

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUMA STRATEJİLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE
OKUDUĞUNU ANLAMA VE ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Nuran ÇAYLIOĞLU İŞNEL
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUMA STRATEJİLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA
VE ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİ

Nuran ÇAYLIOĞLU İŞNEL
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Ahmet Benzer

İstanbul, 2023

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2023**

ONAY

Nuran aylıoğlu İşnel tarafından hazırlanan ‘‘Okuma Stratejilerinin Ortaokul ğrencilerinde Okuduğunu Anlama ve st Düzey Düşünme Becerileri zerindeki Etkisi ve ğrenci Görüşleri’’ konulu bu çalışma, 23/10/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri yeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIşMANI **Prof. Dr. Ahmet BENZER**

JURİ ÜYESİ **Prof. Dr. Sibel CENGİZHAN**

JURİ ÜYESİ **Doç. Dr. Ayşın KAPLAN SAYI**

ÖZGEÇMİŞ

1996-2000 Afyonkarahisar Anadolu Öğretmen Lisesi

2000-2004 Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi

2004-2006 Kocasinan İlköğretim Okulu Türkçe Öğretmenliği

2006-2007 İbrahim Ethem Akinci İlköğretim Okulu Türkçe Öğretmenliği

2007-2012 Necatibey İlköğretim Okulu Türkçe Öğretmenliği

2012-2013 Şehit Üst Teğmen Gökhan Yavuz Ortaokulu Türkçe Öğretmenliği

2013-2014 Emir Sencer Ortaokulu Türkçe Öğretmenliği

2014-2023 Melahat Şefizade Ortaokulu Türkçe Öğretmenliği

2019-2020 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Teknolojileri Tezsiz Yüksek Lisans

2023-... Londra Büyükelçiliği Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenliği

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

23/10/2023

Nuran ÇAYLIOĞLU İŞNEL

ÖN SÖZ

Okuma bir dil becerisi olarak sürekli geliştirilmesi gereken bir öğrenme alanıdır. Okuma sadece harfleri tanıma eylemi olarak başlayıp biten bir süreç olmaktan öte öncesinde, sırasında ve sonrasında pek çok stratejinin de devreye girdiği profesyonel bir durumdur. Tüm bunların aşamalı olarak gerçekleşebilmesi için de okuma becerisi, okuma stratejileri, okuma yöntem ve teknikleri de öğretim programlarında yer almaktadır.

Okuma becerisinin geliştirilmesi büyük oranda Türkçe derslerinde yapılmaktadır. Bunun için 1. Sınıftan 8. Sınıfa kadar tüm seviyelerde okuma kazanımları yer almaktadır. Okuma kazanımlarında beklenen gelişmeler ise Türkçe ders kitaplarında yankı bulmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ve metin altı soruları okuma becerilerini geliştirmek önem teşkil etmektedir.

Metin altı soruların okuma becerilerine etkisi göz önünde bulundurulduğunda bu soruların uluslararası bir sınav olan PISA'nın okuma alanında Türkiye'nin aldığı puanlarla da örtüştüğü bilinmektedir. Araştırmalarda PISA okuma yeterliklerinde Türk öğrencilerin aldığı puan ile Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının okuma yeterliği açısından benzer olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalarda Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının büyük oranda bilgi-hatırlama düzeyine yönelik olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruların da üst düzey düşünme becerilerine yönelik olması gerektiği şüphesiz ortaya çıkmıştır.

Üst düzey düşünme becerilerin çözülmesinde etkili olan aşamanın da okuma öncesi ve okuma sırası yapılan çalışmalardır. Okuma öncesi ve okuma sırasında uygulanan stratejiler de okuma sonrası cevaplanacak olan soruları çözdürmektedir. Bu doğrultuda sürecin de gelişigüzel işlenmemesi gerekmektedir. Bu araştırmanın konusu da üst düzey düşünme becerilerine yönelik hazırlanan okuma etkinlerinde uygulanan okuma stratejilerinin etkisinin nasıl olduğu ve okuma stratejilerinin hangi metni nasıl anlamaya yardımcı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Araştırma sonuçlarının alanda çalışan araştırmacılara ve öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezım sürecinde bilgilerini, tecrübelerini ve değerli zamanlarını esirgemeyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Ahmet Benzer'e teşekkür ederim.

Çalışmanın yapılandırılmasında ve süreç içerisindeki manevi desteklerinden dolayı Sayın Prof. Dr. Sibel Cengizhan'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecinin her adımında yanımda olan ve her koşulda desteklerini sunan, yalnızca bir arkadaş olarak kalmayıp benim için eşsiz bir dost olan sevgili Kübra Karadağ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Sevgili eşim Candaş İşnel ve kızım Beril İşnel'e bu süreçte gösterdikleri sabır ve sonsuz destekleri için teşekkür ederim.

Nuran Çaylıoğlu İşnel

ÖZET

Okuma bir seslendirme eyleminden öte bir metni zihinde işleme, eski bilgilerle bütünleştirme becerisidir. Okuma becerisinin gelişimi için de öğrencilerin açık talimatları yani okuma stratejilerini bilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada 7. sınıf öğrencilerine 10 hafta boyunca 5 farklı okuma stratejisi eğitimi verilmiştir. Öğrencilere strateji eğitimi verilip belirlenen metinler üzerinde bu stratejileri uygulamaları istenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi “Okuma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisi ve öğrencilerin okuma stratejilerinin uygulanmasına yönelik görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmada durum çalışması türlerinden çoklu durum, bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin not alma kâğıtları stratejilerin ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşleri ise araştırma sonuçlarıyla birlikte yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin metin altı üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruları cevaplamada 5 stratejiden en çok (%89,2) SQ3R stratejisinde etkili olduğu, en az (%32,1) hikâyenin yüzü stratejisinin etkili olduğu görülmüştür. Stratejilerin tamamında öğrencilerin anahtar kelime belirleme, kısa cümleler oluşturma aşamalarını uygulayabildikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda okuma stratejileri eğitimi verildiğinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini içeren metin altı soruları çözmeye başarılı oldukları; eğitim verilmediğinde öğrencilerin metindeki olayları, problemleri, ana ve yan karakterleri tespit edememe eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle okuma stratejileri eğitimlerinin ders kitaplarında yer alması gerektiği, her bir stratejinin uygun içeriğe sahip metinler sonrasında uygulanması bulgulardan elde edilen veriler doğrultusunda önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma stratejileri, okuma metni, üst düzey düşünme becerileri.

ABSTRACT

THE EFFECT OF READING STRATEGIES ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS' READING COMPREHENSION AND HIGHER LEVEL THINKING SKILLS AND STUDENT OPINIONS

Reading is the ability to process a text in the mind more than a voice-over action and integrate with old information. For the development of reading skills, students need to know open instructions, ie reading strategies. In this respect, 5 different reading strategy training was given to the 7th grade students for 10 weeks. Strategy training was given to the students and they were asked to apply these strategies on the determined texts. The problem sentence of the research is n "What is the effect of reading strategies on reading comprehension and high-level thinking skills in secondary school students and their views on the implementation of students' reading strategies?" as determined. In the study, multiple situations, holistic multiple status pattern from the type of status study were used. Students' note-taking papers were evaluated according to the criteria of strategies. Student opinions were interpreted with the results of the research. As a result of the study, it was found that students were most effective in SQ3R strategy of 5 strategy in answering questions for students' text-level thinking skills, and at least (32.1%) strategy of the story was effective. In all strategies, it was seen that students were able to apply keyword identification and short sentences. When the study was given as a result of the study, they were successful in solving the text-six questions of the students, including high-level thinking skills of the students; When training was not given, it was concluded that the students tend to not be able to detect the events, problems, main and side characters in the text. Based on these results, reading strategies training should be included in the textbooks, and the application of each strategy after texts with appropriate content has been proposed in accordance with the data obtained from the findings.

Keywords: Reading, reading strategies, reading text, high-level thinking skills.

İÇİNDEKİLER

ONAY	1
ÖZGEÇMİŞ	2
ETİK BEYAN	3
ÖN SÖZ	4
TEŞEKKÜR	5
ÖZET	6
ABSTRACT	7
İÇİNDEKİLER	8
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ	10
TABLolar LİSTESİ	11
ŞEKİLLER LİSTESİ	12
GRAFİKLER LİSTESİ	13
BÖLÜM I: GİRİŞ	14
1.1. Problem Durumu	16
1.2. Araştırmanın Amacı	17
1.2.1. Araştırmanın Alt Problem Cümleleri:	17
1.3. Araştırmanın Önemi	18
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	19
1.5. Araştırmanın Varsayımları	19
1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar	20
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	21
3.1. Kavramsal Çerçeve	21
BÖLÜM III: YÖNTEM	31
3.1. Araştırma Modeli	31
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	32

3.3. Veri Toplama Araçları	33
2.3.1. Araştırmacıların Rolü.....	36
2.4. Uygulama Süreci	38
2.5. Verilerin Analizi	42
2.6. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği	43
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR	45
4.1. Okuma Stratejilerinin Etkililiği	45
3.1. Hikâyenin Yüzü Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi	46
3.2. Derinleştirilmiş Okuma Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi	49
3.3. Problem Çözme Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi	52
3.4. SQ3R Okuma Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi	53
3.5. Eleştirel Okuma Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi	55
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	58
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	58
Öneriler	61
Kaynakça	62
EKLER	68
EK 1: Okuma Stratejisi Eğitimleri	68
EK 2: Metinler ve Görüşme Soruları.....	82
Mozart-Hikâyenin Yüzü Stratejisi.....	82
Derinleştirilmiş Okuma Stratejisi-Da Vinci.....	87
Problem Çözme Stratejisi-Einstein	91
SQ3R-Newton.....	95
Eleştirel Okuma Stratejisi-Muhammet Ali	99
EK 4: Araştırma İzinleri	Error! Bookmark not defined.

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Alt Problem Cümleleri ve Veri Toplama Araçları	33
Tablo 2. Okuma Stratejilerinin Kullanıldığı Kitaplar	35
Tablo 3. Uygulamada Kullanılan Metinler ve Okuma Stratejileri	35



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma Süreci.....	32
--------------------------------	----



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Okuma Stratejilerinin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi	45
Grafik 2. Hikâyenin Yüzü Stratejisinin Kullanımı	49
Grafik 3. Derinleştirilmiş Okuma Stratejisinin Kullanımı	51
Grafik 4. Problem Çözme Stratejisinin Kullanımı	53
Grafik 5. SQ3R Stratejisinin Kullanımı	55
Grafik 6. Eleştirel Okuma Stratejisinin Kullanımı	56
Grafik 7. Stratejilerin Metin Altı Sorularını Cevaplamadaki Gelişimi	59



BÖLÜM I: GİRİŞ

Okuma, çoğu zaman gelişigüzel yapılan bir eylem gibi görünse de okuduğunu anlama içinde pek çok üst düzey düşünme becerilerini de kullanabilmeyi de gerekli kılan bir süreçtir.

Okuma, bilişsel farkındalık düzeyinin üst düzey olduğu bir eylemdir. Bu süreçte okuyucu, önceki bilgilerine, metindeki problemlere odaklanmaktadır (Karatay, 2018: 36). Okumanın bilişsel yönü sadece akademik kaynaklarda değil Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) da belirtilmiştir. Okumanın sadece harfleri tanımadan öte bir becerisi olması ilk kez 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006) belirtilmiş. Okuduğunu anlamayı sağlayan üst bilişsel becerilere de yer verilmiştir. Her sınıf düzeyinde dört temel dil becerisi için de stratejilere yer verilmiştir. Okuma stratejileri, okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan okuyucuya yön veren, eylemi kolaylaştırıcı stratejilerdir.

