunuz. Düşüncelerini “Başucu Kaynaklarım” şemasına yazmalarını isteyiniz (1-c).

Yeni Şemalarla Karşılaşma

Metni oku ve anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalış: Öğrencilerinize okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımları hatırlatınız. Ardından metni bir kez okutturunuz. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı kalemle yuvarlak içerisine almalarını söyleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını cümle bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmelerini isteyiniz.(Etkinlik 2-a) Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmalarını sağlayınız. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını isteyiniz ve birer cümlede kullanırsınız. (Etkinlik 2-b).

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Öğrencilerinize metni okuduktan sonra tahminleri ve metin arasında farklar olup olmadığını sorunuz. Varsa farklar şemasını doldurmalarını isteyiniz (Etkinlik 1-b)

Yeni Şemalar Oluşturma

Metinde anlatılanları kavra ve kavram haritaları - anlamlı şemalar oluştur: Metinde geçen nesnel ve öznel ifadelerin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlayınız. Öğrencilerin bu konudaki bulduklarını yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 3-a) Metinde geçen “gerçek ve hayal ürünü” olan ifadelerle öğrencilerin dikkatini çekiniz. Bu ifadeleri her bölüm(giriş- gelişme- sonuç) için ayrı ayrı buldurunuz. Gerçek (nesnel) ve hayal ürünü (öznel) ifadelerin birbirinin zıttı olduğunun farkına varmalarını sağlayınız. Metindeki anlatımın nasıl olduğunun belirlenmesinde bu ifadelerin önemli olduğunu açıklayınız. Metnin yoğun olarak gerçek ifadelerden mi hayal ürünü ifadelerden mi oluştuğunu sorunuz ve boşluklara bu konudaki düşüncelerini yazmalarını

söyleyiniz.(Etkinlik 3-b).

Metnin içeriğinin daha iyi kavrayabilmesi için öğrencilerinizden metne yönelik hazırlanan kavram haritasını doldurmalarını isteyiniz (Etkinlik 8). Kavram haritasının nasıl oluşturulacağına yönelik yönlendirmelerde bulununuz.

Metinde geçen anahtar sözcükleri bul, belirle: Öğrencilerinize okudukları metnin anahtar kelimelerini belirlemelerini söyleyiniz (Etkinlik 4). Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşmalarını isteyiniz. Nedenleri üzerine tartışmalarını sağlayınız. Sonra bu metnin anahtar kelimelerinin: *“ada, çalışmak, yağmur, tropikal, okyanus, kanguru, papağan, siklon alanı...”* olduğunu söyleyiniz.

Metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetle: Metnin anahtar sözcüklerine ve içeriğine dikkat çekiniz. Sonra metinden anladıklarını öğrencilerinizden yazmalarını isteyiniz. Yazılan özetleri sınıf içerisinde okutunuz. (Etkinlik 5)

Metnin konusunu belirle: Öğrencilerinize okuduklarından yola çıkarak, “Yazar bu metinde hangi konudan bahsetmiş olabilir?” sorusunu yöneltiniz. Metnin konusunu belirlemelerini sağlayınız. Metnin konusunu daha sonra tahtaya yazınız (Etkinlik 6).

Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirle: Öğrencilerinizden, metnin başlığını, konusunu, anahtar kelimelerini gözden geçirerek ana fikir hakkında tahminlerde bulunmalarını isteyiniz. “Metnin temelinde yatan ve bize verilmek istenen ileti nedir?” sorusunu yönelterek ana fikri bulmalarını sağlayınız (Etkinlik 7-a). Sonra metnin ana fikrini tahtaya yazınız.

Metinde ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri bulmaları için onları yönlendiriniz. Şemaya ana fikrin destekleyicilerini yazmalarını söyleyiniz.(Etkinlik 7-b)

Metin için uygun şemaların oluşup oluşmadığını tartış ve metni kavra:

Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilme becerilerini harekete geçirmek için metinde anlatılan yerin gözlerde canlanıp canlanmadığını sorun. Gezi yazısının en önemli özelliğinin tanıtılan yere gidilmese de okuduktan sonra, gidilmiş gibi hissettirmesi olduğunu belirtin ve bu bakımdan metni eleştirmelerini isteyin. Daha sonra da “metni siz yazmış olsaydınız nereyi tanıttırdınız?” sorusunu yöneltin, açıklamalarını isteyin.

Okul: Cumhuriyet İlköğretim Okulu

Sınıf: 7/ A-C

Tarih: 12.12.2011- 16.12.2011

Süre: 3 Ders Saati

Amaç: Şematik Okuma Modelinden Yola Çıkarak Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirebilmek

Yöntem- Teknikler: Beyin fırtınası, soru- cevap

Metnin Adı: Adını Göklere Yazdıran Çocuk

Metnin Türü: Hikâye (Öyküleyici Metin)

Kaynak: İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ekoyay Eğitim Yayıncılık Matbaacılık, s. 66-67-68-69, 2011, Ankara.

Araç: Türkçe Sözlük, Türkçe 7 Ders Kitabı, Yazım Kılavuzu.

Var Olan Şemaları Fark Etme

Ön bilgileri harekete geçir: Öğrencilerinize: “Gökyüzü size ne ifade ediyor?” “Gökyüzüne baktığınızda ne hissediyorsunuz?” “Gökyüzünde neler ilginizi çekiyor?” “Gökyüzüyle ilgili neleri merak ediyorsunuz?” gibi sorular sorarak metnin içeriğine hazırlayınız.

Amacını belirle: Öğrencilerinize hikâye türünde bir metin okuyacaklarını belirtiniz. Bu metni okuduktan sonra, azmin elinden hiçbir şeyin kurtulamayacağını anlayacaklarını belirtiniz.

Metni gözden geçirerek (metne ön okuma yaparak) metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulun: Metnin başlığını tahtaya yazarak çevresine oklar çıkarınız ve öğrencilerinize neleri çağrıştırdığını sorunuz. Gelen cevapları çember dışındaki okların altına yazınız. Bütün bunlardan yola çıkarak metin ile ilgili tahminlerini “Metin ile ilgili tahminlerim” bölümüne yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 1-a)

Başucu Kaynaklarını Oluştur: Öğrencilere metni okurken, metinleri daha iyi anlayabilmek için hangi kaynaklara başvurdıkları sorunuz. Düşüncelerini “Başucu Kaynaklarım” şemasına yazmalarını isteyiniz. (1-c)

Yeni Şemalarla Karşılaşma

Metni oku ve anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalış: Öğrencilerinize okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımları hatırlatınız. Ardından metni bir kez okutturunuz. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı kalemle yuvarlak içerisine almalarını söyleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını cümlelerin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmelerini isteyiniz.(Etkinlik 2-a) Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmalarını sağlayınız. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını isteyiniz ve birer cümlede kullanırsınız. (Etkinlik 2-b).

Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlan: Öğrencilerden metnin görsellerine göz atmalarını isteyiniz. Eğer kendileri bir görsel oluşturmak istese nasıl bir görsel oluşturacaklarını sorunuz yazarak ya da çizerek ifade etmeleri söyleyiniz. (Etkinlik 3)

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Öğrencilerinize metni okuduktan sonra tahminleri ve metin arasında farklar olup olmadığını sorunuz. Varsa farklar şemasını doldurmalarını isteyiniz. (Etkinlik 1-b)

Yeni Şemalar Oluşturma

Metinde anlatılanları kavra ve kavram haritaları - anlamlı şemalar oluştur: Metinde geçen nesnel ve öznel ifadelerin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlayınız. Öğrencilerin bu konudaki bulduklarını yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 4-a) Metinde geçen “gerçek ve hayal ürünü” olan ifadelere öğrencilerin dikkatini çekiniz. Bu ifadeleri her bölüm(giriş- gelişme- sonuç) için ayrı ayrı buldurunuz. Gerçek (nesnel) ve hayal ürünü (öznel) ifadelerin birbirinin zıttı olduğunun farkına varmalarını sağlayınız. Metindeki anlatımın nasıl olduğunun belirlenmesinde bu ifadelerin önemli olduğunu açıklayınız. Metnin yoğun olarak gerçek ifadelerden mi hayal ürünü ifadelerden mi oluştuğunu sorunuz ve boşluklara bu konudaki düşüncelerini yazmalarını söyleyiniz.(Etkinlik 4-b).

Metindeki olayların giriş gelişme ve sonuç bölümlerini bulmalarını ve olayların nasıl bir şekilde sıralandığını zihinlerinde yapılandırmalarını isteyiniz. Giriş

bölümündeki olayların karelere, geliş bölümündeki olayları halkalara, sonuç bölümündeki olayları üçgenlere yazmalarını söyleyiniz. Şekiller yetersiz geldiğinde ekleme yapabileceklerini hatırlatınız. Ayrıca olayın kırılma noktasının da yıldızla yazılacağını belirtiniz. (Etkinlik 7)

Metindeki olay, kişiler ve sorunlar üzerinde öğrencilerinizden düşüncelerini isteyiniz. Ve metnin içerik haritasını doldurmalarını söyleyiniz. (Etkinlik 8)

Metinde geçen anahtar sözcükleri bul, belirle: Öğrencilerinize okudukları metnin anahtar kelimelerini belirlemelerini söyleyiniz (Etkinlik 5). Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşmalarını isteyiniz. Nedenleri üzerine tartışmalarını sağlayınız. Sonra bu metnin anahtar kelimelerinin: *“teleskop, gökyüzü, kuyruklu yıldız, gözlemevi, gök bilimci, başarmak...”* olduğunu söyleyiniz.

Metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetle: Metnin anahtar sözcüklerine ve içeriğine dikkat çekiniz. Sonra metinden anladıklarını öğrencilerinizden yazmalarını isteyiniz. Yazılan özetleri sınıf içerisinde okutunuz. (Etkinlik 6)

Metnin konusunu belirle: Öğrencilerinize okuduklarından yola çıkarak, “Yazar bu metinde hangi konudan bahsetmiş olabilir?” sorusunu yöneltiniz. Metnin konusunu belirlemelerini sağlayınız. Metnin konusunu daha sonra tahtaya yazınız (Etkinlik 9).

Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirle: Öğrencilerinizden, metnin başlığını, konusunu, anahtar kelimelerini gözden geçirerek ana fikir hakkında tahminlerde bulunmalarını isteyiniz. “Metnin temelinde yatan ve bize verilmek istenen ileti nedir?” sorusunu yöneltmek ana fikri bulmalarını sağlayınız (Etkinlik 10-a). Sonra metnin ana fikrini tahtaya yazınız.

Metinde ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri bulmaları için onları yönlendiriniz. Şemaya ana fikrin destekleyicilerini yazmalarını söyleyiniz.(Etkinlik 10-b)

Metin için uygun şemaların oluşup oluşmadığını tartış ve metni kavra: Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilme becerilerini harekete geçirmek için onlara metnin ana karakterlerini belirlemelerini isteyiniz. Bu karakterlerin özelliklerini yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 11-a) Bu karakterlerden hangisini kendine benzettiğini sorunuz. “Siz metin kahramanı yerinde olsaydınız, metni nasıl bir sonuca bağlardınız? Neden?” (Etkinlik 11-b) sorusunu sorarak, öğrencilerinizi konuşturunuz. Daha sonra bu

konusulanlardan yola çıkarak kendi sonuçlarını ana fikir ve anahtar sözcükleri göz önüne alarak yazmalarını isteyiniz.

Okul: Cumhuriyet İlköğretim Okulu

Sınıf: 7/A-C

Tarih: 12.12.2011- 16.12.2011

Süre: 3 Ders Saati

Amaç: Şematik Öğrenme Modelinden Yola Çıkarak Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirebilmek

Yöntem- Teknikler: Beyin Fırtınası, , soru- cevap, tartışma, kavram haritası

Metnin Adı: Dedemin Pili Bitmesin

Metnin Türü: Hikâye (Öyküleyici)

Kaynak: İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ekoyay Eğitim Yayıncılık Matbaacılık, s. 80-81, 2011, Ankara.

Araç: Türkçe 7 Ders Kitabı, Türkçe Sözlük, Yazım Kılavuzu

Var Olan Şemaları Fark Etme

Önceki Bilgileri Harekete Geçir: Öğrencilerinize “Ailenizde büyükleriniz var mı?”, “Akrabalık ilişkileri size ne ifade ediyor?”, “anane, babaanne, dedeleriniz hayattalar mı?”, “Bayramlarda büyüklerinizi ziyaret ediyor musunuz?” sorularını sorarak metne yönelik ön bilgilerin harekete geçmesini sağlayanız.

Öğrencilerinize, zihinlerinde var olan şemaların öneminden bahsediniz. Bir konu hakkında doğru ya da eksik bir şeyler bilebilmenin önemini anlatınız. Metni okuduktan sonra yeni oluşturacakları şemalarla, bu konudaki eksik bilgilerini tamamlayacaklarını anlatınız.

Okuma Amacı Belirle: Öğrencilerinize okuyacakları metne karşı bir amaç edinmelerinin, metni anlamada önemli bir etkiye sahip olduğunu anlatınız.

Okuyacakları metnin türüne yönelik açıklama yapınız. Bu metnin hikâye türünde bir metin olduğundan bahsediniz. Hikâyenin yaşanmış veya yaşanabilir olayları konu aldığını anlatınız. Hikâyelerin giriş- gelişme ve sonuç bölümlerinden oluştuğunu ve metinleri anlamada bu bölümlerin önem taşıdığını anlatınız.

Metne Ön Okuma Yap ve İçerik Tahmininde Bulun: Öğrencilerinizden

metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okumalarını isteyiniz. Metnin başlığını tahtaya yazınız. Altına iki ok çıkarınız. Birinci okun altına ‘olumlu çağrışımlar’, ikinci okun altına ‘olumsuz çağrışımlar’ yazınız. Öğrencilerinizden bu iki başlığın altını, metnin başlığını düşünerek doldurmalarını isteyiniz. “Bu metin ne hakkında olabilir, metinde nelerden bahsediliyor olabilir?” sorularını yönelterek metin ile ilgili tahminlerde bulunmalarını sağlayınız. Bütün bunlardan yola çıkarak metin ile ilgili tahminlerini “Metin ile ilgili tahminlerim” bölümüne yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 1-a)

Kendine, metinde cevabı olabilecek sorular sor: Öğrenciler metin ile ilgili tahminlerini yazdıktan sonra, metne yönelik tahminlerinden yola çıkarak metin için üç soru hazırlamalarını isteyiniz. Soruların cevaplarını metin içerisinde bulurlarsa, tahminlerinin metnin içeriğine yakın olduğunu söyleyiniz. (Etkinlik 1-b)

Başucu Kaynaklarını Oluştur: Öğrencilere metni okurken, metinleri daha iyi anlayabilmek için hangi kaynaklara başvurdıkları sorunuz. Düşüncelerini “Başucu Kaynaklarım” şemasına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 1-c)

Yeni Şemalarla Karşılaşma

Metni oku ve anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalış bunu yaparken de sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullan: Öğrencilerinize okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımları hatırlatınız. Ardından metni bir kez okutturunuz. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı kalemle yuvarlak içerisine almalarını söyleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını cümlenin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. (Etkinlik 2-a) Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmalarını sağlayınız. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını isteyiniz ve birer cümlede kullandırınız. (Etkinlik 2-b).

Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlan: Öğrencilerden metnin görsellerine göz atmalarını isteyiniz. Kendileri bir görsel oluşturmak istese nasıl bir görsel oluşturacaklarını sorunuz yazarak ya da çizerek ifade etmelerini söyleyiniz. (Etkinlik 3)

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Öğrencilerinizden metnin içeriği ile ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etmelerini isteyiniz. “Metnin içeriği

ile ilgili bilgiler” bölümüne yazmalarını belirtiniz. İçerik ve tahminleri arasındaki farkları yazmalarını söyleyiniz. (Etkinlik 1-c) Metne yönelik sordukları üç soruların cevaplarının metinde olup olmadığını sorunuz. Eğer varsa bulmalarını isteyiniz. Buldukları cevapları soruların altına yazmalarını ve soruyla beraber sınıfa okumalarını isteyiniz. Eğer yoksa metne yönelik üç yeni soru sorup cevaplamalarını isteyiniz. (Etkinlik 1-d)

Yeni Şemalar Oluşturma

Metinde anlatılanları kavra ve kavram haritaları - anlamlı şemalar oluştur: Metindeki olayların giriş gelişme ve sonuç bölümlerini bulmalarını ve olayların nasıl bir şekilde sıralandığını zihinlerinde yapılandırmalarını isteyiniz. Giriş bölümündeki olayların karelere, geliş bölümündeki olayları halkalara, sonuç bölümündeki olayları üçgenlere yazmalarını söyleyiniz. Şekiller yetersiz geldiğinde ekleme yapabileceklerini hatırlatınız. Ayrıca olayın kırılma noktasının da yıldıza yazılacağını belirtiniz. (Etkinlik 7)

Metindeki olay, kişiler ve sorunlar üzerinde öğrencilerinizden düşüncelerini isteyiniz. Ve metnin içerik haritasını doldurmalarını söyleyiniz (Etkinlik 8).

Metinde geçen anahtar sözcükleri bul, belirle: Öğrencilerinize okudukları metnin anahtar kelimelerini belirlemelerini söyleyiniz (Etkinlik 5). Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşmalarını isteyiniz. Nedenleri üzerine tartışmalarını sağlayınız. Sonra bu metnin anahtar kelimelerinin: “*dede, hala, oyuncak, pili bitmek, tren, pil, sevgi, değer...*” olduğunu söyleyiniz.

Metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetle: Metnin anahtar sözcüklerine ve içeriğine dikkat çekiniz. Sonra metinden anladıklarını öğrencilerinizden yazmalarını isteyiniz. Yazılan özetleri sınıf içerisinde okutunuz (Etkinlik 6).

Metnin konusunu belirle: Öğrencilerinize okuduklarından yola çıkarak, “Yazar bu metinde hangi konudan bahsetmiş olabilir?” sorusunu yöneltiniz. Metnin konusunu belirlemelerini sağlayınız. Metnin konusunu daha sonra tahtaya yazınız (Etkinlik 9).

Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirle: Öğrencilerinizden, metnin başlığını, konusunu, anahtar kelimelerini gözden geçirerek ana fikir hakkında tahminlerde bulunmalarını isteyiniz. “Metnin temelinde yatan ve bize verilmek istenen

ileti nedir?” sorusunu yönelterek ana fikri bulmalarını sağlayınız (Etkinlik 10-a). Sonra metnin ana fikrini tahtaya yazınız. Metinde ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri bulmaları için onları yönlendiriniz. Şemaya ana fikrin destekleyicilerini yazmalarını söyleyiniz (Etkinlik 10-b).

Metnin tamamındaki düşünceler arası ilişkileri anlamak için metni tekrar gözden geçir: Öğrencilerinizden ana fikre, konuya ve içeriğe tekrar göz atmalarını isteyiniz. Metnin başlığından yola çıkarak, metnin ana fikri, konusu ve içeriğiyle uyumunu sorunuz. Bununla ilgili etkinliği yapmaya yönlendiriniz. Uyumlu ve uyumsuz yönlerini yazmalarını söyleyiniz. Metnin tamamını gözden geçirerek, metnin daha iyi kavrayacaklarını ifade ediniz (Etkinlik 11).

Metin için uygun şemaların zihinde oluşup oluşmadığını tartış: Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilme becerilerini harekete geçirmek için onlara “Metinde hangi kahramanı kendilerine yakın hissettiklerini nedenleriyle açıklamalarını isteyiniz “Siz metin kahramanı yerinde olsaydınız, metni nasıl bir sonuca bağlardınız? Neden?”(Etkinlik 12) sorusunu sorarak, öğrencilerinizi konuşturunuz. Daha sonra bu konuşulanlardan yola çıkarak kendi sonuçlarını ana fikir ve anahtar sözcükleri göz önünde bulundurarak yazmalarını isteyiniz.

Ek 4. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler

HİROŞİMALI MASAHI Nİİ

Hiroşimalı Masahi Ni:

Nida Durmuş
71C 968

Etkinlik 1: a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinde anlatılanlarla ilgili tahminlerinizi "Metin İle İlgili Tahminlerim" şemasına yazınız.

Metin İle İlgili Tahminlerim

Metni İçeriği İle İlgili Bilgiler

Hiroşimalıya atılan
atom bombasından
dan ve bu bomba-
nın insanlar üzerinde-
ki etkisinden bahsediyor.

FARKLAR

Hiroşimalıya atılan atom
bombasından hiç kimse-
nin insanlık dersi almadığını ve
bu durumdan en çok
etkilenenlerin çocuklar oldu-
ğunu anlatıyor.

Benim tahminlerim ile metnin içeriğindeki bilgiler arasında fark yoktur. Ama eklenmesi gereken iki tane önemli şey vardır. Bunlardan birinci-
si Hiroşimalıya atılan atom bombasından hiç kimse-
nin insanlık dersi almadığını ve bu durumdan en çok çocukların etkilendiğidir.

b) Tahminlerinizden yola çıkarak metne yönelik üç soru sorunuz.

1. Sorum: Atom bombasının insanlar üzerindeki etkisi nedir?
2. Sorum: Atom bombası en çok kimleri etkilemiştir?
3. Sorum: Metnin ilk cümlelerinde geçen cettitten dev tabiri neye benzetilmiştir?

c) Metnin içeriğinden edindiklerinizi "Metnin İçeriği İle İlgili Bilgiler" şemasına yazınız. Tahminleriniz ve içerik arasındaki farkları "Farklar" şemasına yazınız.

d) Metne yönelik sorduğunuz sorulara cevaplar arayınız. Eğer bulamıyorsanız "Yeni Sorularım ve Cevapları" bölümünü doldurunuz.

1. Cevabım: Barış duyqusunu kalmamış insanları karamsarlığa itmiştir.
2. Cevabım: Atom bombası en çok çocukları etkilemiştir.
3. Cevabım: Cettitten dev tabiri Hiroşimalıya atom bombasını atan uçağa benzetilmiştir.

Yeni Sorularım	Cevapları
1) Atom bombası çocukları hangi duyqudan uzak tutmuştur?	Atom bombası çocukları sevgi ve barış duyqusundan uzak tutmuştur.
2)	

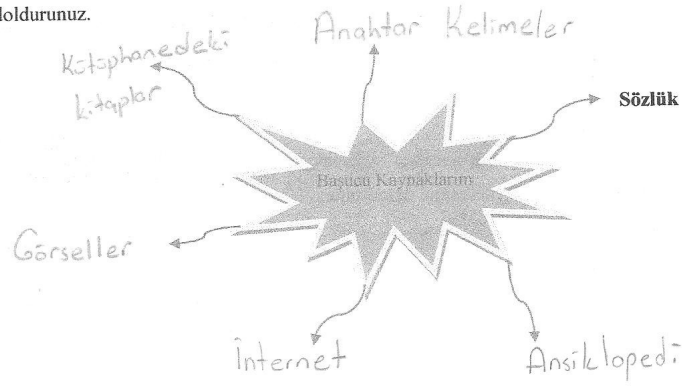
Etkinlik 2: a) Metindeki anlamını bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tahmin ediniz ve yazınız.

YOK

b) Tahminlerinizi sözlükten kontrol ediniz, doğru tahmin edemediklerinizi birer cümlede kullanınız.

YOK

c) Metni daha iyi anlamak için hangi kaynaklara başvurabilirsiniz, "Başucu Kaynaklarım" şemasını doldurunuz.



Etkinlik 3: a) Metindeki görsellerin, metnin içeriği ile uyumu hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

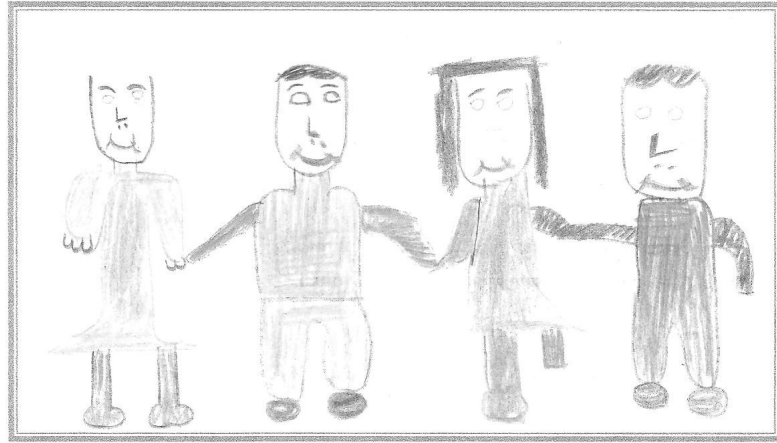
Bence metindeki görseller ve metnin içeriği uyumludur. Çünkü metnin içeriğindeki ve metindeki görsellerin anlatmak istediği herkes için ve en önemlisi çocuklar için bir amaç vardır.

a) Metin için yeni bir görsel oluşturmak isterseniz nasıl olurdu, yazınız ya da çiziniz.