Yılmaz (2008: 136-138), çalışmasında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası için bazı stratejiler önermiştir. Yazara göre bu stratejiler okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır: okuma öncesi: beklenti ve şema oluşturma; okuma sırası: altını çizme, metin kenarlarına not alma; okuma sonrası: tekrar okuma.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirecek olan okuma stratejileri sadece okuma öncesi ve sırasında değil, okuma sonrası metin altı sorularını çözmeyi kolaylaştırıcı etkileri bulunmaktadır. Stratejiler sadece bilgi/hatırlama düzeyindeki soruları değil üst düzey düşünme becerilerini çözmeye de etkilidir. Çünkü stratejiler işe koşurken üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı da gerekli kılmaktadır.

Türkçe ders kitabındaki metin altı sorularının üst düzey düşünme becerilerini içermediği ve öğretmelerin bunun için öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini içeren sorular sorması gerektiği tartışılmıştır (Benzer, 2019: 99; İstanbullu, 2021: 3; Sur, 2022: 430). Alanyazında Türkçe derslerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir (Sur, 2022: 434). Özdemir (2020: 954) çalışmasında üst düzey düşünme becerileri kazanımlarının Türkçe dersine atfedildiği ve bu kapsamda Türkçe dersleri ve Türkçe ders kitaplarının önemine değinmiştir.

Bu çalışmada da araştırmacı tarafından hazırlanan üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruları içeren etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinlikler; hikâyenin yüzü, derinleştirilmiş okuma, SQ3R, problem çözme ve eleştirel okuma stratejileri kullanılarak uygulanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacının amacı ortaokul öğrencilerin okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerini belirlemek ve belirtilen okuma stratejileri üzerine görüşlerini almak şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın birinci bölümü, giriş yer almaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın konusuyla ilgili açıklama, araştırma konusuyla ilgili alanyazındaki problem ya da problemler, problem cümlesi ve alt problem cümleleri, araştırmanın amacı ve kapsamı, araştırmanın önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

İkinci bölümde; araştırmanın teorik temelleriyle ilgili literatüre, ilgili çalışmalara, ilgili çalışmalarda elde edilen araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde araştırma boyunca izlenen bilimsel süreci açıklayan yöntem, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmacının rolü, uygulama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği açıklanmıştır.

Dördüncü bölümde araştırmanın bulguları ve bu bulgular üzerine yorumlara verilmiştir. Bu bölüm araştırmanın alt problem cümlelerinden yola çıkılarak alt başlıklara ayrılmıştır.

Beşinci bölümde, araştırma sonucunda elde edilen veriler alanyazından diğer kaynaklar ile karşılaştırılarak tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın sonunda ekler bölümünde araştırma boyunca uygulanan etkinliklere, veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okuma becerisini geliştirmede ilk aşama okuyabilme ve akıcı okuma becerileridir. İkinci aşama ise okuduğunu anlamadır. Okuduđunu anlama bir sũreç becerisi ve içinde birçok ũst dũzey dũřũnme becerisini barındıran bir beceri olarak 2006 Tũrkçe Dersi Őđretim Programında tanımlanmıştır. Bu doğrultuda okuma artık sadece yazılı sembollerini tanıyabilmenin de űtesinde bilişsel bir beceri halini almıştır.

Okuduđunu anlama becerisini geliştirmede yapılandırmacı yaklaşımın da bir gereği olarak űđrencilerin analiz, çıkarım, sentez, karşılaştırma, değerlendirme, hipotez gibi ũst dũzey dũřũnme becerilerine de yer verilmelidir (Gũneř, 2017: 15; Benzer, 2019: 98; Benzer ve Bozkurt, 2020: 3; Yıldız, Divrik, Őzelik ve Aktař, 2022: 576). Bu beceriler sadece bizim űđretim programlarımızın kazanımı değil, PISA gibi uluslararası sınavlarda da beklenen becerilerdendir (Benzer, 2019: 98).

Okuduđu anlama becerisi bir ara disiplin becerisi olsa da Tũrkçe dersinin temel kazanımlarından biridir. Bu doğrultuda ders kitaplarının űđrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve ũst dũzey dũřũnme becerilerini ne kadar geliştirdiği konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Sarıkaya (2021: 71) 8. Sınıf Tũrkçe ders kitabını ũst dũzey dũřũnme becerileri bağlamında incelediği çalışmasında ders kitabındaki ũst dũzey dũřũnme becerilerine yűnelik etkinlikleri yetersiz bulmuştur. Ders kitabında bilgi basamağındaki etkinlikler daha yoğunluktadır. Sarar Kuzu, (2013: 74), 6. sınıf Tũrkçe ders kitabındaki etkinleri incelediğinde hatırlama dũzeyine yűnelik etkinliklerin yoğunlukta olduğunu tespit etmiştir. Kanık Uysal (2022: 146), Tũrkçe yazılı sınavlarını ũst dũzey dũřũnme becerilerine yűnelik incelediği çalışmasında yaratma, űzũmleme, değerlendirme basamaklarına yűnelik hiç soru bulamamış; PISA okuma yeterlikleri açısından incelediğinde ise 5 ve 6. dũzey hiçbir soruya yer verilmediğini tespit etmiştir. Sarıkaya, Yayan ve Yamaç (2023: 133) 5 ve 6. sınıf Tũrkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri incelediği çalışmalarında etkinliklerin yarısından fazlasının herhangi bir ũst dũzey dũřũnme becerisine hitap etmediği tespit edilmiştir.

Belirtilen çalıřmalarda ifade edildiđi dođrultuda ders kitapları ũst dũzey dũřũnme becerilerine yűnelik soruları iermede yetersiz kalmıřtır. Ancak bu sorular da geliřigũzel olarak űzũlmemektedir. Őđrencileri ũst dũzey dũřũnme becerilerine yűneltecek stratejiler verilmelidir. Okuma bir problem űzme sũrecidir, bu sũreçte okuyucular materyalden ya da kendi yeteneđinden kaynaklanan sorunları tespit etmek ve bu sorunları űzme için stratejileri uygulamaktadır (Olshavsky, 1977: 670). Okuma stratejileri de okuma űncesi, sırası ve

sonrasında metni anlamlandırma sürecini etkin kılmak amacıyla işe koşulan stratejilerdir (Benzer ve Bozkurt, 2020: 3). Okuma stratejileri okuma amacına hizmet eden, okuma öncesi, sırası ve sonrası öğrencinin etkileşim içinde olabileceği problem çözme ve tahminde bulunma gibi becerileri etkin olarak kullanabileceği metinden yeni anlamlar yapılandırabilmek için işe koşulur (Epçaçan, 2009: 213). Çünkü okuyucu amacına hizmet eden stratejileri kullanma eğilimindedir (Olshavsky, 1977: 671). Okuduğunu anlama stratejileri farklı bilişsel süreçlere hizmet edecek şekilde kullanılmalıdır. Çünkü bu stratejiler okuduğunu anlama bileşenleri arasında uyumu ve aşamalılığı sağlar. Bunun yanı sıra öğrencilerin bilgi ve becerileriyle ilişkilendirilir. Okuma stratejilerinden elde edilen başarı aynı düzeyde olmayabilir. Beceriler belirli yönleriyle kullanılabilir (Beydoğan, 2010: 17).

Okuma stratejileriyle öğrenciler, okuduğunu anlama becerilerine engel olan sorunları ortadan kaldırırlar. Stratejiler öğrencileri daha fazla düşünmeye sevk etme, çıkarım, yorumlama, bilgiyi uygulama, hipotez becerilerini kullanmayı da zorunlu kılmaktadır (Olshavsky, 1977: 671). Bu araştırmada da ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerini belirlemek ve belirtilen okuma stratejileri üzerine görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

Okuma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisi ve öğrencilerin okuma stratejilerinin uygulanmasına yönelik görüşleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerin okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerini belirlemek ve belirtilen okuma stratejileri üzerine görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Okuma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisi ve öğrencilerin okuma stratejilerinin uygulanmasına yönelik görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Problem Cümleleri:

Araştırmanın problem cümlesine bağlı olarak gelişen ve yanıt aranan alt problem cümleleri ise okuma stratejilerinin metin altı soruları çözümede kullanımı aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Hikâyenin yüzü stratejisinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmada etkisi nasıldır?
2. Derinleştirilmiş okuma stratejisinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmada etkisi nasıldır?
3. Problem çözme stratejisinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmada etkisi nasıldır?
4. SQ3R stratejisinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmada etkisi nasıldır?
5. Eleştirel okuma stratejisinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmada etkisi nasıldır?
6. Okuma stratejilerine dair ortaokul öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerin okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerini belirlemek ve belirtilen okuma stratejileri üzerine görüşlerini almaktır. Bu amaç doğrultusunda önce üst düzey düşünme becerilerini içeren okuma etkinlikleri tasarlanmış, bu etkinlikler birbiriyle eşleştirilen okuma stratejileriyle birleştirilmiş ve sınıfta uygulanmıştır. Her bir uygulama sonrasında öğrencilerin görüşleri alınmış, bağımsız gözlemci notları ve araştırmacı öğretmen günlüğündeki notlar toplanmıştır. Bu çalışmada da önce bir problem belirlenmiş ardından da problemin çözümüne yönelik tasarım geliştirmiştir.

Araştırma iki alana yöneliktir. Bunlar okuma stratejileri ve üst düzey düşünme becerileridir.

Okuma stratejileri okuyucuların okuduklarını anlamak için seçip kullandıkları stratejilerdir (Yükselir, 2014: 66). Okuma stratejisinde okuyucu özgürdür ve duruma göre istediğini seçip kullanılabilir. Araştırmada alanyazından uzman görüşleri doğrultusunda seçilen okuma stratejileri okuma etkinlikleri ile birleştirilerek kullanılmıştır.

Üst düzey düşünme becerileri kişinin hayatı boyunca kullanabileceği bilişsel farkındalık elde edebileceği becerilerdir. Bu beceriler öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyini de

yükseltme olan problem çözüme, analiz, karşılaştırma, hipotez gibi becerilerdir. Araştırmada üst düzey düşünme becerileri okuma metinleriyle birleştirilmiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bulunan bir ortaokulda 10 hafta süreyle araştırmacı öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir.

- Çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Kadıköy ilçesindeki bir ortaokulda okuyan 15, 7. sınıf öğrencisiyle,
- Ön test-son test uygulamalarını da içeren 10 haftalık bir uygulama süreciyle,
- Beş okuma stratejisi,
- Okuma stratejilerinin uygulanacağı Dahiler Sınıfı serisindeki 5 kitap,
- Dahiler Sınıfı serisindeki kitaplardan belirlenen metinler,
- Her bir uygulama sonrası yapılan öğrenci görüşmeleri,
- Araştırmacı öğretmen günlükleri ve bağımsız gözlemci notları sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

- Öğrencilerin uygulama kapsamında yapılan derslere gönüllü ve istekli bir şekilde katıldıkları,
- Öğrencilerin okuma stratejileri öncesi ve sonrası yaşanan değişimin sadece uygulamalar sayesinde olduğu,
- Öğrencilerin veri toplama araçlarını herhangi bir etki altında kalmadan kendi görüşleri doğrultusunda cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar

Okuma becerisi: Günümüzde “becerikli okuma” olarak tanımlanan, okuyucunun anlam yapma görevini üstlendiği bir alandır. Okuma bir beceri olarak ele alındığında öğrenciler zihinlerindeki şemaları harekete getirir, zaten sahip oldukları bilgileri fark eder (Abraham, 2000: 5).