Yazınız:

Metin için yeni bir görsel oluşturursaydım tüm insanları arasında barışı destekleyecek ve tüm ülkeler arasında barışın yapılmasını sağlayacak görseller oluştururdum.

Çiziniz:



Etkinlik 4: Metinde önemli gördüğünüz yerleri "Önemli Bilgilerim" tablonuza not ediniz.

Önemli Bilgilerim

1. Paragraf:	Hosokawa'nın atom bombası yüzünden ölmesi.
2. Paragraf:	Hiroşima ve Nagazaki'ye atılan bombadan dünyanın ders almaması
3. Paragraf:	Atom bombası yüzünden çocukların duyduğu karamsarlık.
4. Paragraf:	Acıyı sadece yaşayanın bilmesi.
5. Paragraf:	Atom bombasının tehlikelerinin derinliğiyle tüm dünyaya duyurulmak istenmesi.

Etkinlik 5: a) Metinde geçen nedenler tablo içerisinde verilmiştir. Sonuçlarıyla eşleştiriniz.

1) Atom tehlikesini olanca derinliğiyle duyurmak istiyor dünya insanlarına.	2) Hiroşima'nın bombalanmasından dört yıl sonra doğmuş	3) Acılar yaşayanlar içindir yalnız.
4) Tiksiniyorum. Üstelik bu kelimeyi hayatımın sonuna kadar unutmuyacağım. Ağzıma almak istemediğim bu kelimeyi...	5) Bir Hiroşima bombardımanında çeyrek milyon insanın yok olması, radyasyon etkisinin yıllarca sürüp gitmesi, aklın sınırlarını aşan bir şeydir. İnsanın yetenekleri yetmez böyle bir şeyi kavramaya.	6) Dünyanın en güçlü ülkeleri, atom bombası yerine bundan bin beter hidrojen bombasını kullanmaya, iki kent yerine kendilerini de içine alan birçok ülkenin hakkını yeryüzünden silip süpürmeye karar verdiler.

- A) Hosokawa Hiroşima'nın üzerinde uçan çelikten dev bilmiyordu.
 B) Bir acıya, bir ıstıraba seyirci kalanlar o acıyı, o ıstırabı anlayamazlar.
 C) Hiroşimalı Masahi Nii satmış malını, mülkünü; binmiş arabasına dünyayı dolaşıyor.
 D) Hiroşima ve Nagazaki'ye atılan iki atom bombasından dünya hiç de umulan dersi almamış gibi görünüyor.
 E) Belirli bir acıyı, belirli bir ıstırabı anlayabiliriz biz.
 F) Atom bombası! Sözü bile etmek istemiyorum.

1) C 2) A 3) B 4) E 5) E 6) D.

b) Metnin her bölümünü nesnel ve öznel ifadeler açısından değerlendiriniz.

Öznel İfadeler

Nesnel İfadeler

- | | |
|---|--|
| 1. Bölüm...Tarihi...istatistik...çekiyordu... | Hirasimanın bombalanmasından dört yıl sonra doğmuş. |
| 2. Bölüm...Dünya...uculdu...dersi...almamıştır... | Atam bombası yerine hidrojen bombası kullanılmaya karar verildi. |
| 3. Bölüm...Tikisiniyorum... | 6. Ağustos 1945...gününü...yaşayan çocuklar anılarını anlatıyor. |
| 4. Bölüm...Hirasima...gerçekliği...anlamak... | Atam...bambası...gününden...ceyrek milyon insanın yok olması. |
| 5. Bölüm... <u>zor.</u> ... | Hirasima...olayına...it sergiler açılması. |

c) Metnin genelinde nesnellik mi hakim öznellik mi, açıklayınız.

Metnin genelinde nesnellik hakimdir. Çünkü metindeki
cümleler herkese göre aynıdır ve kanıtlanabilir
dir.

Etkinlik 6: Metnin anahtar sözcüklerini bulunuz.

Hicassına Nâzaraki Miyetâ Hara Hlaak ..Ölüm..
Sakatlık Karamsarlık Baris... Gaba... Kardeşlik

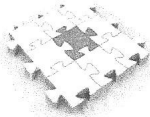
Etkinlik 7: Okuduğunuz metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

Bence metinde anlatılmak istenen atom bombasına ne zaman, nerede ve nerelere atıldığı değil, atom bombasının atılması sonucu bilson özellikle çocukları etkileyen barisin sağlanmaması, karamsarlık duygusudur. Bu yüzden bence bir olayın tarihi, yeri, zamanı değil de o olayın içinde insanların durumu önemlidir.

Etkinlik 8: Metnin konusunu yazınız.

Metnin konusu atom bombası atılan yerdeki insanların durumudur.

Etkinlik 9: a) Metnin ana fikrini yazınız.



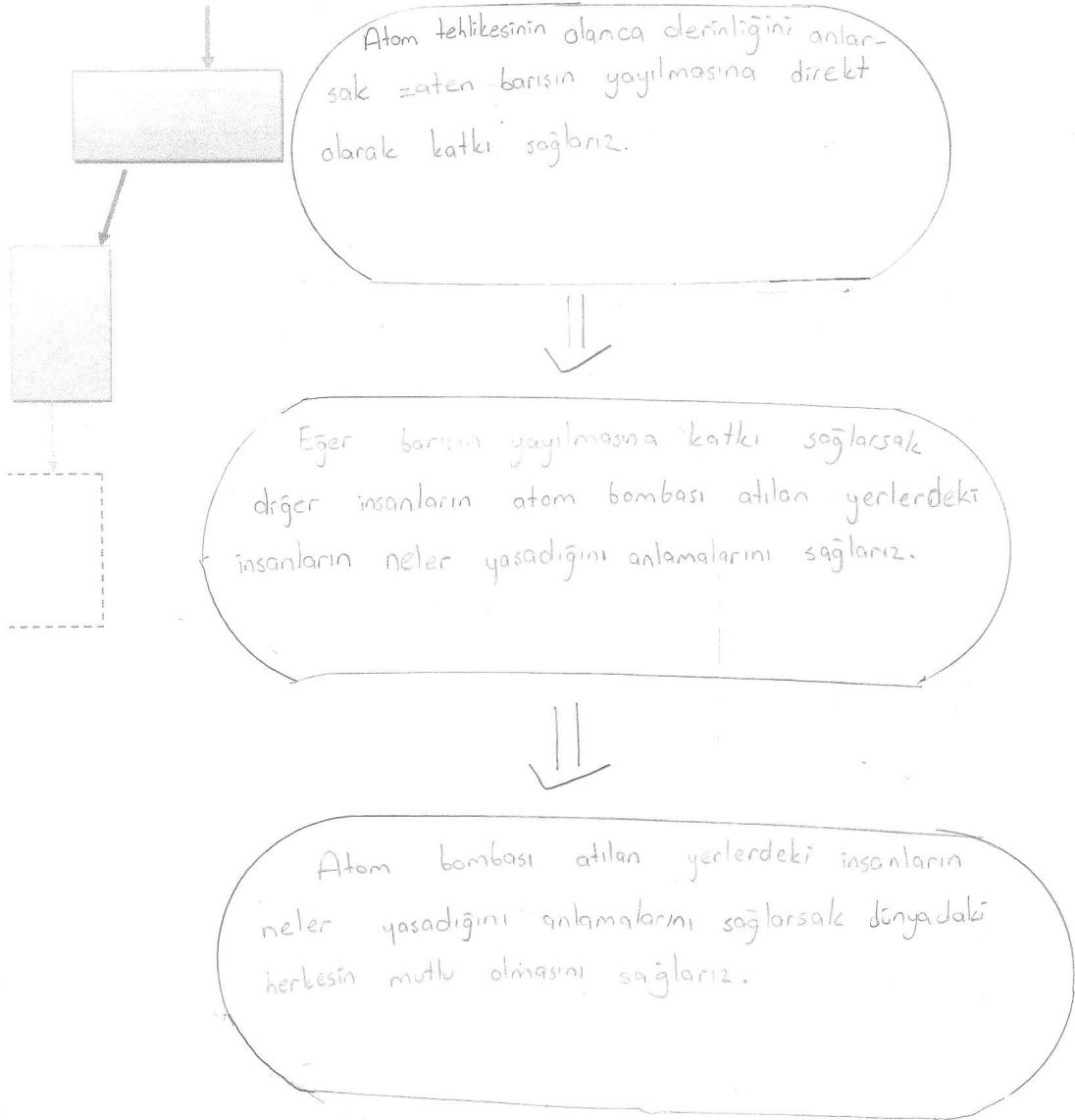
Metnin ana fikri atom tehlikesini dünya derinliğiyle duyurmak ve barisin yayılmasını sağlamaktır.

b) Bulduğunuz ana fikri, ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri, yardımcı düşüncelerin destekleyicilerini verilen şemayı örnek alarak yazınız.

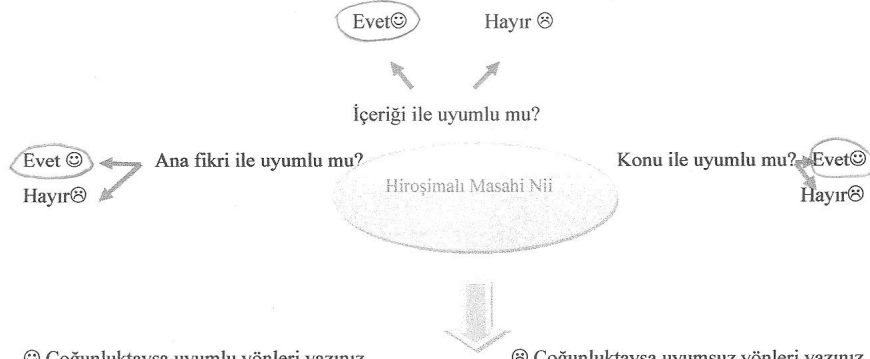
Metnin Ana Fikri

Atom tehlikesini önlemek için derinliği anlaşılmış barışın yayılmasını sağlamaktır.

Yardımcı Düşünceler



Etkinlik 10: Okuduğunuz metnin başlığı ile ilgili aşağıdaki şemayı doldurunuz.



☺ Çoğunlukta uyumlu yönleri yazınız.

☹ Çoğunlukta uyumsuz yönleri yazınız.

Metnin başlığı ile metin uyumludur. Çünkü ben her zaman bir konu veya bir metindeki mesajın konu paragrafında vurgulanması isterim. Bunun nedeni mesajın son paragrafda vurgulanırsa insanların aklında kalıcı olduğunu düşünmemden kaynaklanmaktadır.

Etkinlik 11: Metnin içeriği ve anlatımıyla ilgili aşağıdaki formu doldurunuz.

Yazarın konuyu anlatma biçimi	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım
1) Metinde yalın ve anlaşılır bir dil kullanılmıştır.	+		
2) Metindeki bölümler birbiriyle bağlantılıdır.	+		
3) Anlamı bilinmeyen çok fazla kelime kullanılmıştır.		+	
4) Cümleler genellikle kısadır.	+		
5) Metinde anlatım birinci tekil kişi ile sağlanmıştır.	+		
6) Metinde çelişkili durumlara yer verilmiştir.		+	
7) Metnin sonucu içerikle uyumludur.	+		

Etkinlik 12: a) Metnin hangi kahramanını kendinize yakın hissettiniz, açıklayınız.

Kendimi en çok Miyeko Hara'ya yakın hissettim.
Çünkü onun kucakları, cümleleri, geldiği her yer, kaçmı-
şlığı ve hayatında yaşadığı acılarıyla benim a-
nın yaşadıklarını anlamamı sağladı.

b) Yakın hissettiğiniz kahramanın yerine kendinizi koyarak, metne yeni bir sonuç yazınız.

Benim hayatımı düşünmüştü. İsterim size kolay yoldan
göyle anlatayım. Hiç sevmediğiniz herhangi bir yemek
var. Ama siz ki yemeği hiçbir öğün saptırmadan ye-
mek zorundasınız. İşte benim durumumun aynısı bu örnek.
Ben atom bombası kelimesinden nefret ediyordum ama
herşey bu kelimeleri saat başı duyuyordum. Siz ken-
dinizi benim yerine koyarak empati kurmaya çalışın.
Böyle bir şehide yaşamak ister miydiniz? Şimdi deneye-
lirsiniz. Olan herşeyi seslerini duyabiliyorum. O yüzden
sadece bir cümle var. Lütfen dünyadaki herkesin bir-
zim yaşadıklarını anlamalarını sağlayın. Artık bir
atom bombası yerine sevgi, barış, dostluk kelimelerini
duymak istiyorum.

Miyeko Hara

HAYAL ÇOCUK

İFE YİĞİT YÜKSELEN

HAYAL ÇOCUK

Etkinlik 1: Metindeki görsellere ve metnin başlığına bakarak, metnin içeriği hakkındaki tahminlerinizi yazınız.

Gocuklar kendi otalarında oyun oynuyor. Ama biri hayal kuruyor. Hayal kurana hayal çocuk deniyor. Takma adı Hayal Çocuk.

b) Metnin içeriği ve tahminleriniz arasında farklar var mı? Varsa farklar şemasına yazınız.

Farklar
X
Gocuk hayal kuruyormuş.
Gocuk engelliymiş.

Etkinlik 2: a) Metindeki anlamı bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tahmin ediniz ve yazınız.

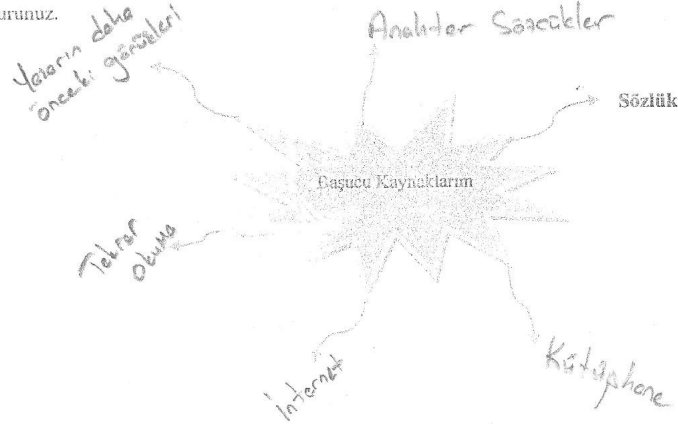
Karyola → Yatak (Benim tahminim)

b) Tahminlerinizi sözlükten kontrol ediniz, doğru tahmin edemediklerinizi birer cümlede kullanınız.

Karyola = Yatak, Kanepeler (Sözlük)

Doğru Tahmin

c) Metni daha iyi anlamak için hangi kaynaklara başvurabilirsiniz. "Başucu Kaynaklarım" şemasını doldurunuz.



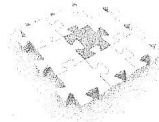
Etkinlik 3: Metnin anahtar sözcüklerini bulunuz.

Tekerlekli Oyun Sahir Sinek Gerçek
Sandalyen Dost Kızılay Dost Ailem

Etkinlik 4: Metnin konusunu yazınız.

Yürüne engelli bir kızın pencereden oynayan çocuklara bakarak yaşadığı güçlükleri metne katmıştır.

Etkinlik 5: a) Metnin ana fikrini yazınız.



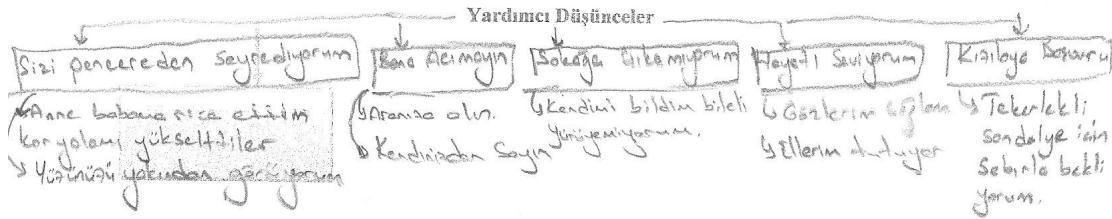
Engelli insanların yaşama seviyelerine destek olmak, onları dışlamamak
yaz.

b) Bulduğunuz ana fikri, ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri verilen şemayı

örnek olarak yazınız.

Metnin Ana Fikri

Engelli insanların yaşama seviyelerine destek olmak, onları dışlamamak
yaz.



Etkinlik 6: Metindeki kahraman yerine kendinizi koyarak, metne yeni bir sonuç yazınız.

Yaşamam daha sıkı tutulduğum. Tekerlekli sandalyem geldi. vs. pencereden
izlediğim arkadaşların yanına çıkabildim. Oyun oynadım. Artık çok mutluym

HARİTADA BİR NOKTA

Selen Recepoglu

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin et

- a) Metnin başlığından yola çıkarak metnin içeriğiyle ilgili tahminlerde bulununuz, tahminlerinizi yazınız.

Tahminlerim:

Bence hayatta hep bir noktaya işaret edilmemesi gerektiğini anlatıyor.

- b) Metni okuduktan sonra tahminleriniz ve metnin içeriğiyle farklı noktalar var mı? Varsa farklar şemasına yazınız.

Ben bir hayat öğretti olduğunu düşünmüştüm.

Farklar

Bir balığın cadesizliğini ve her zaman adaletli olmamız gerektiğini anlatıyor.

2. Etkinlik: Anlamı bilmediğin sözcüklerin anlamlarını bağlamdan hareketle tahmin et

- a) Metindeki anlamı bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tahmin ediniz ve yazınız.

Hadise, yontmak

Hadise $\Rightarrow$ Bence bir haberdur.

Yontmak $\Rightarrow$ Bir nesnenin boyulmasıdır.

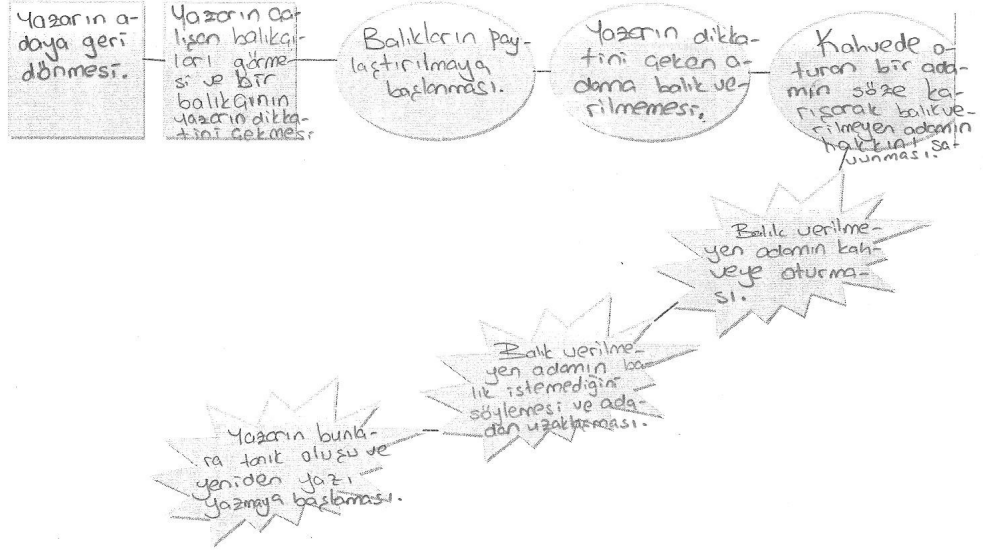
- b) Tahminlerinizi sözlükten kontrol ediniz ve doğru tahmin edemediklerinizi birer cümlede kullanınız.

Hadise $\Rightarrow$ Bir olay.

Yontmak $\Rightarrow$ Kesmek.

Çok büyük bir hadise bu. Sınıyı yontar mısın?

3. Etkinlik: Metnin giriş- gelişme- sonuç bölümlerini bulunuz. Akış şemasındaki karelere giriş bölümündeki olayları, halkalara gelişme bölümündeki olayları, yıldızlara sonuç bölümündeki olayları yazınız.



4. Etkinlik: Metninde hayal ürünü ifadeler mi yoğunluktadır, gerçek ifadeler mi, değerlendiriniz.

Hayal ürünü ifadeler daha yoğunluktadır. Çünkü adam ha-
yal kuruyor. Belki eve yemek götürürüm diye cabakıyer-
fakat hayali gerçek olmuyor.

5. Etkinlik: Metnin anahtar sözcüklerini bulunuz.

Ada... Calışmak balık... Paylamak gönüllüden kopmak

6. Etkinlik: Metnin konusunu yazınız.

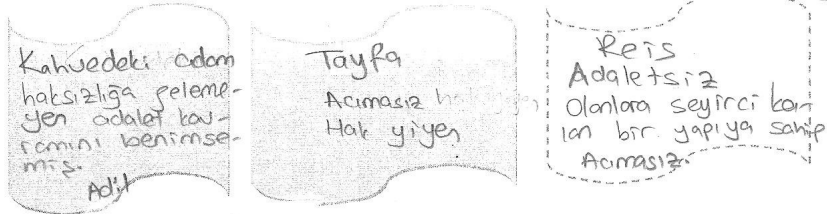
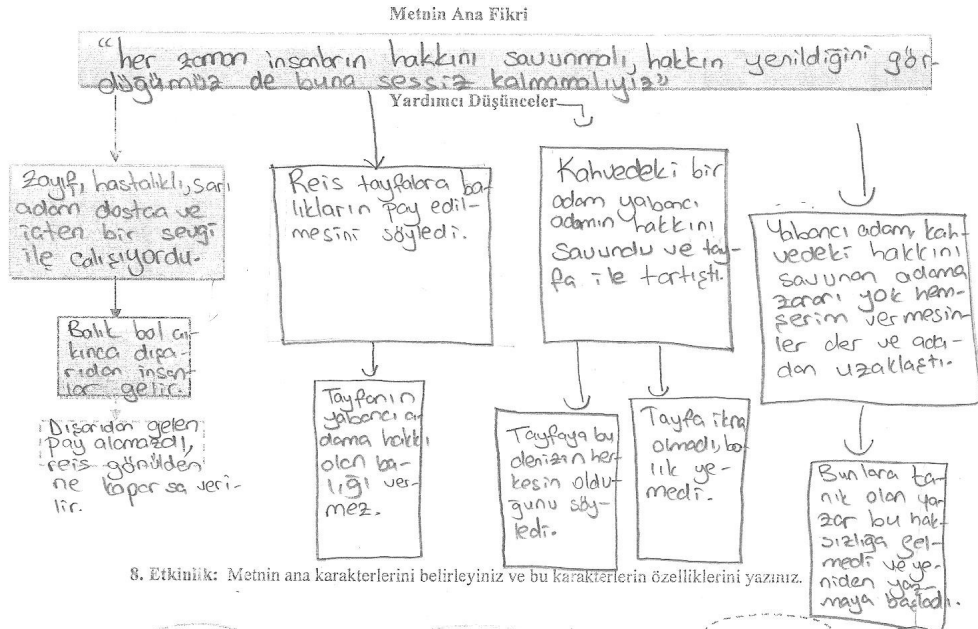
Sekiz kişiye yardım edilmemesi ve hak ettiğinin
karşılığını verilmemesi.

7. Etkinlik: a) Metnin ana fikrini yazınız.

Her zaman insanların hakkını savunmalı, hakkın
yenildiğini gördüğümüzde de buna sessiz kalmamalıyız.

Selen Recep oğlu

b) Ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri ve yardımcı düşünceleri destekleyen detayları aşağıdaki şema üzerinde gösteriniz.



9. Etkinlik: Metindeki kahramanlardan birini seçiniz, yerine kendinizi koyarak onlara yeni bir sonuç yazınız.

Ben olsam tayfa olurum ve sekiz kişiye balık veririm. Ayrıca maddi ve manevi yanında olurum.

YUKARIDA NE VAR NE YOK?

İrem Çetin
7-C 997

1. Etkinlik: a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinde anlatılanlarla ilgili tahminlerinizi "Metin İle İlgili Tahminlerim" şemasına yazınız.