Okuma stratejisi: Öğrencilerin okunan metin üzerine kendi öğrenmesini kontrol etmesine izin veren bir başka deyişle “düşündüğü üzerine düşündüren” etkinliklerdir (Susar, 2006: 26).

Üst düzey düşünme becerileri: Öğrencilerin tahmin, çıkarım, analiz, empati, yaratıcılık, problem çözme, değerlendirme, analitik düşünme alışkanlığı kazandıran becerilerdir. Bu becerilerin gelişimi ile öğrenciler çok boyutlu düşünme ile bir metne farklı yönlerden bakabileceklerdir (Benzer, 2021: 5).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde okumanın ne olduğu, okumanın bir beceri olarak ele alınması, okuma becerisini geliştirmede yaşanan zorluklar ve yapılabilecek alternatif uygulama yöntemleri, okuma stratejileri, üst düzey düşünme becerileri, Türkçe dersi metin altı sorularının okuma becerilerini geliştirmedeki yeri ve üst düzey düşünme becerilerinin metin altı sorularda kullanımına yönelik kavramsal çerçeve ve ilgili çalışmalar ele alınmıştır.

2.1. Kavramsal Çerçeve

Okuma

Okuma, ilk okuma-yazma döneminde başlayan sembolleri hatırlamayla başlayıp onları anlamlı hâle getirme ve yeniden yapılandırma ile devam eden bir süreçtir. Okuma metindeki harfleri tanımaktan öte bir eylemdir. Johnson (2017: 3) çalışmasında okumanın bir anlam yakalamak için metni kullanma eylemi olduğunu belirtmiştir. Yazara göre anlam yakalanmadığı sürece okuma da gerçekleşmemektedir. Okumanın bir yaşam becerisi olarak önemi onu da eğitim-öğretim çalışmalarının da başlıca faktörü yapmıştır.

Okuma, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programında bir öğrenme alanı olarak görülmüş, öğrencilerden doğru ve anlayarak okuyabilmesi beklenmektedir (MEB, 1981: 15). Okumanın bir beceri halini alması ise 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla gerçekleşmiştir. Programda öğrencilerin seviyelerini uygun kitapları okuma alışkanlığını kazanabilmesi, okuduklarını yorumlayarak değerlendirmesi ve anlamlandırması, metni akıcı bir şekilde ve uygun okuma yöntemini kullanarak okuyabilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006: 6). Kullanımda olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) ise okuma hem programın yetkinlikler bölümünde hem de temalarından biri olarak yer almıştır. Programda akıcı okuma psikomotor, anlayarak okuma bilişsel bir beceri olarak görülmüştür.

Okuma alanyazında yazılı bir metni anlama becerisine sahip olmak, tüm öğrencilerin akademik yaşamda başarıyı garantilemek için ihtiyaç duyduğu temel bir beceri (Almutairi, 2018: 41) olarak tanımlanmıştır. Ana dilde okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda farklı yöntem, strateji ve tekniklerinin kullanıldığı; teknolojinin sunduğu araçların kullanıldığı; okuma motivasyonu, okuma güçlüğünün yaşanması üzerine yapılan çalışmaların yanı sıra okuma tutumu üzerine de pek çok çalışma yapılmıştır.

Okuma sadece ulusal değil uluslararası çalışmaların baş faktörlerinden biridir. Uluslararası bir sınav olan PISA'nın başarı ölçütü ele aldığı alanlarından biri de okumadır. 2009 yılında yapılan PISA sonrası MEB hazırladığı ön raporunda, okuma becerilerinde öğrencilerden metindeki bilgiyi bulma metindeki bilgileri yorumlama, metnin içeriği hakkında derinlemesine düşünme, kendi bakış açılarını savunma yeterliklerini göstermelerinin beklendiğini açıklamıştır (MEB, 2010). Bu çerçevede PISA'da (OECD, 2018) öğrencilerden okuma becerilerine yönelik 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 ve 6 olmak üzere toplamda 8 yeterli düzeylerine yönelik sorular sorulmuştur. Benzer (2019: 99), çalışmasında düzeylerin yükseldikçe öğrencilerden okudukları üzerine eleştirel gözle bakma, yorum ve çıkarım yapma gibi becerilerin devreye girmesi gerekmektedir. Sorular alt bilişsel düzeylerden üst bilişsel düzeylere göre yükselmiştir (OECD, 2019: 35).

Okuma stratejileri

Öğrencilerin akademik başarıları için okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi kaçınılmazdır. Öğrencilerin akademik gelişimleri için çoğu zaman kendilerine gösterilen metinlerdeki bilgileri incelemeleri ve öğrenmeleri gerekmektedir. Bunun için de metinden çıkarım yapmak, ana fikri belirlemek ve tüm bunları daha sonra kullanmak üzere saklamaları gerekmektedir (Stevens, 1988: 7). Alanyazına bakıldığında öğrencilerin bir metnin ana fikrini ifade etmede zorluk yaşadıklarında metinleri anlama ve hatırlama becerilerinin azaldığı görülmektedir (Stevens, 1988; Pilten, 2007; Kuşdemir ve Katrancı, 2015; Kanık Uysal ve Gültekin Pala, 2022). Bunun için de öğrencilerin ön bilgilerini harekete getirecek onların metinleri anlaması için alanyazında pek çok strateji ortaya konmuştur. Zhang (1993: 15) çalışmasında uygun stratejilerin kullanımının okuduğunu anlamayı geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Metni anlama sürecinde bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin öğretimi metinde sunulan kavramların ve önermelerin tematik organizasyonunda önemlidir (Stevens, 1988: 21). Öğrenciler bilinçli ya da bilinçsiz şekilde bir metinden anlam oluşturmak için birçok bilişsel beceri ve stratejiyi kullanırlar. Barnett (1989) çalışmasında okuma stratejilerini okuyucuların okuduklarını anlamak için metne bilinçli olarak yaklaştıklarında ortaya çıkan zihinsel süreçler olarak ifade etmiştir. Yazana göre okuma stratejileri okuyucuların metinden anlam çıkarmak için kullanmak için kullanılan bir dizi problem çözme davranışıdır (Akt. Sim, 2007: 22-23).

Dole, Brown ve Trathen, (1996: 62) çalışmalarında amaçlı ve öğretmen yönlendirmeli stratejilerin metni anlamada daha etkili olduğunu ortaya konmuştur. Bununla birlikte farklı stratejilerin kullanılmaması öğrencilerin benim yolum tektir diye düşüncelerine neden olabilir ve bu okuma becerilerinin geliştirilmesinde yaygın görülen bir hatadır (Duffy vd., 1987: 349). Çünkü iyi okuyucular stratejik okumanın yanı sıra stratejileri de nerede, ne zaman kullanacağını bilen okuyuculardır.

Alanyazında okuma başarısının gerçekleşmesi için sunulan pek çok okuma stratejisi bulunmaktadır. Epçaçan'a (2009: 212) göre bireyin etkili bir şekilde okuduğunu anlama için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin işe koşulması gerekmektedir. Epçaçan çalışmasında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası tümünde işe koşulan şu stratejileri önermiştir:

- Stratejik not alma
- GSOYBY
- SQ4R
- Çoklu geçiş stratejisi
- Karşılıklı öğretim
- KWL
- İş birlikli stratejik okuma
- Kavram haritaları ve grafik örgütlemeler
- İTS okuduğunu anlama stratejisi
- TİÖD okuduğunu anlama stratejisi

Karatay (2007: 39-) hazırladığı doktora tezinde okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma eylemi süresince bilinçli olarak işlemleri içerdiğini belirtmiştir. Yazara göre okuma stratejileri, kişinin okuduğunu nasıl kavradığına, okuduğunu anlama gerçekleşmediğinde ne yapması gerektiği konusunda yol göstermektedir. Bu doğrultuda çalışmasında okuma sürecinin okuma öncesi için amaç belirleme, metin başlığı ve yazarı vb.; okuma sırasında not alma, metindeki görsellerden yararlanma, okurken sözlük gibi kaynaklara başvurma vb.; okuma sonrası özetleme, okuma amacının uygunluğu, ana düşüncenin değerlendirilmesi vb. şeklinde pek çok stratejiyi sunmuştur.

Öğrencilere sadece okuduğunu anlamayı öğretmek yerine anlamayı geliştirici stratejileri de öğrenmeleri sağlanmalıdır (Mastropieri ve Scruggs, 1997: 207). Bunun için Mastropieri ve Scruggs (1997: 207) çalışmasında dört özel anlamayı geliştirici strateji önermektedir:

- Öğrencilere ne anladığını sormamak.
- Kitaplarda yer alan okuma becerisi bölümü yerine anlamayı geliştirici stratejilere yer verilmesi.
- Gerçek metni okurken stratejilerin uygulanması.
- Öğrencilerin okuma grupları içerisinde birbirlerine destek sağlamaları fikrinin yaygınlaştırılması.

Doğan (2017) hazırladığı yüksek lisans tezinde anlam kurma stratejileri başlığı altında TİÖD, kavram haritaları, hikâye haritası, zihin haritası, karşılıklı öğretim, ASOAT, iş birliği öğrenme, KWL, not alma, Waldman modeli, demonstrasyon, İTS, bilimsel tartışma, özetleme, okuma çemberi, ikili denetim, yaratıcı drama, aktif öğrenme, soru-cevap, süreçsel model, ana fikri bulma stratejilerini önermiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) ise okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede her sınıf seviyesinde “Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımı yer almaktadır. Bu doğrultuda ikinci kademedeki her sınıf seviyesi için farklı okuma stratejileri belirtilmiştir:

5. sınıf: Sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korusu, ezberleyerek ve hızlı okuma.
6. sınıf: Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma.
7. sınıf: Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma.
8. sınıf: Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma.