Metin İle İlgili Tahminlerim

Metni İçeriği İle İlgili Bilgiler

Yukarıda ne...
olduğunu merak
eden bir çocuğun
ün düşünceyle
ilgili olan bir metin

Gökçe...
ne ilginç bir
sey... olduğu ve
bilim adamları
hayatları

FARKLAR

Gök fark yok ama bu metinde daha çok bilgi
ve gökyüzüne alakalı araştırma yapan bilim adamlarının
düşünceleri var.

b) Metnin içeriğinden edindiklerinizi "Metnin İçeriği İle İlgili Bilgiler" şemasına yazınız. Tahminleriniz ve içerik arasındaki farkları "Farklar" şemasına yazınız.

2. Etkinlik: a) Metindeki anlamını bilmediğiniz kelime - kelime gruplarının altlarını çiziniz, anlamlarını tahmin ediniz ve yazınız.

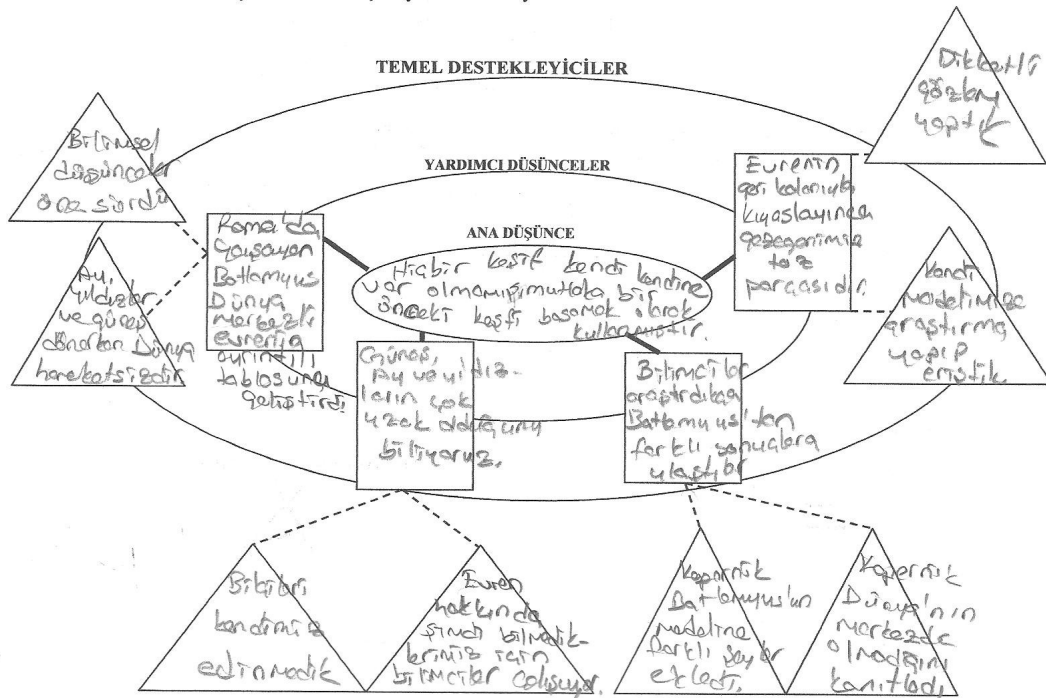
Yok

b) Tahminlerinizi sözlükten kontrol ediniz, doğru tahmin edemediklerinizi birer cümlede kullanınız

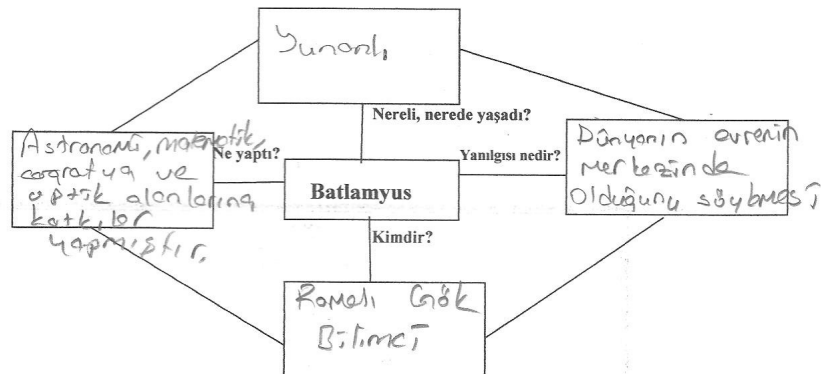
Yok

From Getson 977
7-C

b) Bulduğunuz ana fikri, ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri, yardımcı düşüncelerin destekleyicilerini verilen şemayı örnek alarak yazınız.



7. Etkinlik: a) Metindeki karakterlere ait kavram haritalarını doldurunuz.



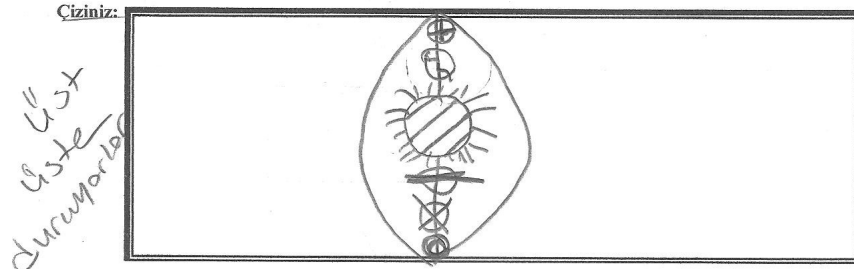


~~BATLAMYUS KOPERNİK~~
~~Tik aqılardan Rönesans'a~~
~~yasadır yasadı~~

Yazınız:

VEYA

Çiziniz:



HAMILTON ADASI

Önce Ökösö
7/A 304

1.Etkinlik: a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinde anlatılanlarla ilgili tahminlerinizi "Metin İle İlgili Tahminlerim" şemasına yazınız.

Metin İle İlgili Tahminlerim

Metni İçeriği İle İlgili Bilgiler

Bir adayı
anlatıyor

Hamilton adasında
çok yağmur
yağar. Hayvanat
bahçeleri var

FARKLAR

Dünya

b) Metnin içeriğinden edindiklerinizi "Metnin İçeriği İle İlgili Bilgiler" şemasına yazınız. Tahminleriniz ve içerik arasındaki farkları "Farklar" şemasına yazınız.

2. Etkinlik: a) Metindeki anlamını bilmediğiniz kelime - kelime gruplarının altlarını çiziniz, anlamlarını tahmin ediniz ve yazınız.

bikkinlik - sıkılmak

b) Tahminlerinizi sözlükten kontrol ediniz, doğru tahmin edemediklerinizi birer cümlede kullanınız

Bu testi gözlemekten bıktım

c) Metni daha iyi anlamak için hangi kaynaklara başvurabilirsiniz, "Başucu Kaynaklarım" şemasını doldurunuz.



3. Etkinlik: Metinde geçen öznel ve nesnel ifadelerden örnekler yazınız.

Öznel İfadeler

Nesnel İfadeler

Hamilton Adasındaki	Hamilton Adası
yoğmur, deşet	ana koruya yakın
verici bir yoğunluk	bir kanumda Bir çok
ve süreklilikle	adacıkten oluşuyor.
yakamien yapıtı.	

b) Metnin genelinde nesnellik mi hâkim öznellik mi, açıklayınız.

Bence bu metin nesnellik hâkim

4. Etkinlik: Metnin anahtar sözcüklerini bulunuz.

Hamilton Adası, yoğunluk, deşet, verici, yakamien yapıtı.

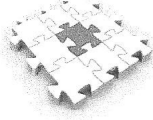
5. Etkinlik: Okuduğunuz metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

Hamilton Adasına Cennet adası deniliyor. Ancak buraya geldiklerinde çok yoğunluk yaşıyor. Ve istediklerini bulamıyorlar. Burada bir mangonut bahçesi var. Buraya bakıyorlar. Burayı beğenmiyorlar ve hemen eve gitmek istiyorlar.

5. Etkinlik: Metnin konusunu yazınız.

Hamilton Adasına yapılan bir gezi.

6. Etkinlik: a) Metnin ana fikrini yazınız.



Büyük beklentilerle gittiğimiz yerlerde
boş hayal kırıklığına uğrayabiliyoruz

b) Bulduğunuz ana fikri, ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri, yardımcı düşüncelerin destekleyicilerini verilen şemayı örnek alarak yazınız.

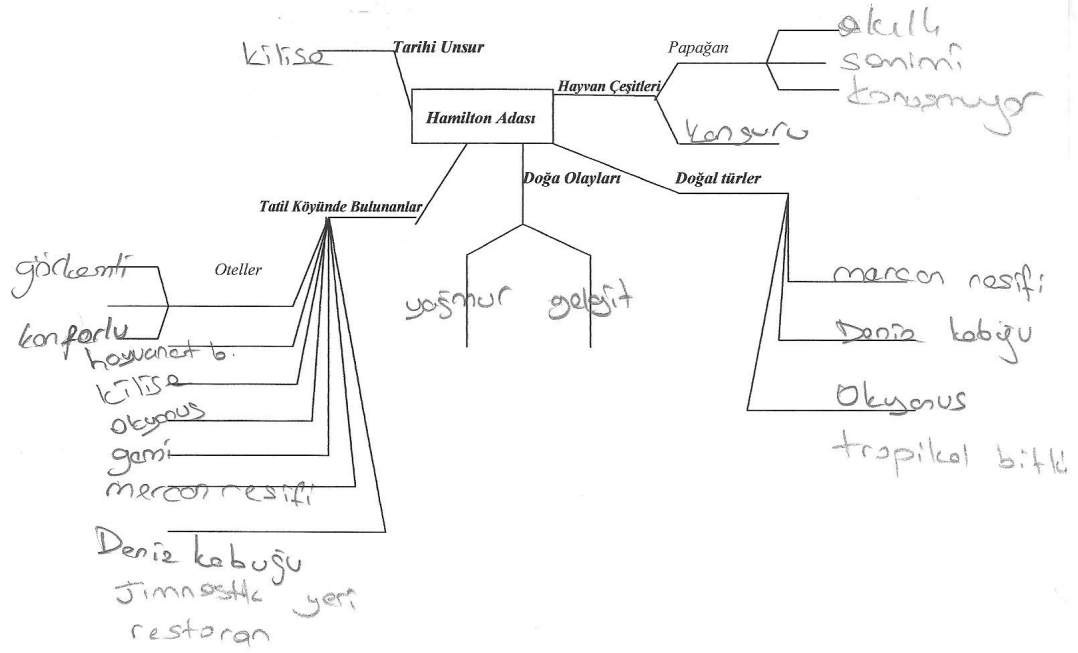
Metnin Ana Fikri

Büyük beklentilerle gittiğimiz yerlerde boş
hayal kırıklığına uğrayabiliyoruz

Yardımcı Düşünceler



7. Etkinlik: Metne yönelik hazırlanmış olan kavram haritasını doldurunuz.



8. Etkinlik: Metni siz yazmış olsaydınız nereyi tanıtırdınız, açıklayınız.

Amerikayı tanıtırdım. En büyük hayalim
oraya gitmek. Gittiğinde yaptıklarını anlatırdım

ADINI GÖKLERE YAZDIRAN ÇOCUK

Samet Baka 7-A 434

1. Etkinlik: a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinde anlatılanlarla ilgili tahminlerinizi "Metin İle İlgili Tahminlerim" şemasına yazınız.

Metin İle İlgili Tahminlerim

Metni İçeriği İle İlgili Bilgiler

Bence
Bir... çocuğun.....
hayalinde... haf.....
gökyüzünde... olabilir
gökyüzüne... istiyor.
Ve hayaline ulaşmaya çalışıyor.

Koru Yıldızları seviyor
ve kurulu yıldız
arıyor ve
başarılı oluyor.

FARKLAR

Hayaline ulaşmak istiyor diye yazmışım ve metinde
hayaline ulaşmak istiyor ama ben gökyüzüne ulaşmak
istiyor. Samiye'den ama yıldızlara merak ediyor.

b) Metnin içeriğinden edindiklerinizi "Metni İçeriği İle İlgili Bilgiler" şemasına yazınız. Tahminleriniz ve içerik arasındaki farkları "Farklar" şemasına yazınız.