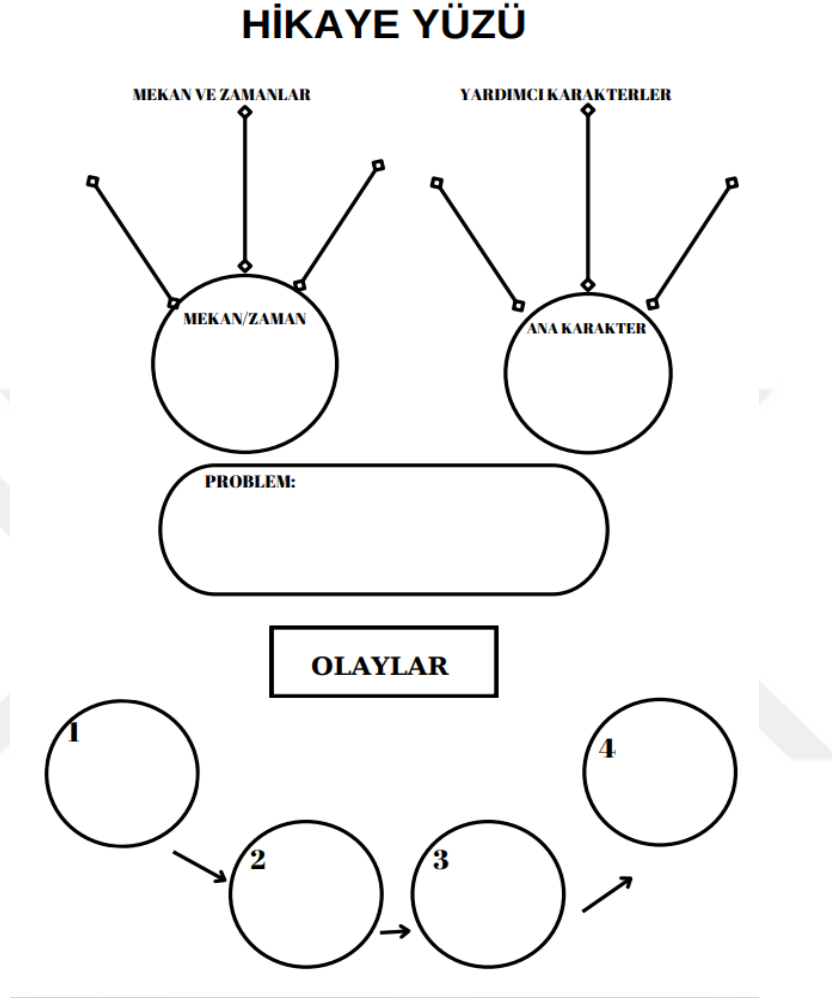
Bu araştırmada ise alanyazın ve öğretim programı taranarak oluşturulan okuma stratejileri havuzundan araştırmanın uygulanabilirliği doğrultusunda seçilen beş okuma stratejisi belirlenmiştir.

Araştırmada okuma stratejilerinden hikâyenin yüzü, derinleştirilmiş okuma, problem çözme, SQ3R ve eleştirel okuma stratejisi eğitimleri verilmiştir.

Hikâyenin Yüzü Stratejisi

Hikâyenin yüzü, görsel öğrenmeyi destekleyen bir stratejidir. Bu stratejide hikâyede bulunan öğelerin (karakterler, yer, zaman gibi) hatırlanması, birbiri ile ilişkisinin ortaya konması ve metnin anlaşılması için kullanılmaktadır (Yazıcı, 2006: 229). Bu strateji metnin anlamının doğru ve zengin bir şekilde anlaşılması için önemli olmakla birlikte metin okuma esnasında uygulanmaktadır (Yazıcı, 2006: 231).

Hikâyenin yüzü stratejisini Staal'dan (200) alan Yazıcı (2006) stratejiyi şu şekilde Türkçeleştirilmiştir:



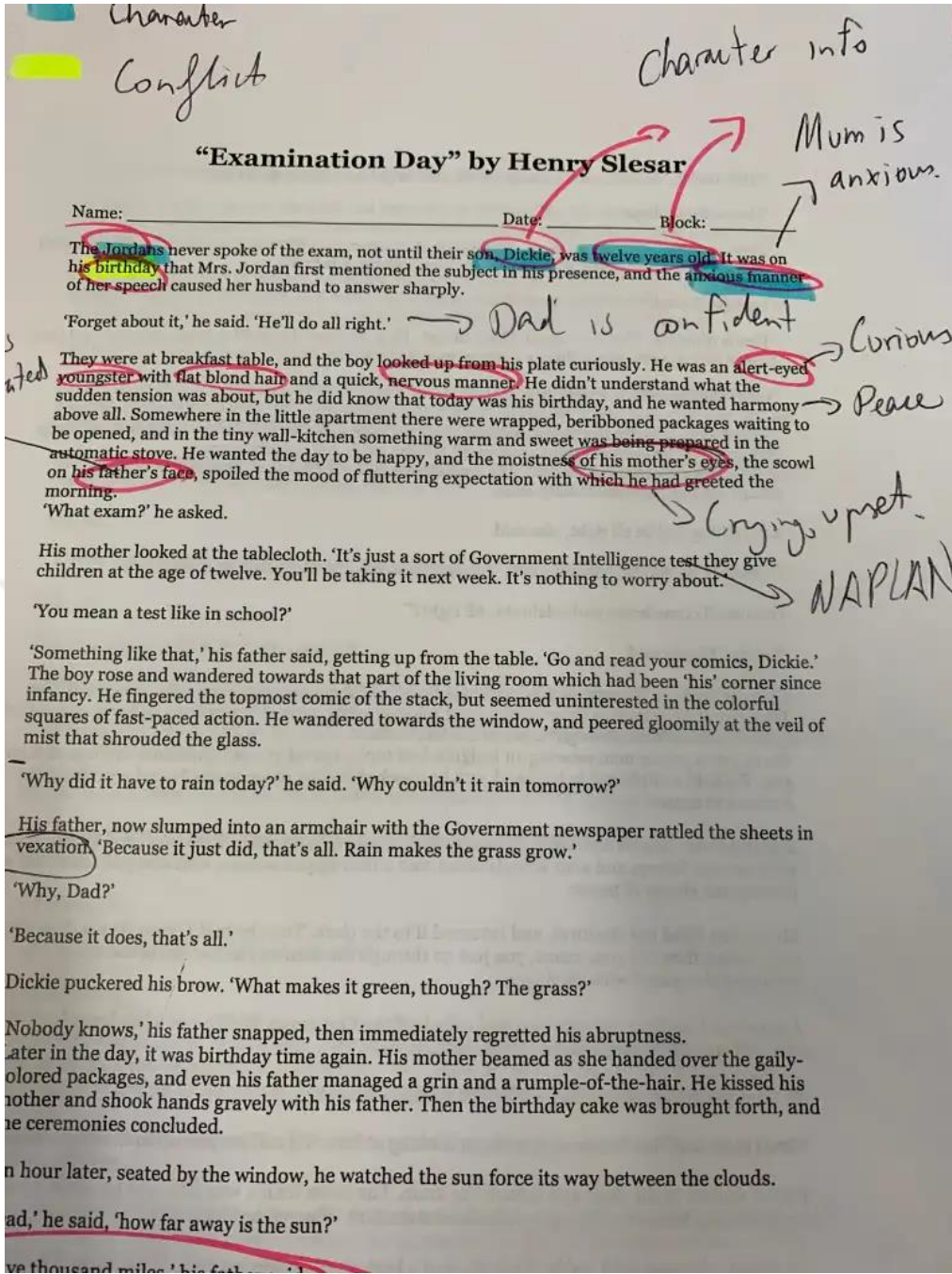
Resim 1. Hikâyenin Yüzü Stratejisi

Stratejideki üst kısımdaki yuvarlaklar gözleri temsil etmektedir. Gözler, ana karakterleri ve hikâyenin geçtiği mekânı belirtmektedir. Üstündeki oklar kirpikleri temsil etmektedir. Kirpikler, ana karakter dışındaki karakterleri temsil etmektedir. Hikâyede eğer tek bir karakter varsa ana karakterin özellikleri kirpiklere yazılır. Orta kısımdaki yatay şekil, burnu ifade etmektedir. Burun kısmına hikâyenin ana problemi yazılır. Burnun altındaki dikdörtgen, ağız ifade eder. Ağız, problemin çözümüne veya sonuca götüren bir dizi olayların yazıldığı yuvarlaklardan oluşmaktadır. Ağızın içine hikâyede geçen olaylar yuvarlaklara yazılır (Yazıcı, 2006: 235).

Derinleştirilmiş Okuma Stratejisi

Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının gelişmesi için derinleştirilmiş okuma çok önemlidir. Derinleştirilmiş okuma, metinde yer alan bilinmeyenlerin belirlendiği, örtülü anlamların ortaya çıkarıldığı, belirtmek istenen düşüncenin ve buna yardımcı olan fikirlerin bulunarak anlamayı desteklediği okuma stratejisidir. Derinleştirilmiş okuma metnin iskeletini çıkartarak özellikle zorlu metinleri anlamada kullanılabilir bir stratejidir. Bu stratejide öğrenciler, metni bölümlere ayırır, zorlu kısımları ve anahtar kelimeleri formüle ederler. Derinleştirilmiş okuma metin üzerine derinlemesine düşünme anlayışı da kazandırır (Saccomano, 2014: 141). Derinleştirilmiş okuma, ayrıntılar üzerine kurulu bir metnin; zihinde uyandırdığı düşünceleri ve ayrıntılı ortaya çıkarmak için çalışmaktadır (Şen, 2020: 146).

Derinleştirilmiş okuma stratejisini uygulayanlar, cümlelerin kuruluş şekli, metindeki mecazlar, kültürel çıkarımlar, tema ve yazarın dünya görüşü gibi dikkat ederler (Lassonde, 2009: 2). Bu stratejide okuyucu metni parçalara ayırır, her parçayı analiz eder, yazarın amacını ve metnin ana fikrini sorgular. Bunun için de okuyuculara bazı kolaylıklar sağlanmıştır. Derinleştirilmiş okuma stratejisinde okuyucular, metin üzerine renkli kalemlerle soru işareti, yıldız, yuvarlak içine alma, altını çizme kendi içinde tutarlılığı olan simgeleri kullanabilirler. Derinleştirilmiş okuma stratejisinin kullanıldığı bir örnek:



Resim 2. Derinleştirilmiş Okuma Stratejisinin Örneği

Problem Çözme Stratejisi

Bu strateji Benzer'in (2011) probleme dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde kullanılmak üzere hazırladığı çalışmasından yararlanılarak alınmıştır. Probleme dayalı öğrenme öğrencileri problemler ve karmaşık durumlarla karşı karşıya bırakarak onların

¹ Resim <https://www.wareteachers.com/strategies-for-close-reading/> sitesinden alınmıştır. Erişim tarihi: 20.09.2023.

probleme çözüm üretme sürecinde aktif rol almalarını sağlayan bir yaklaşımdır (Benzer, 2011: 268).

Tawfik, Gish-Lieberman, Gatewood ve Arrington (2021: 2-3) probleme dayalı öğrenmenin öğrencilere özgün problemleri çözme özerkliği sağlayan öğrenci merkezli öğrenci merkezli bir yaklaşım tasarlanmıştır. Bunun için şunlar yapılmalıdır:

- Öğrenciler kendi öğrenmelerine rehberlik ederler.
- Öğrencilere açık soruşturma fırsatı sağlar.
- Öğrencilere sorunu çözmek için akranlarıyla birlikte çalışma fırsatı verilmelidir.
- Öğretmenler, bilginin tek dağıtıcısı olarak hareket etmek yerine, öğrencilerin bireysel öğrenmesini ve akranlarıyla iş birliğini kolaylaştırmaya hizmet eder.

Probleme dayalı öğrenme, gerçek dünya problemlerini analiz etme ve çözmeye, uygun kaynaklarını bulma ve değerlendirme; iş birliği içinde çalışma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Savery, 2006: 12). Savery (2006) çalışmasında bu yaklaşımla, öğrencilerin bir sorununu çözmek için ne öğrenmeleri gerektiğini belirlemek, kendi kendilerine öğrenmeye katılmak, öğrendikleri yeni bilgileri probleme uygulamak, çözüm için iş birlikli gruplar oluşturma gibi beceriler edindiğini belirtmiştir.

Problem çözme stratejisi altı aşamalıdır. Bu aşamalar şu şekilde belirtilmiştir (Forgan, 2003'ten akt. Benzer, 2011: 273-274)

I: Problem fark edilir ve tanımlanır.

S: Beyin fırtınası yapılır, probleme çözüm yolları bulunur.

O: Problemin çözümüne engel olabilecek olası engeller tespit edilir.

L: Bulunan çözüm yollarından biri seçilir.

V: Seçilen çözüm yolu ya da yolları denenerek geçerliliği tespit edilir.

E: Çözümün nasıl çalıştığı ve geçerliliği değerlendirilir.

SQ3R Stratejisi

İncele, sor, oku, kendi cümlelerinle ifade et, gözden geçir aşamalarından oluşan bu stratejide amaç; başlık, giriş, özet gibi bölümlerden yararlanarak okuma metnini incelemek ve

bir sonraki aşamaya geçmeden önce olabildiğince çok şey hatırlamayı sağlamaktır. Hatırlanan bu bilgilerden yola çıkılarak öğrenci metnin yazılmasındaki amacı belirlerken kendisine sorular sormaktadır. Belirlenen sorulara cevap aranarak metin okunur. Tüm belirlenen sorulara bir cevap bulmak gerekmez. Cevapsız sorular tartışılabilir. Cevaplar ve tartışma sonrasında ortaya çıkan fikir öğrenci tarafından gözden geçirilir. Bu strateji öğrencilere bir okuma amacı oluşturmasında yardımcı olmaktadır (Akyol, 2007; Gunning, 2006; Huber, 2004).

Eleştirel Okuma Stratejisi

Eleştirel okuma, eleştirel bir bakış açısıyla objektif bir şekilde bir metnin okunmasına dayalı olarak işleyen bir beceridir (Belet, 2011: 68). Sadioğlu ve Bilgin (2008: 817) çalışmalarında eleştirel okumayı yapan bireylerin seçici olduğunu, problemi fark edebildiğini, çözüm yollarını analiz ettiğini ve tüm bunları tartıştığını belirtmektedirler. Araştırmacılara göre öğrenciler eleştirel okuma yaptıklarında bilgi, propaganda ve reklamların olumsuz etkilerine karşı kendilerini koruduklarını ve iyiyi kötüden ayırabildiklerini belirtmişlerdir.

ESC (2004'ten akt. Sadioğlu ve Bilgin, 2008: 817) öğrencilerin şu sorulara yanıt verdiklerinde eleştirel okuma yaptıklarını belirtmişlerdir:

- Yazar neye inanmamı istiyor?
- Metni okumadan önceki konuya dair inançlarım nelerdir?
- Konuya dair metni okuduktan sonra düşüncelerim nelerdir?
- Metinde beni ikna eden unsurlar nelerdir?
- Hangi noktada çelişkiye düştüm?
- Metin hangi konuda ilgimi çekti?
- Metni okumadan önceki inançlarıma göre neler kazandım?

Şimşek (2020: 656) çalışmasında eleştirel okuma stratejisini uygularken öğrencilere yardımcı olabilecek ipuçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Okuma materyalini gözden geçirme
- Metnin amacını belirleme, yazar bu metinde ne anlatmak istiyor?
- Metnin bağlamı hakkında yargıda bulunma, metnin hedef kitlesi kimdir, yazarın bakış açısı nedir, yazar ön yargılı mıdır?

- Metindeki kanıtları, iddiaları ve görüşleri inceleme
- Metindeki kanıtlar, iddialar ve görüşlerin kullanımı

Üst düzey düşünme becerileri

Öğrencileri; analiz, karşılaştırma, eleştirel düşünme, problem çözme, değerlendirme, yaratıcılık vb. gibi becerilerini kullanmaya iten beceriler üst düzey düşünme becerileridir. Üst düzey düşünme becerileri Türkçe dersi kapsamında değerlendirildiğinde okuma ve dinleme gibi anlama becerileri kapsamında geliştirilmeye çalışılmaktadır. Özellikle PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlara bakıldığında da başarılı ülkelerin öğrencilerinin üst düzey düşünme becerileri gelişmiş olduğu görülmektedir. Bu durumu çalışmasında konu edinen Benzer (2019) çalışmasında ülkemizin PISA okuma yeterliliklerinde 2. seviyesinde olduğunu ve Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularını da PISA okuma yeterlilikleri çerçevesinde incelendiğinde metin altı soruların da ağırlıklı olarak 2.seviyede olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı bu doğrultuda öğrencilerin tutarlı bir profil çizdiğini belirtmiştir.

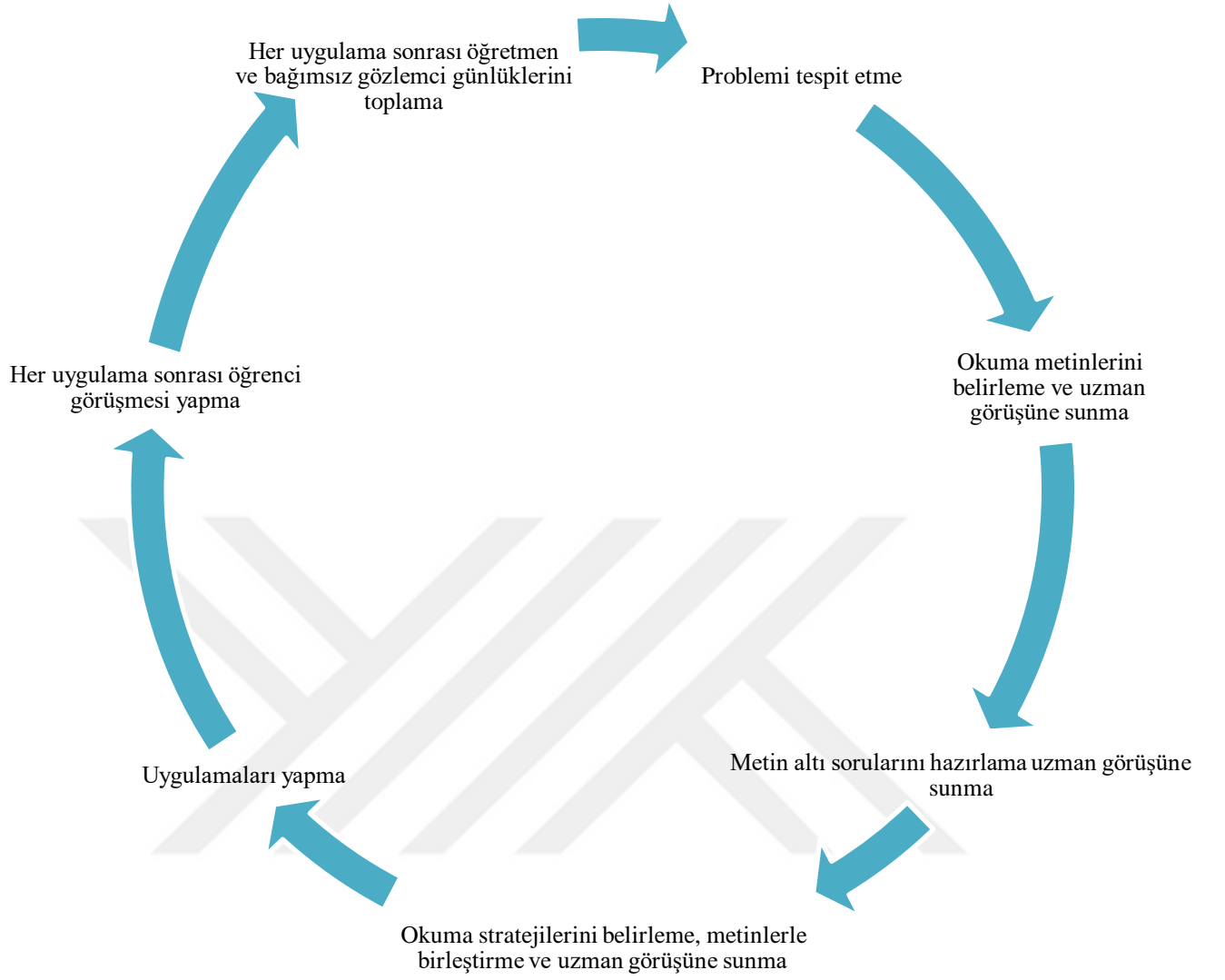
Sayın ve Takıl (2023: 552) çalışmasında ise üst düzey düşünme becerilerinin bağlam temelli ve metinlerin niteliğinin ön plana alınarak ölçülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerilerine yönelik soru hazırlamada problem yaşadıklarının değil bu problemlere çözüm önerisinin bulunması üzerinde çalışılması gerektiğini belirtmişlerdir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışmaları Gall, Borg ve Gall'a (1996) göre bir olay için meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, olası açıklamalarda bulunmak ve değerlendirmek için kullanılır (akt. Büyüköztürk vd. 2021: 24). Parker (2015: 119) durum çalışmalarını bir olayı karmaşık istatistiksel analizler yerine derinlemesine inceleyen betimsel ve özellikle eğitim bilimleri alanında kullanılan bir model olarak betimler. Araştırmanın amacı doğrultusunda, durum çalışması türlerinden çoklu durum, bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Robinson (2012: 5) bütüncül çoklu durum desenlerinde farklı durumların analiz edilerek daha sonra karşılaştırıldığını belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmada öğrencilere 5 farklı okuma stratejisi eğitimi verilmiş, öğrencilerin okuma stratejilerine göre dair görüşleri ile bağımsız gözlemci görüşleri karşılaştırılarak açıklanmıştır.

Uygulama süreci öncesinde belirlenen metinlere üst düzey düşünme becerilerini içeren metin altı soruları oluşturulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen okuma stratejileri ile birleştirilmiştir. Uygulama metin okuma etkinliklerine araştırmacı yanlılığı karışmaması için araştırmanın planlama, yürütülme, veri toplama vb. kısımlarında uzman görüşü almak araştırma tutarlığı bakımından elzemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021: 280). Hazırlanan etkinlikler 3 uzman görüşüne sunulmuş, etkinliklerin geçerlilik ve güvenilirlik dengesi bu şekilde sağlanmıştır. Araştırma süreci Şekil 1'de verilmiştir:



Şekil 1. Araştırma Süreci

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'daki bir ortaokulun 7. sınıfındaki 28 öğrenci oluşturmaktadır. Okul ve sınıf seçiminde ekonomiklik/ulaşılabilirlik ilkesi gereğince araştırmacının görevli olduğu ve dersine girdiği sınıf tercih edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programına (MEB, 2019) göre okuma stratejileri 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda bulunmaktadır. 10 hafta süren araştırmaya süreç boyunca devamsızlık nedeniyle farklı haftalarda aktif katılım sağlamayan 13 öğrenci, veri analizinde araştırma dışı tutulmuş, veriler her uygulamaya katılan 15 öğrenci üzerinden değerlendirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçlarını öğrencilerin üstünde uygulama yaptığı okuma stratejileri çalışma kâğıtları, metin fotokopileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacı öğretmen günlüğü ve bağımsız gözlemci formları oluşturmaktadır (bkz. EK 1, EK 2).