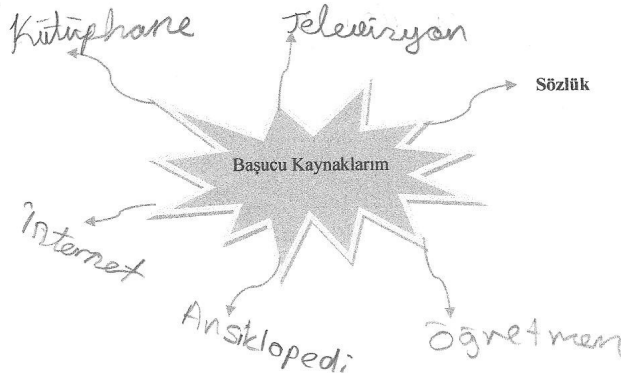
2. Etkinlik: a) Metindeki anlamı bilmediğiniz kelime - kelime gruplarının altlarını çiziniz, anlamlarını tahmin ediniz ve yazınız.

Kubbe = ev olabilir
Benzi = yüzü

b) Tahminlerinizi sözlükten kontrol ediniz, doğru tahmin edemediklerinizi birer cümlede kullanınız.

Aynayı Perdahladım.

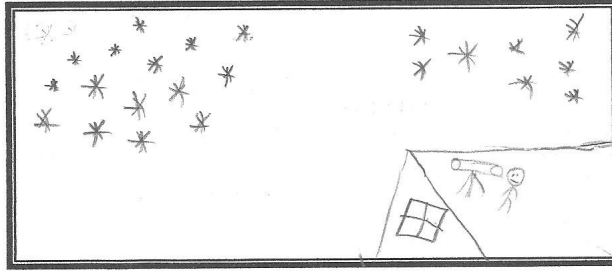
c) Metni daha iyi anlamak için hangi kaynaklara başvurabilirsiniz, "Başucu Kaynaklarım" şemasını doldurunuz.



3. Etkinlik: Metinle ilgili bir görsel oluşturmak isteseydiniz nasıl olurdu yazınız veya çiziniz.

Yazınız:

Çiziniz:



4. Etkinlik: a) Metinde geçen öznel ve nesnel ifadelerden örnekler yazınız.

Öznel İfadeler

Nesnel İfadeler

Konu ya göre
gök yüzü kitabı
Allenin gök konu
ve A. nesine çaktı
Gök yüzü şimdi
Konunun öne
Yıldızları, gezegenler
düşen yıldızları, kuşuklu yıldızları
1963 yılında
bulunan kuşuklu
yıldızın ikkaya kuşuklu
yıldız adını verilmesi.
1964 yılında 2. kuşuklu
yıldız bulması.
3. Kuşuklu yıldız da Seki
ile bulması, Perseus
Buckin sözü

b) Metnin genelinde nesnellik mi hakim özellik mi, açıklayınız.

Anlatılan olay gerçeğe
uygundur konu nesnel bir konu olsa da
herkes için bilinen bir gerçek olsa da
anlatım da öznel unsurları kullanılmıştır

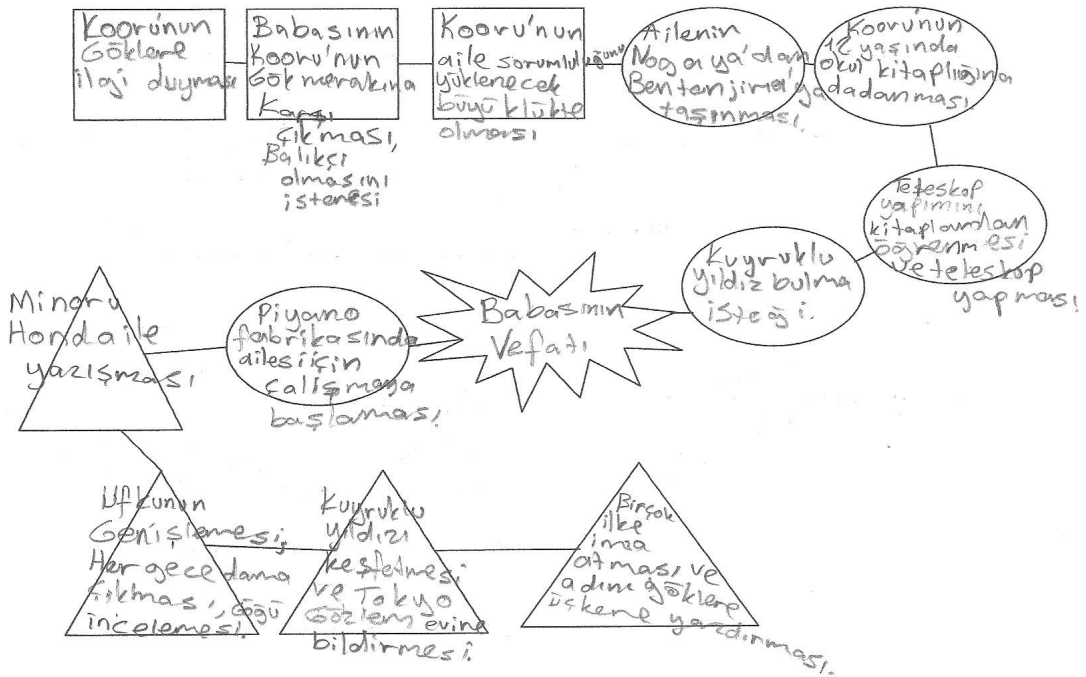
5. Etkinlik: Metnin anahtar sözcüklerini bulunuz.

Teleskop Göküzü Kuyruklu Gözleme, Gökilimci Başarmak yıldız

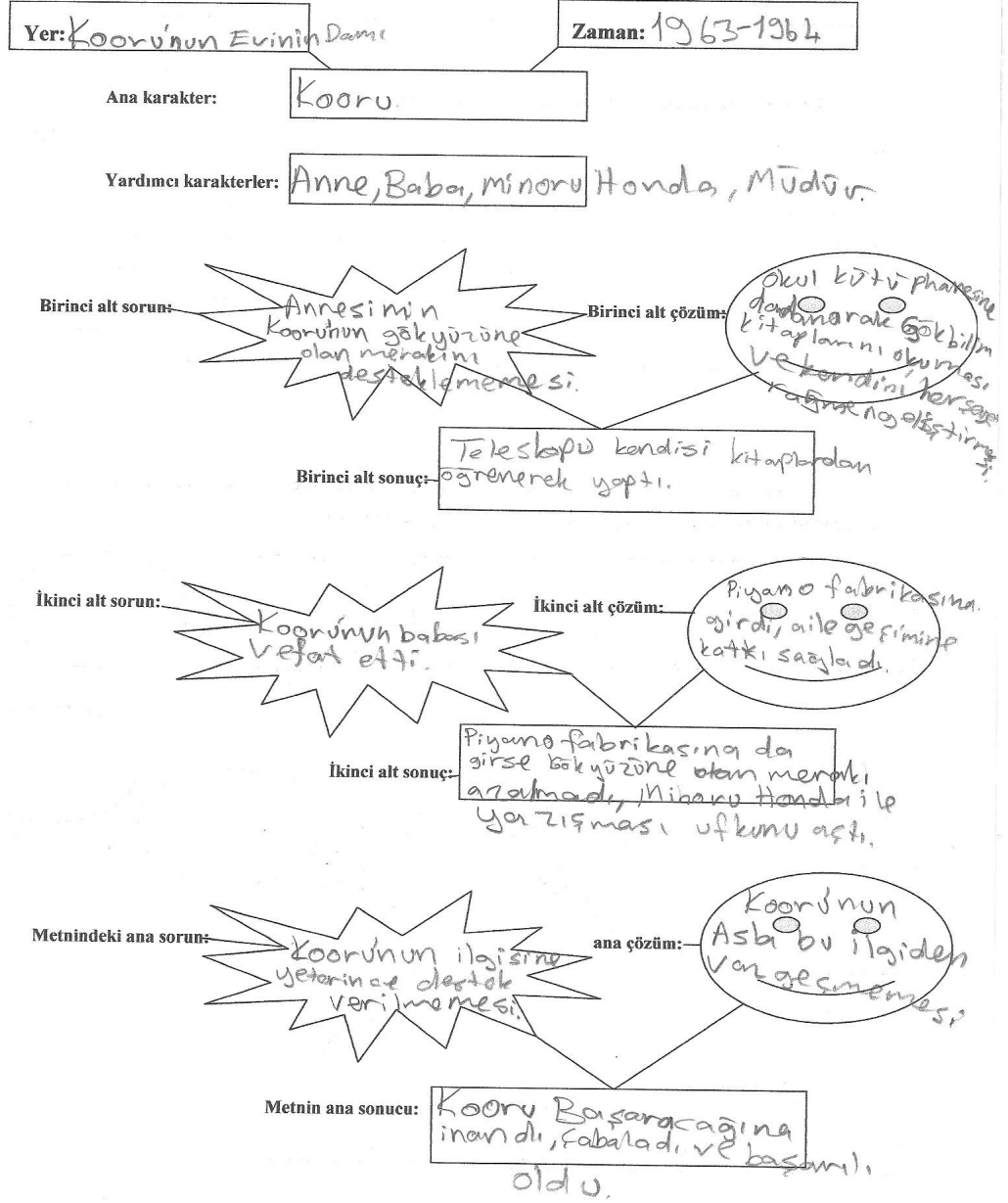
6. Etkinlik: Okuduğunuz metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

Kooru Göküzünü sever ve her zaman kuyruklu yıldız arar ve kuyruklu yıldız adının verilmesini ister. Başarıyla olur.

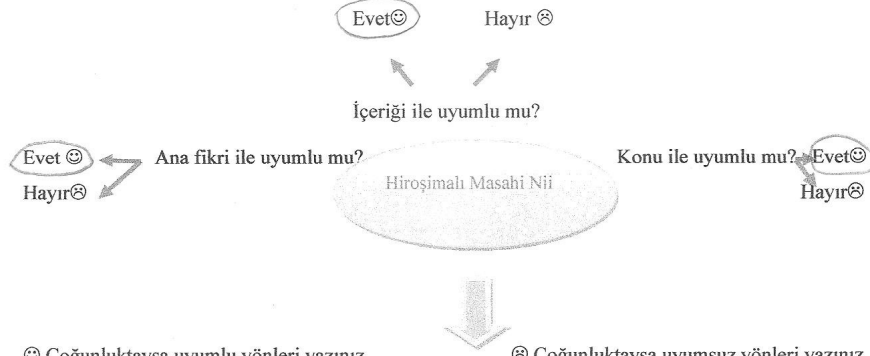
7. Etkinlik: Metindeki olayların akışına göre; giriş bölümündeki olayları karelere, gelişme bölümündeki olayları dairelere, sonuç bölümündeki olayları üçgenlere yazınız.



8. Etkinlik: Metnin içerik haritasını verilen şemaları doldurarak oluşturunuz.



Etkinlik 10: Okuduğunuz metnin başlığı ile ilgili aşağıdaki şemayı doldurunuz.



☺ Çoğunlukta uyumlu yönleri yazınız.

☹ Çoğunlukta uyumsuz yönleri yazınız.

Metnin başlığı ile metin uyumludur. Çünkü ben her zaman bir konu veya bir metindeki mesajın konu paragrafında vurgulanması isterim. Bunun nedeni mesajın son paragrafda vurgulanırsa insanların aklında kalıcı olduğunu düşünmemden kaynaklanmaktadır.

Etkinlik 11: Metnin içeriği ve anlatımıyla ilgili aşağıdaki formu doldurunuz.

Yazarın konuyu anlatma biçimi	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım
1) Metinde yalın ve anlaşılır bir dil kullanılmıştır.	+		
2) Metindeki bölümler birbiriyle bağlantılıdır.	+		
3) Anlamı bilinmeyen çok fazla kelime kullanılmıştır.		+	
4) Cümleler genellikle kısadır.	+		
5) Metinde anlatım birinci tekil kişi ile sağlanmıştır.	+		
6) Metinde çelişkili durumlara yer verilmiştir.		+	
7) Metnin sonucu içerikle uyumludur.	+		

11. Etkinlik: Metindeki ana kahramanın ve diğer kahramanların kişilik özellikleri nasıldır, yazınız.

Kooru	Anne	Baba	Müdür
* Azimli * Hırslı * Sabırlı * İstekli * Çalışkan * Zeki * Konuşmayan * Sorumluluk sahibi	* Kooru'nun çok meraklı ve karşı oğlunu seven, * Fedakar * Çalışkan	* Balıkçı * Yoksul * Oğlunun balıkçı olmasını istiyordu * Wefat ediyordu	* Kooruya destek veren * Kıymet biter.

b) Metindeki ana kahramanın yerine kendinizi koyarak, metne yeni bir sonuç yazınız.