Araştırmanın yürütüldüğü 10 hafta boyunca öğrencilere 5 farklı okuma stratejisinin eğitimi verilmiştir. Her bir hafta 1 ders ön test, 1 ders okuma stratejisi uygulaması şeklinde süreç ilerlemiştir. Her hafta tüm uygulamalar için öğrenci görüşleri ve bağımsız gözlemci notları ayrı ayrı toplanmıştır. Öğrenci görüşleri ve bağımsız gözlemci notları öğrenci çalışmalarını desteklemesi amaçlanarak araştırmada kullanılmıştır.

Görüşme formu; öğrencilerin okurken nelere dikkate ettikleri, bir yol izleyip izlemedikleri ve okumaya yönelik verdikleri tavsiyelere göre 4 soru üzerinden toplanmıştır.

Tablo 1. Araştırmanın Alt Problem Cümleleri ve Veri Toplama Araçları

Araştırma Problem Cümleleri	Veri Toplama Araçları
1. Ortaokul öğrencileri okuma stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi nedir?	Öğrencilerin not kâğıtları
2. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerine görüşleri nelerdir?	Görüşme formu
3. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamayı gerektiren üst düzey düşünme becerileri	Bağımsız gözlemci notları Araştırmacı günlüğü

Uygulamada kullanılan okuma metinleri ve her metin için tercih edilen okuma stratejileri uygulama öncesi uzman görüşlerine göre tercih edilmiştir. Uygulama öncesi alanyazın taranmış okuma becerilerini geliştirmede kullanılan okuma stratejileri belirlenmiştir. Belirlenen okuma stratejileri şu şekildedir:

1. Derinleştirilmiş Okuma (Close Reading)
2. KWL
3. Hikâye Haritası
4. Balık Kılçığı
5. Dr/Ta-Yönlendirilmiş Okuma

6. Piramit
7. İş Birlikli Okuma
8. Eleştirel Okuma
9. İSOAT
10. SQ3R
11. Problem Çözme
12. Kişi Çizelgesi
13. Karşılaştırma Çizelgesi

Tespit edilen okuma stratejileri uzman görüşleri doğrultusunda beşe indirilmiştir. Uzman görüşlerine göre aşamaları birbirine benzeyen stratejilerin olmaması, stratejilerin uygulanma süresi, öğrenci yaş grubu ve uygulanabilirliği göz önünde bulundurularak hikâyenin yüzü stratejisi, derinleştirilmiş okuma, problem çözme stratejisi, SQ3R stratejisi ve eleştirel okuma stratejisinin uygulanması belirlenmiştir. Çıkarılan okuma stratejilerinin çıkartılmasının nedenleri şu şekildedir:

- Dr/Ta-Yönlendirilmiş okuma stratejisinin uygulama adımları derinleştirilmiş okuma stratejine benzediği için ve bir ders saati içerisinde uygulamanın gerçekleştirilmesinin zorluğu göz önüne alınarak elenmiştir.
- Hikâyenin ana noktalarını gözden geçirmeyi amaçlayan piramit stratejisi, ana ve yardımcı karakterin özelliklerin yazıldığı kişi çizelgesi stratejisi; hikayedeki neden sonuç ilişkisinin yazıldığı balık kılıcı stratejisi derinleştirilmiş okuma stratejisinin içeriğinde yer aldığı için uygulanmamıştır.
- Problem çözme stratejisini bir kısmını içeren İSOAT stratejisinin de elenmesi uygun görülmüştür.
- Uygulamaya ayrılan zaman faktörü göz önüne alındığında iş birlikli okuma stratejisi elenmiştir.
- Karşılaştırma çizelgesi stratejisini oluşturan temel yöntemler eleştirel okuma stratejisinin içeriğinde bulunduğu için çalışmaya dahil edilmemiştir.

Okuma metinleri, araştırmacılar tarafından uzman görüşüne başvurulularak okuma stratejilerinin içeriği ile uyumuna göre şekilde seçilmiştir. Uzman görüşünde tek bir metin türünde farklı stratejilerin uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Buradan yola çıkılarak biyografi türünde hem hikâyeleşen olayların bulunması hem de kahramanların içsel dünyalarını yansıtmamasından dolayı uygulamalarda kullanılmasına karar verilmiştir. Yaş grubu dikkate alınarak Dahiler Sınıfı kitap setinde bulunan biyografilerden beş tanesi belirlenmiştir:

Tablo 2. Okuma Stratejilerinin Kullanıldığı Kitaplar

Kitap	Yazarı
1. Dâhiler Sınıfı-Einstein: Sınırsız Deha	Pierdomenico Baccalario
2. Dâhiler Sınıfı-Mozart: Müziğin Dahisi	Davide Morosinotto
3. Dâhiler Sınıfı-Leonardo da Vinci: Zamanın Ötesinde Bir Beyin	Stefano Turconi
4. Dâhiler Sınıfı-Muhammed Ali: Tüm Zamanların En Büyüğü	Davide Morosinotto
5. Dâhiler Sınıfı-Newton: Fizik Sihirbazı	Jacopo Olivieri

Uygulamada kullanılan okuma metinleri, araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurulmuş okuma stratejisinin içeriği ile uyumuna göre seçilmiştir. İçeriğinde problem olmayan bir metin ile problem çözme stratejisinin birleştirilmesi gibi ortaya çıkabilecek problemlerin ihtimali göz önünde bulundurularak metin-strateji eşleştirmesi yapılmıştır. Her bir stratejide kullanılan metinler, özellikleri dikkate alınarak seçilmiştir. Her bir strateji eğitimine dair içerikler EK 1’de verilmiştir.

10 hafta boyunca uygulanan okuma metinleri ve metinlerde kullanılan okuma stratejileri şu şekildedir:

Tablo 3. Uygulamada Kullanılan Metinler ve Okuma Stratejileri

Hafta	Strateji	Okuma Metni	Süre
1. hafta	Hikâyenin Yüzü	Mozart	2 hafta 2 ders saati
2. hafta		Uygulama yapılmamıştır.	
3. hafta	Derinleştirilmiş Okuma	Da Vinci	2 ders 2 ders saati
4. hafta		Uygulama yapılmamıştır.	
5. hafta	Problem Çözme	Einstein	2 ders 2 ders saati
6. hafta		Uygulama yapılmamıştır.	
7. hafta	SQ3R	Newton	2 ders 2 ders saati
8. hafta		Uygulama yapılmamıştır.	
9. hafta	Eleştirel Okuma	Muhammed Ali	2 ders 2 ders saati

Metinler Dahiler Sınıfı serisinin ilk 10 sayfasından alınmıştır. Alınan metinler ve strateji eşleştirmesinde metinlerin içerikleri ve stratejilerin odakları dikkate alınmıştır. Serideki kitapların ilk 10 sayfası dikkat çekici nitelikte hazırlandığı uzman görüşleri çerçevesinde belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin dikkatini çekmesi ve metinler arasındaki değişkenliğin azaltılması amaçlanarak kitapların ilk 10 sayfası çalışmada yer almıştır.

- Mozart metni hikâyenin yüzü stratejisiyle metin içeriğinin olay örgüsünü takip etmesinden metindeki olay, kişiler ve ana ve yardımcı düşünceler arasındaki bağlantıların verilmesinden dolayı birleştirilmiştir.

- Da Vinci metni içerik olarak çözümlenmesi gereken durumlar içerdiği için derinleştirilmiş okuma stratejisiyle eşleştirilmiştir. Ayrıca metinde öğrencilerin anlamını bilmediği kelimelerin olabileceği düşünülmüştür. Ana düşünceye yönlendiren ifadeler içeren metin için derinleştirilmiş okuma stratejisi seçilmiştir.

- Einstein metni Albert'in okulda yaşadığı problemlerle başlamaktadır. Metin, problem çözme stratejilerinin adımlarını uygulamak, öğrencilerin farklı çözüm yolları bulup değerlendirmelerine olanak sağlamak için uygun içeriğe sahiptir.

- Newton metni içerik olarak öğrencileri soru sormaya yönelten ve merak uyandırıcı bir metindir. SQ3R stratejinin uygulama aşamasında öğrencilerin sorular oluşturması ve bu sorulara yönelik cevaplar verebilmesi gerekir. Metnin içeriği stratejinin uygulanmasına olanak sağladığı için metin strateji eşleştirmesi yapılmıştır.

- Muhammed Ali metni içeriğinde olaylar zorbalığa uğrama ve ayrımcılıkla başlamaktadır. Eleştirel düşünme stratejisinin basamakları göz önüne alındığında metnin içeriğine uygunluğu görülmüştür. Metin öğrencilerin empati yapmasına ve önceki yaşantılarıyla bağ kurmasına olanak sağlamaktadır. Bu durum göz önünde bulundurularak Muhammed Ali metni ve eleştirel okuma stratejisi eşleştirilmiştir. Her bir stratejide uygulanan metinler EK 2'de verilmiştir.

3.4. Araştırmacıların Rolü

Araştırmacı öğretmen, 10 hafta boyunca verilen okuma stratejileri çalışmalarını boyunca araştırmacının ekonomik ilkesi gereği çalıştığı MEB'e bağlı İstanbul'da bir ortaokulda bizzat

bulunmuştur. Bu süreç boyunca bağımsız gözlemci de sınıfta bulunmuş ve ders süreci boyunca notlar almıştır. 10 hafta boyunca verilen eğitimi hazırlayan ve sunumunu gerçekleştiren araştırmacı öğretmen, süreci yönetmiş, öğrencilerin sorularına cevap vermiştir.

Araştırmanın doğal sürecine ve doğal sonuçlarına müdahalede bulunmaksızın not kâğıtları ve görüşme formlarının uygulanması öncesinde öğrencilerden gelen soruları bire bir yanıtlayarak geçerlilik ve güvenilirliği tehlikeye atabilecek etkenler ortadan kaldırılmıştır.

Durum çalışmalarının aşamalarından biri de araştırmacıların araştırma alanına girmesidir (Büyüköztürk vd., 2021: 270). Araştırmacı, araştırmanın problem cümlesi olan “Okuma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisi ve öğrencilerin okuma stratejilerinin uygulanmasına yönelik görüşleri nasıldır?” sorusunun yanıtı için öğrencilerin okuma stratejilerini metin altı soruları cevaplarırken kullanma eğilimleri gibi durumları araştırma grubu ile bire bir temas ve alandan bire bir gözlem yaparak edinmiştir.

3.5. Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında öğrencilere 10 haftada 5 farklı okuma stratejisi eğitimi verilmiştir. Araştırma süreci 1 hafta strateji uygulama, 1 hafta değerlendirme ve yeni uygulamaya hazırlık şeklinde gerçekleştirildiğinden uygulamalar 1 hafta yapıp 1 hafta yapılmamıştır. Bunun yanı sıra uygulama öncesi uzman görüşlerine göre öğrencilerin her hafta yeni bir stratejiyi uygulamada zorluk çekecekleri öngörülmüştür.

Uygulama boyunca her bir okuma stratejisinin nasıl kullanılacağı adım adım gösterilmiştir:

1. Hafta (Mozart-Hikâye Yüzü)

1. ders: Araştırmanın ilk haftasında, ilk ders okuma stratejisi eğitimi verilmemiştir. Öğrencilere “Mozart” metni verilmiş ve okuduktan sonra araştırmacı tarafından hazırlanan metin altı sorularını cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler bir ders saati süresince metinlerini okumuş ve soruları cevaplandırmışlardır. Dersin son 10 dakikasında öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu verilmiş ve görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin ders süreci boyunca sordukları sorular Bağımsız gözlemci ve araştırmacı öğretmen günlüğünde şu şekilde notlanmıştır:

- 1 öğrenci bütün metin altı sorularının cevaplarının metinde olup olmadığını sormuştur.
- 1 öğrenci sorulara istedikleri gibi cevap verip veremeyeceklerini sormuştur.
- 1 öğrenci pikabın ne demek olduğunu sormuştur.

2. ders: İkinci ders, ortaokul 7. sınıf ders kitabında da yer alan bir strateji olan “Hikâyenin Yüzü” okuma stratejisi kullanılmıştır. Öğrencilere strateji hakkında bilgi verilmiştir. Ardından metin öğrenciler tarafından önce sesli okunmuştur. İkinci aşamada öğretmen öğrencilere metni sessizce okuyup kendilerine dağıttığı hikâyenin yüzü stratejisine yönelik hazırlanan kâğıdı doldurmalarını istemiştir. Öğrenciler okuma stratejisini uyguladıktan sonra aynı metin altı soruları tekrar çözmüşlerdir. Dersin son 10 dakikasında öğrencilere stratejiye yönelik hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu verilmiş ve görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

- 3 öğrenci hikâyenin yüzü okuma stratejisi kâğıdında yer alan “problem” kısmındaki problemin ne olduğunu sordu. 1 öğrenci problemin hata mı demek olduğunu sordu.
- 5 öğrenci mekânın ne demek olduğunu sordu. Öğrenciler mekânın yer olarak sınırı olup olmadığını sordu, öğretmen yer için oda, ev gibi varlıkların da olabileceğini söyledi.

- 5 öğrenci metindeki yabancı karakter isimlerini karıştırdı. “Wolfrag” aslında Mozart’ın adı olmasını rağmen farklı bir kişi gibi algıladılar. Öğretmen yabancı isimleri Mozart’ın annesi, Mozart’ın babası şeklinde düzeltti.

2. Hafta

1. hafta yapılan uygulamaları değerlendirilmesi yapılmıştır. 3. hafta yapılacak olan uygulamaların hazırlıkları yapılmıştır.

3. Hafta (Da Vinci-Derinleştirilmiş Okuma)

1. ders: Araştırmanın üçüncü haftasında birinci ders, süreç TDÖP’e göre işlenmiştir. Bu doğrultuda Dahiler Sınıfı serisinden Da Vinci adlı kitaptan seçilen metin öğrencilere verilmiştir. Bu süreç müfredat doğrultusunda yönetilmiştir. Metin önce öğretmen tarafından sesli okunmuştur. Ardından öğretmen öğrencilere sessizce okuyabileceklerini söylemiştir. Metin okuma tamamlandıktan sonra öğrencilerden, araştırmacı tarafından hazırlanan metin altı sorularını cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler bir ders saati süresince metinlerini okumuş ve soruları cevaplandırmışlardır. Dersin son 10 dakikasında öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu verilmiş ve görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

- Öğrenciler *noter*, *kalfa* kelimelerinin ne demek olduğunu sormuşlardır.

- Öğrencilerin derse farklı renkte kalemlerle hazır geldiği görülmüştür.

2. ders: İkinci ders, uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen Derinleştirilmiş Okuma stratejisi kullanılmıştır. Öğrencilere strateji hakkında bilgi verilmiştir. Ardından metin okunmuş ve öğrenciler metin okurken derinleştirilmiş okuma stratejisine uygun olarak metinleri üzerinde işaretlemeler yapmışlardır. Öğrenciler okuma stratejisini uyguladıktan sonra aynı metin altı soruları tekrar çözmüşlerdir. Dersin son 10 dakikasında öğrencilere stratejiye yönelik hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu verilmiş ve görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

- Öğrenciler renkli kalemlerle metin üzerine semboller koymuştur.

- 1 öğrenci istediği sembolü kullanıp kullanamayacağını sormuştur.

- 2 öğrenci tek renk kalemle metin üzerine çizgi çekip çekemeyeceğini sormuştur.

- 1 öğrenci bilmediği kelime olmadığı için soru işareti kullanmasa sıkıntı olur mu diye sormuştur.

4. Hafta

3. hafta yapılan uygulamaları değerlendirilmesi yapılmıştır. 5. hafta yapılacak olan uygulamaların hazırlıkları yapılmıştır.

5. Hafta (Einstein-Problem Çözme)

1. ders: Araştırmanın beşinci haftasında birinci ders, süreç TDÖP'e göre işlenmiştir. Bu doğrultuda Dahiler Sınıfı serisinden Einstein adlı kitaptan seçilen metin öğrencilere verilmiştir. Bu süreç müfredat doğrultusunda yönetilmiştir. Metin okuma tamamlandıktan sonra öğrencilerden, araştırmacı tarafından hazırlanan metin altı sorularını cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler bir ders saati süresince metinlerini okumuş ve soruları cevaplandırmışlardır. Dersin son 10 dakikasında öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu verilmiş ve görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

- İki öğrenci tahmin sorusu olan ikinci soruyu yapamadıklarını bildirmiştir.

- 3 öğrenci sentez sorusu için çözüm önerisi bulamadığını söylemiştir.

- 5 öğrenci hipotez sorusu iddiayı savunmanın ne demek olduğunu bilmediklerini belirtmiştir.

2. ders: İkinci ders, uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen problem çözme stratejisi ile birleştirilmiş olan Einstein metni kullanılmıştır. Öğrencilere strateji hakkında bilgi verilmiştir. Ardından metin okunmuş ve öğrenciler metin okurken problem çözme stratejisine uygun olarak problem çözme stratejilerini metin üzerinde uyguladıkları görülmüştür. Öğrenciler okuma stratejisini uyguladıktan sonra aynı metin altı soruları tekrar çözmüşlerdir. Dersin son 10 dakikasında öğrencilere stratejiye yönelik hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu verilmiş ve görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

- Öğrenciler metindeki probleme yönelik pek çok çözüm önerisi dile getirmiştir.

- Öğrenciler çözüme engel olabilecek durumları sıralamıştır.

- Öğrencilerin çözüm önerileri ve engel olabilecek durumlara yönelik fikirleri tahtaya yazıldığı için her biri bir fikir dile getirmiştir.

- Öğrenciler topluca çözüm önerisi için seçim yapmıştır. Etkinliğe tüm öğrencilerin katıldığı gözlenmiştir.

6. Hafta

5. hafta yapılan uygulamaları değerlendirilmesi yapılmıştır. 7. hafta yapılacak olan uygulamaların hazırlıkları yapılmıştır.

7. Hafta (Newton-SQ3R)

1. ders: Yedinci hafta, Dahiler Sınıfı serisinden Newton adlı kitaptan seçilen metin öğrencilere verilmiştir. TDÖP doğrultusunda işlenen ders sürecinden öğrenciler metni okuduktan sonra araştırmacı öğretmen tarafından hazırlanan metin altı sorular öğrenciler tarafından cevaplanmıştır. Dersin son 10 dakikasında öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu verilmiş ve görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

- Bir öğrenci soruları istediği gibi hazırlayıp hazırlamayacağını sormuştur.

- Bir öğrenci cevabını bildiği soruları da hazırlayıp hazırlamayacağı soruları sormuştur.

2. ders: Araştırmanın yedinci haftasında ikinci ders, süreç uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen okuma stratejine göre işlenmiştir. . Bu doğrultuda Dahiler Sınıfı serisinden Newton adlı kitaptan seçilen metin öğrencilere verilmiştir. Bu süreç SQ3R stratejisine göre yönetilmiştir. Bu kısımda öğretmen; metin resimlerine yönelik görüşleri ifade etme, metinle ilgili kafalarına takılan soruları yazma ve bunları cevaplama, son aşamada metni tekrar gözden geçirme gibi aşamaları uygulamıştır. Metin okuma tamamlandıktan sonra öğrencilerden, araştırmacı tarafından hazırlanan metin altı sorularını cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler bir ders saati süresince metinlerini okumuş ve soruları cevaplandırmışlardır. Dersin son 10 dakikasında öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu verilmiş ve görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

8. Hafta

7. hafta yapılan uygulamaları değerlendirilmesi yapılmıştır. 9. hafta yapılacak olan uygulamaların hazırlıkları yapılmıştır.

9. Hafta (Muhammed Ali-Eleştirel Okuma)

1. ders: Araştırmanın dokuzuncu haftasında birinci ders, süreç TDÖP'e göre işlenmiştir. Bu doğrultuda Dahiler Sınıfı serisinden Muhammed Ali adlı kitaptan seçilen

metin öğrencilere verilmiştir. Bu süreç müfredat doğrultusunda yönetilmiştir. Metin okuma tamamlandıktan sonra öğrencilerden, araştırmacı tarafından hazırlanan metin altı sorularını cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler bir ders saati süresince metinlerini okumuş ve soruları cevaplandırmışlardır. Dersin son 10 dakikasında öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu verilmiş ve görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

- Öğrenciler sentez sorusu olan ikinci soruya istedikleri cevapları verip veremeyeceklerini sormuştur.

- Öğrenciler bütün soruları yapmak zorunda olup olmadıklarını sormuştur.

2. ders: İkinci ders, uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen Eleştirel okuma stratejisi ile birleştirilmiş olan Muhammed Ali metni kullanılmıştır. Öğrencilere strateji hakkında bilgi verilmiştir. Ardından metin okunmuş ve öğrenciler metin okurken eleştirel okuma stratejisine uygun olarak metinle ilgili sorular yazdıkları, anahtar ifadeleri not ettikleri, anlamını bilmedikleri kelimeleri yazdıkları gözlenmiştir. Öğrenciler okuma stratejisini uyguladıktan sonra aynı metin altı soruları tekrar çözmüşlerdir. Dersin son 10 dakikasında öğrencilere stratejiye yönelik hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu verilmiş ve görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

- Öğrenciler metindeki tutarsızlıkları tespit edip Muhammed Ali'nin ırkçılığa maruz kalmasıyla ilgili sorular sormuşlardır.

- Öğrenciler tıpkı Muhammed Ali'nin ırkçılığa maruz kalması gibi günlük hayatlarında duydukları ya da tanık oldukları durumlardan örnekler vermişlerdir.

- Öğretmen öğrencilere Muhammed Ali gibi bir ırkçılığa maruz kalsalardı neler yapabilirlerdi sorusunu sormuştur.

10. Hafta

9. hafta yapılan uygulamaları değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın uygulama ayağı sonlandırılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinden öğrencilerin metin altı sorularına verdikleri cevaplar araştırma öncesi hazırlanan cevap anahtarlarına göre değerlendirilmiştir. Cevap anahtarı uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinden aldıkları puanlar grafiğe dökülmüştür. Çalışma nitel bir araştırma olmasına rağmen sayısal veriler

kullanılmıştır. Bu durumun nedeni ise mevcut durumu betimlemektir. “Öğrencilerin çoğu” ya da “en az başarı” gibi tanımlar yerine sayılar ve yüzdeler kullanılmıştır. Weaver-Hightower (2021: 219) nitel araştırmalarda odak noktası sayılar ve nicelik olmamasına rağmen yaygın klişelerin aksine nitel araştırmacıların bu verileri kullanmaktan çekinmemeleri gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin her bir hafta verilen okuma stratejilerine yönelik eğitim sonrası görüşleri içerik analizine tabii tutulmuştur, bulgularda birlikte yorumlanmıştır. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verdikleri cevaplar içerik analizine tabii tutulmuş. Öğrencilerin tamamı SQ3R stratejisini okuduğunu anlamada etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin metin altı sorularına verdikleri cevaplarda yazım, imla, dil bilgisi kuralları, yazının okunaklılığı, sayfa kullanımı standart hatalar olup not alma stratejilerinin özel gereklilikleri ile ilgisi bulunmadığından incelemenin dışında tutulmuş ve dikkate alınmamıştır.