Ben Kooru'nun yerinde olsaydım
 Kooru gibi Azimli ve Sabırlı olurdum. Parayla
 kavuşacak olsaydım Babamın borçlarını
 ödedikten Anne'mi çalışmaktan kurtardık
 sonra İngiltere'ye gidecektim.

DEDEMİN PİLİ BİTMESİN

Bora Çavuşoğlu

1.Etkinlik: a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinde anlatılanlarla ilgili tahminlerinizi "Metin İle İlgili Tahminlerim" şemasına yazınız.

Metin İle İlgili Tahminlerim

Metni İçeriği İle İlgili Bilgiler

Herhangi bir şeyin
kullanımı...dalıyor
veya dede...biliyor
okuyor.

Dede ve torun pili biten
oyunak treni çalıştırmağa
çalışıyor. Çocuk bu sırada
dedesini çok sevdiğini anlıyor.

FARKLAR

Ölen biri yok, çocuk dedesini kaybetmekten korkuyor.

b)Tahminlerinizden yola çıkarak metne yönelik üç soru sorunuz.

- 1.Sorum...Pili biten ne?
2. Sorum...Dede...biliyor mu?
3. Sorum...Pili bitmesini isteyen kim?

c) Metnin içeriğinden edindiklerinizi "Metnin İçeriği İle İlgili Bilgiler" şemasına yazınız. Tahminleriniz ve içerik arasındaki farkları "Farklar" şemasına yazınız.

d) Metne yönelik sorduğunuz sorulara cevaplar arayınız. Eğer bulamıyorsanız "Yeni Sorularım ve Cevapları" bölümünü doldurunuz.

1. Cevabım...Evet
2. Cevabım...Hayır
3. Cevabım...Çocuk

Yeni Sorularım	Cevapları
1).....	
2).....	
3).....	

3. Etkinlik: Metinle ilgili bir görsel oluşturmak isteseydiniz nasıl olurdu yazınız veya çiziniz.

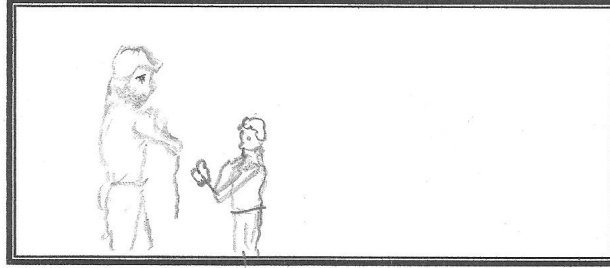
Yazınız:

.....

.....

.....

Çiziniz:



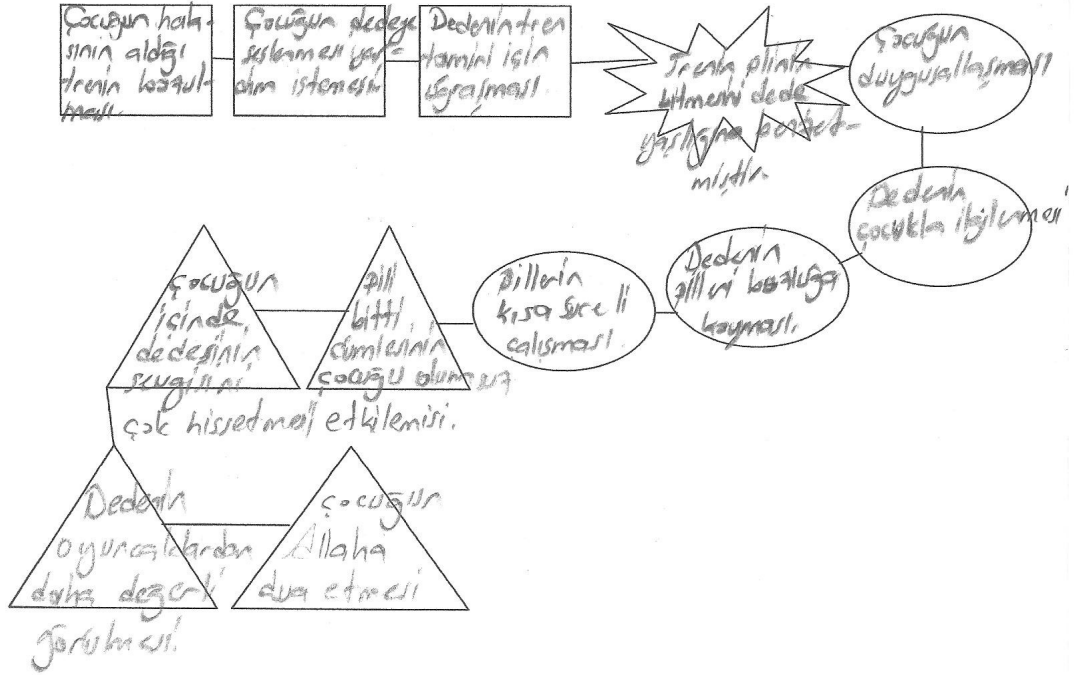
5. Etkinlik: Metnin anahtar sözcüklerini bulunuz.

Dede... oyuncak... sevgi... pil... pili bitmek... değer

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni kendi cümlelerinle özetleyiniz.

Bir çocuğa tren almış sonra satmış. Çocuk büyük
dedesini sevmiş, trenin pili bittiğini anlamış. Sonra
pilleri alabildi kadar kaymış. Dede treninde benim gibi pili bit-
miş deyince çocuk satmış dedesini sat sevgisini anlamış

7. Etkinlik: Metindeki olayların akışına göre; giriş bölümündeki olayları karelere, gelişme bölümündeki olayları dairelere, sonuç bölümündeki olayları üçgenlere yazınız.



8. Etkinlik: Metnin içerik haritasını verilen şemaları doldurarak oluşturunuz.

Yer: Ev Zaman: Bir gün

Ana karakter:

Çocuk

Yardımcı karakterler:

Dede

Birinci alt sorun:

Çocuğun oynamak
treninin bozulması

Birinci alt çözüm:

Dedenin
tren için uğraşması

Birinci alt sonuç:

Trenin bozulmadığını, pillerin
bittiğini anlaşılmıştır.

İkinci alt sorun:

Pillerin bitmesi

İkinci alt çözüm:

Dedenin, pilleri
buzdolabına
koyması

İkinci alt sonuç:

Piller yarım saat solup
tekrar bitmiştir.

Metindeki ana sorun:

Çocuğun dedesinin
vefatından korkması

ana çözüm:

Çocuğun dedesini
çok sevmesi

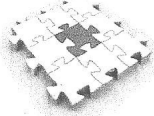
Metnin ana sonucu:

Çocuk dedesini her şeyden
daha değerli görmektedir.

9. Etkinlik: Metnin konusunu yazınız.

Bir dede ve torunun oyuncak treni salıstırma çabalarıdır.

10. Etkinlik: a) Metnin ana fikrini yazınız.



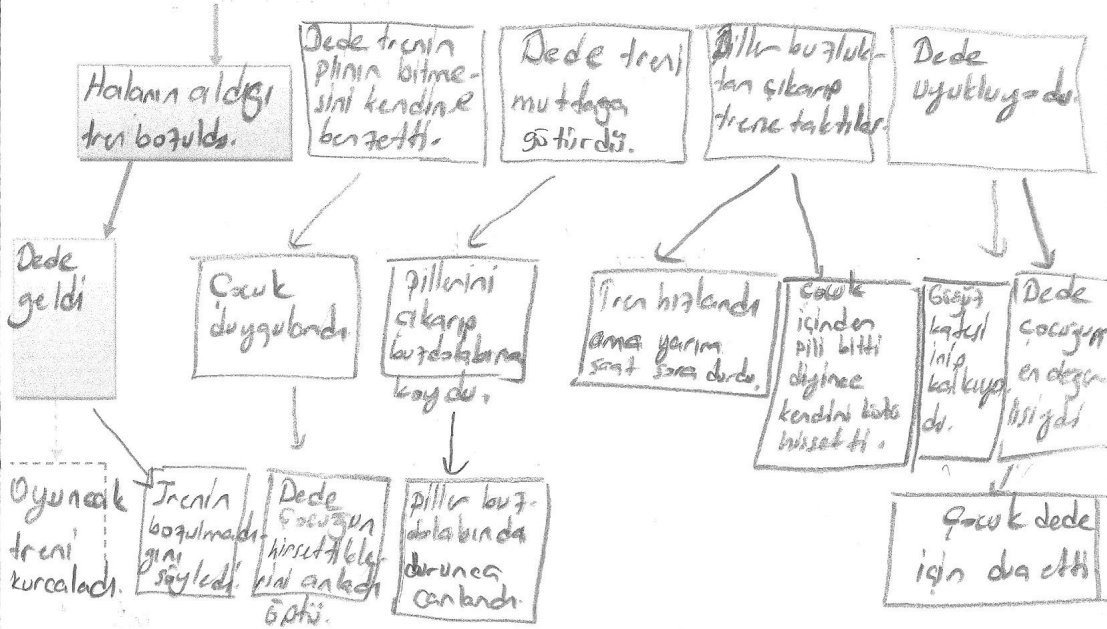
Büyüklerimize hayattayken değer vermeli ve sevmeli; onlara saygıda kusur etmemelidir.

b) Bulduğunuz ana fikri, ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri, yardımcı düşüncelerin destekleyicilerini verilen şemayı örnek alarak yazınız.

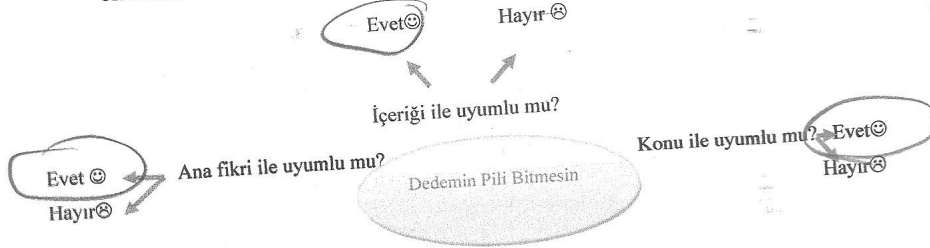
Metnin Ana Fikri

.....

Yardımcı Düşünceler



11. Etkinlik: Okuduğunuz metnin başlığı ile ilgili aşağıdaki şemayı doldurunuz.



☺ Çoğunlukta uyumlu yönleri yazınız.

☹ Çoğunlukta uyumsuz yönleri yazınız.

Çok uyumlu.....
.....
.....

12. Etkinlik: Metindeki ana kahramanın yerine kendinizi koyarak, metne yeni bir sonuç yazınız.

Dedemi daha çok sever dediklerini hep yapardım.
Hep onunla oyun oynardım. Hep şırdım.
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ek 5. Öğrencilerin Uygulama Hakkındaki Görüşleri

ADI : Nadire
 SOYADI : Bayramoğlu
 NUMARASI : 978
 SINIFI : ~~8~~
 OKULU : C.İ.O

SORULAR

- 1) Okuduğunuz metinleri bu etkinliklerle işlemek sizlere neler kattı?
- 2) Bu etkinlikler metinlere bakış açınızda ne gibi değişiklikler yarattı?
- 3) Metinlere yönelik kavram haritası oluşturma'nın yararları neler oldu?
- 4) Sizce eleştirel okuma nedir? Bu etkinlikler eleştirel okumanıza yardımcı oldu mu?
- 5) Etkinlikler okuma becerinizin gelişimine nasıl yardımcı oldu?

CEVAPLAR

- 1) Metinleri daha anlaşılır bir hâle getirdi. Metinlerden çıkarılması gerekenler daha anlaşılır ve öz hâle geldi. Böylece kavranmak istenen düşünce daha kapsamlı oldu. Hayatımda da olumlu yönere sebep oldu.
- 2) Etkinlikler ile metni daha iyi inceledim. Anlatılmak istenen düşünceyi oldukça iyi bir şekilde kavradım. Ana fikriyle kendime bir çıkar sağladım.
- 3) Bu sayede hayal gücüm gelişti. Anlatılmak istenen düşünceleri daha iyi anladım. Çıkarılmak istenen fikri kendi hayatıma da geçirdim ve uyguladım.
- 4) Bence eleştirel okuma, bir yazıyı olumlu ya da olumsuz her yönüyle inceleyip okumak demektir. Bu etkinlikler sayesinde eleştirel okuma yönümüz arttı. Bir şeyi daha detaylı inceleyerek, o yazı üzerindeki fikirlerimize de detaylara giriyor. Bu da hayatımızı olumlu yönde etkiliyor. Küçük bir şey de olsa dikkat etmemizi, detaylara bakıp koda derinlere inmemizi sağlar.
- 5) Etkinlikleri yaparak okuma becerimiz gelişti. Etkinleri dikkatli okuyarak o sorunun cevabını ararken, metni daha çok anlarız. Okurken artık devamını bize getirebiliriz. Okuma hızımız artar.

ADI : Özin
 SOYADI : ~~Öz~~Öztabak
 NUMARASI :
 SINIFI :
 OKULU :

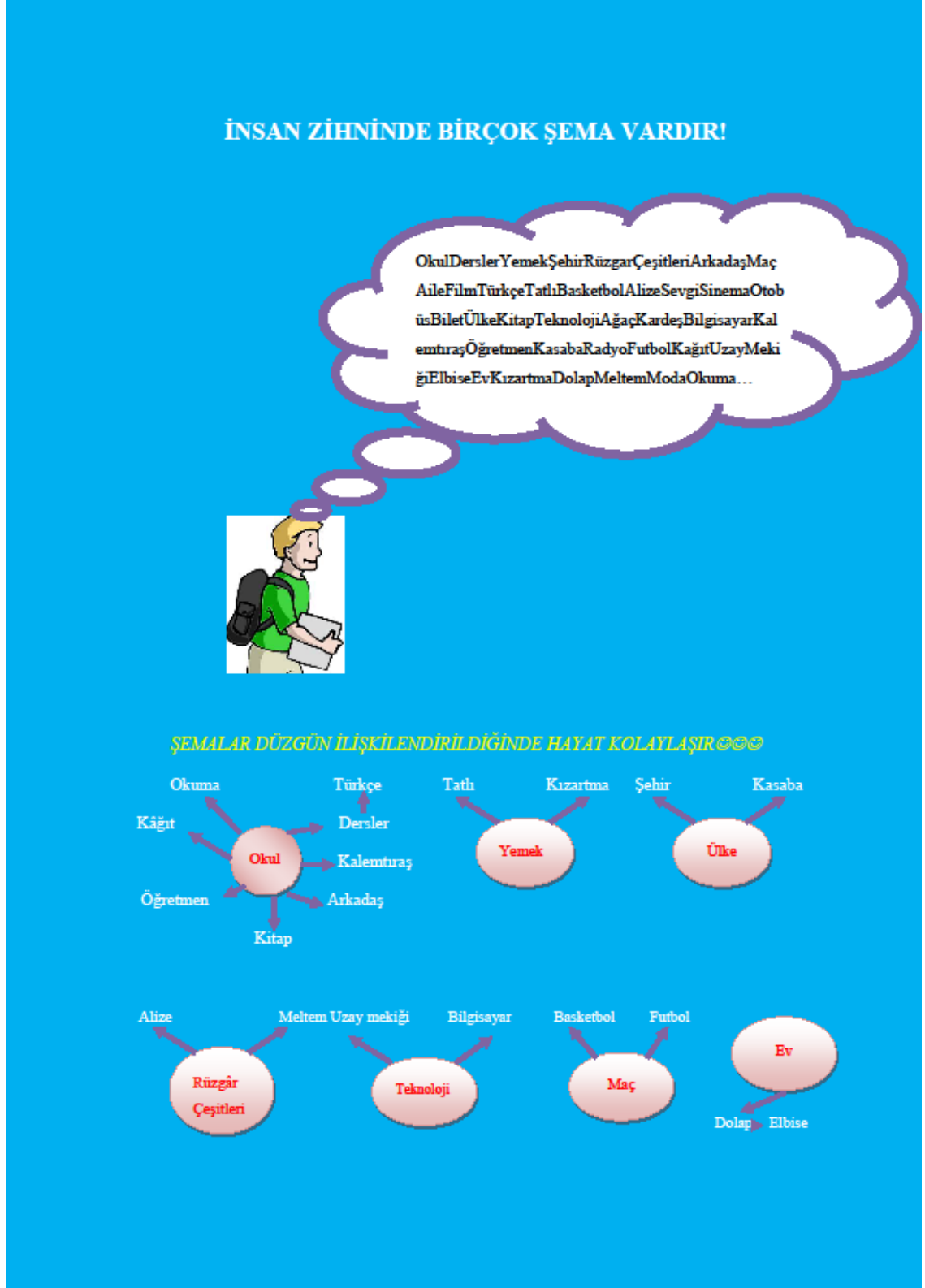
SORULAR

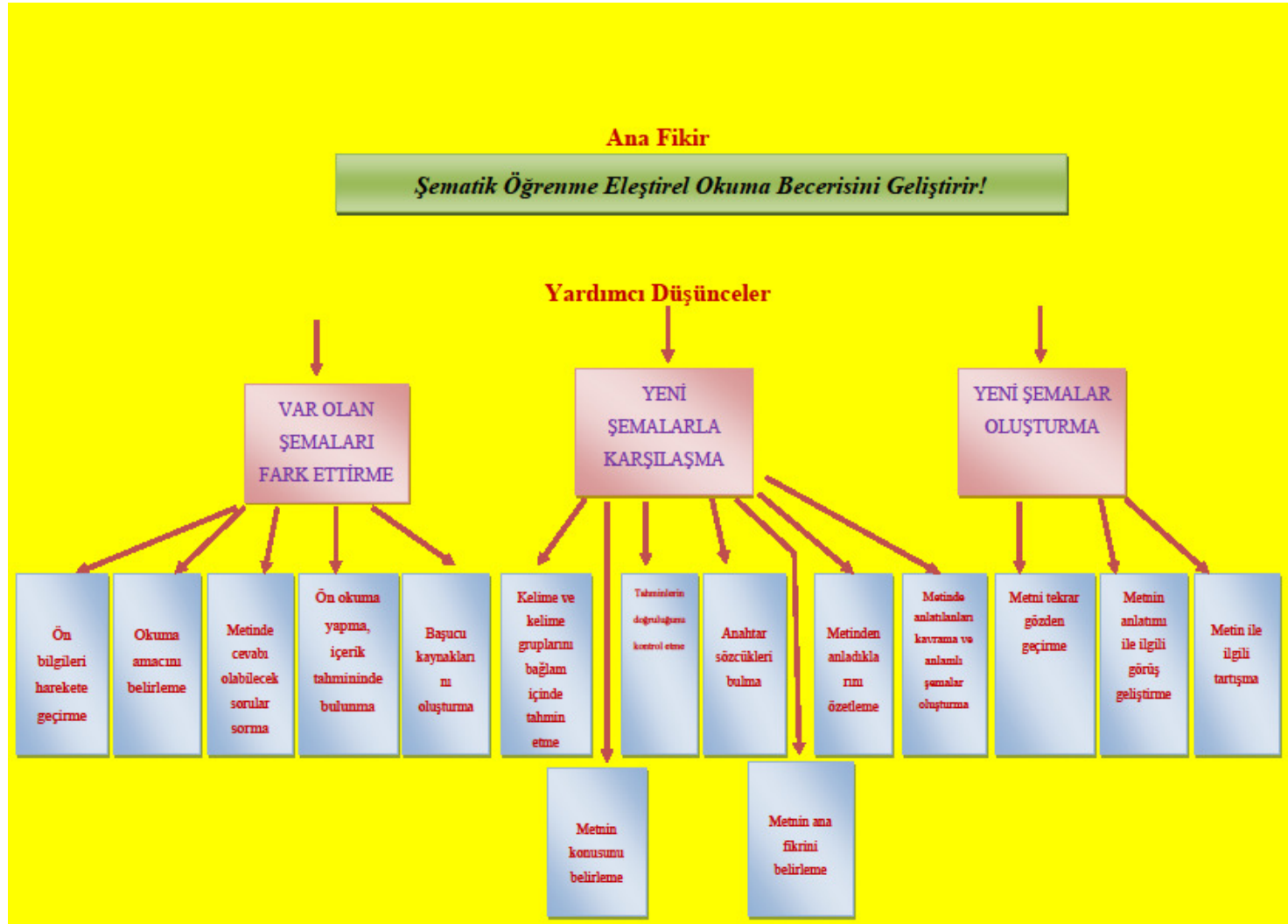
- 1) Okuduğunuz metinleri bu etkinliklerle işlemek sizlere neler kattı?
- 2) Bu etkinlikler metinlere bakış açınızda ne gibi değişiklikler yarattı?
- 3) Metinlere yönelik kavram haritası oluşturunun yararları neler oldu?
- 4) Sizce eleştirel okuma nedir? Bu etkinlikler eleştirel okumanıza yardımcı oldu mu?
- 5) Etkinlikler okuma becerinizin gelişimine nasıl yardımcı oldu?

CEVAPLAR

- 1) Okuduğum metin bana farklı bakış açıları kazandırdı, okuduğum bir yazının artı ve eksi yönlerini görebilmemi sağladı.
- 2) Bakış açımın daha çok yönlü olmasını sağladı.
- 3) Metnin daha kolay anlaşılmasını ve anahtar kelimelerin daha rahat bulunmasını sağladı.
- 4) Eleştirel okuma metnin başarılı ya da eksi yönlerini değerlendirerek okumadır, Evet oldu.
- 5) Okuduğum metnin farklı bakış açılarıyla bakarak okumamı ve okuyan metnin verdiği mesajı daha kolay anlamamı sağladı.

Ek 6: Öğrencilere Dağıtılan El Broşürleri





Eleştirel Okuma Nedir?

Okumadan önce bir amaç belirlemez.

Okunulan metne yönelik tahminlerde bulunmaz.

Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulabilmelidir.

Metne derinlemesine bakmaz.

Metin hakkında düşünmez.

Metin yorumlarına ve değerlendirmez.

Eleştirel Okuma Ne Değildir?

Metin hakkında olumsuz düşünmek.

Metinde anlaşılmayan noktaların üzerinde durmamaktır.

Metni okurken ana fikri, anahtar sözcükleri, konuyu önemsememektir.

Metinde yazılanları olduğu gibi kabul etmektir.

Ek 7. İzin Belgesi

T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.74.05.00-9666
Konu : Araştırma İznî(Müge BORA)

26/08/2011

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)
BOLU

- İlgi : a) M.E.B.'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 22/08/2011 tarih ve 00-300-094 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 26/08/2011 tarih ve B.08.4.MEM.0.74.05.00-8563 sayılı Olur'u.

İlgi (b) yazınız ile Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Müge BORA'nın, "Şematik Öğrenme Modelinin Eleştirel Okuma Becerisinin Gelişimine Etkisi" isimli tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Bartın İli merkezindeki Cumhuriyet İlköğretim Okulu ile Hendek'teki İlköğretim Okulu 7. Sınıf öğrencilerine yönelik ikiyeşer şubede etkinlik ve anket çalışmasını yapmak istediği bildirilmiş ve gerekli iznin verilmesi istenmiştir.

Başvurunuz İlgi (a) Yönerge gereği " Araştırma Değerlendirme Komisyonu"na değerlendirilmiş ve Valilik Makamından alınan İlgi (c) Olur ile uygun bulunmuştur.

İlgi (a) Yönergenin 5.maddesi (o) bendinde "Araştırmacı, yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, Bakanlıktan izin alanlar EARGED Başkanlığına, İl'den izin alanlar Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırmanın iki örneğini CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt ederler (EK-1)" hükmü yer almaktadır.

Yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, araştırmanın iki örneğini CD'ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze teslimi hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Hacı Ali YEŞİL YURU
Milli Eğitim Müdürü

EK:

- Olur (1 Adet)
 - Mühürlenmiş Anket Formu(12 sayfa)
 - Okuduğunu Anlama Testi (4 sayfa)
 - Tez Projesi (11 sayfa)
- (Bir örneği mühürlenip ilgiliye elden teslim edilmiştir.)

Adres : Gölbucağı mahal.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Tel : (0378) 227 68 93- 97 (129)
Fax : (0378) 227 16 96
e-posta : ilmi@bartin.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat:
Eğitim- Öğretim Şubesi
Selami TULUĞ- Şube Müdürü
Elektronik Ağ:

EĞİTİMDE REFORM