3.7. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Araştırma öncesi ve araştırma sırası araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği için bir dizi çalışma yapılmıştır:

Bu çalışmadaki amaç okuma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisini ve öğrencilerin okuma stratejilerinin uygulanmasına yönelik görüşlerini almak olduğundan Okuma metinleri belirlenirken hem sınıf düzeyinin ilgili temalarından hem de çocuklar için uygun olabilecek kitaplardan metinler seçilmiştir. Bağımlı bağımsız değişkenlerden dolayı okuma metinleri için seçilen metin türü sabit tutulmuştur. Bu doğrultuda 7. sınıf Türkçe dersinde de yer alan biyografi türü seçilmiştir (MEB, 2019: 17). Biyografi türü aynı zamanda 7. sınıf okuma kazanımları arasında da yer almaktadır.

Biyografi türü için seçilen metinlerin bulunduğu Dahiler Sınıf serisi uzman görüşleri doğrultusunda tercih edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda kitapların ilk 10 sayfası araştırma nesnesi olarak belirlenmiştir. Bir araştırmanın yapı geçerliği, ölçülmek istenen özelliğe başka etkenlerin karışmamasıyla sağlanır (Ayazlar, 2015: 72). Bu çalışmada amaç, okuma stratejilerinin öğrencilerin metin altı soruları çözmede nasıl etkili olduğunu anlamak olduğundan metinlerin tamamı aynı seri kitapların ilk 10 sayfalarından tercih edilmiştir. Bu sayede çalışmanın yapı geçerliliği sağlanmıştır.

Okuma stratejileri belirlenirken alanyazındaki okuma stratejilerinden bir havuz oluşturulmuş ve bu havuzdaki stratejilerden 5 okuma stratejisi tercih edilmiştir. Stratejiler araştırmacı öğretmen ve uzman görüşleri doğrultusunda sınıf içi uygulanabilirlik ve stratejilerin içeriği göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.

Araştırmanın geçerliliği bağımsız gözlemci formları ve araştırmacı öğretmen günlüğü ile de desteklenerek artırılmıştır (Büyüköztürk vd., 2021: 172).

Verilerin değerlendirilmesinde öğrencilerin cevap kağıtları, ilgili okuma stratejilerinin ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Farklı okuma stratejileri kullanılarak elde edilen cevap kağıtları, araştırmacılar tarafından araya zaman girmeden aynı zaman dilimi içerisinde değerlendirilmiş,

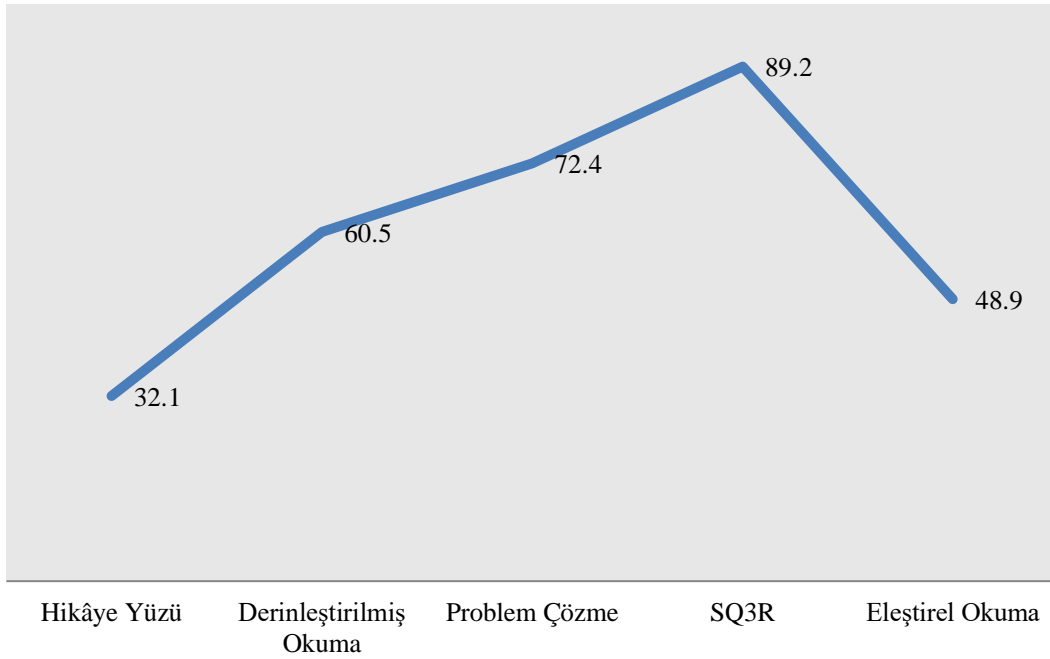
Her hafta verilen okuma stratejileri eğitimi sonrası öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Formun kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak için 4 uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışma grubuna açık uçlu sorular sorularak manipülasyondan kaçınılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde alt problemlerden hareketle her bir okuma stratejilerine yönelik ayrı ayrı değişim grafikleri, öğrencilerin belirtilen okuma stratejilerine yönelik görüşleri, araştırmacı öğretmen günlüğü notları ve bağımsız gözlemci notları toplanmıştır.

4.1. Okuma Stratejilerinin Etkililiği

Uygulanan okuma stratejileri eğitimleri sonrası öğrencilerin her bir stratejiye göre metin altı üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruları cevaplamada yaşadıkları değişim Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Okuma Stratejilerinin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi

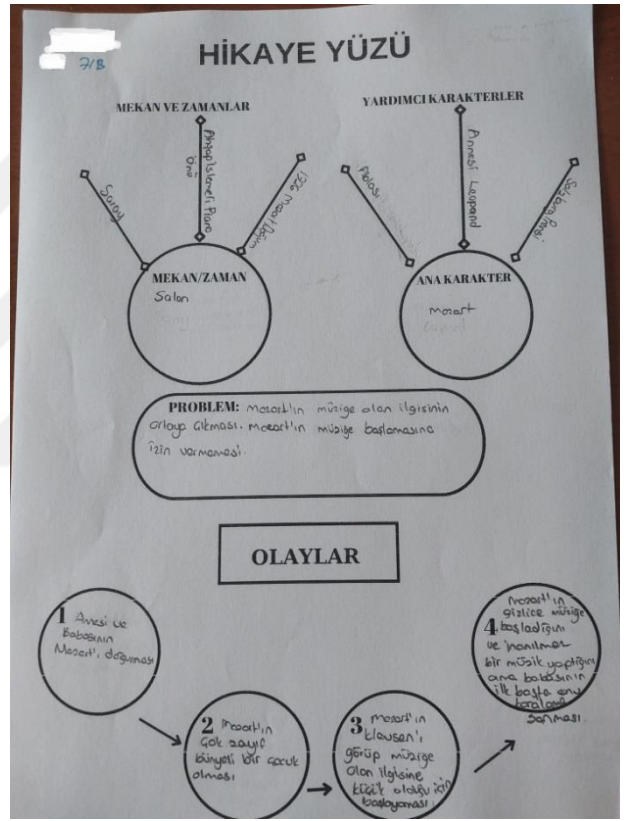
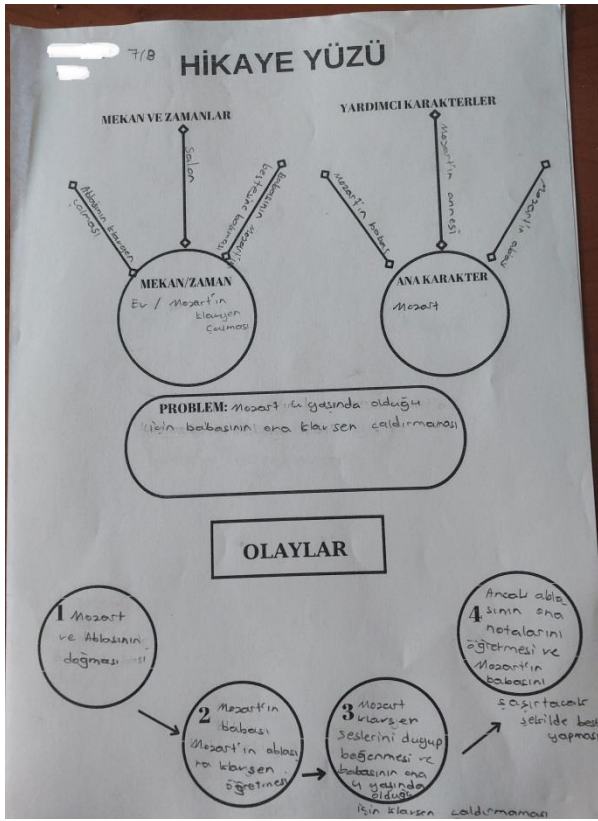
Grafik 1’de 15 öğrencinin ilgili okuma stratejisini kullanarak üst düzey düşünme düzeylerine göre hazırlanan soruları cevaplama oranları incelenmiştir. Grafiğe göre en fazla (%89,2) değişim SQ3R okuma stratejisinde yaşanmıştır. SQ3R stratejisini problem çözme, derinleştirilmiş okuma, eleştirel okuma takip etmektedir. En düşük (%32,1) gelişme ise hikâyenin yüzü stratejisinde yaşanmıştır.

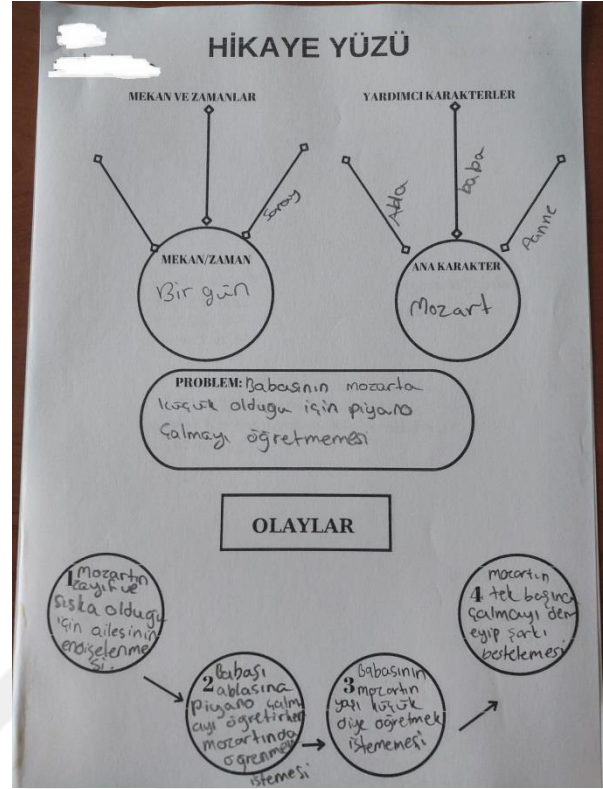
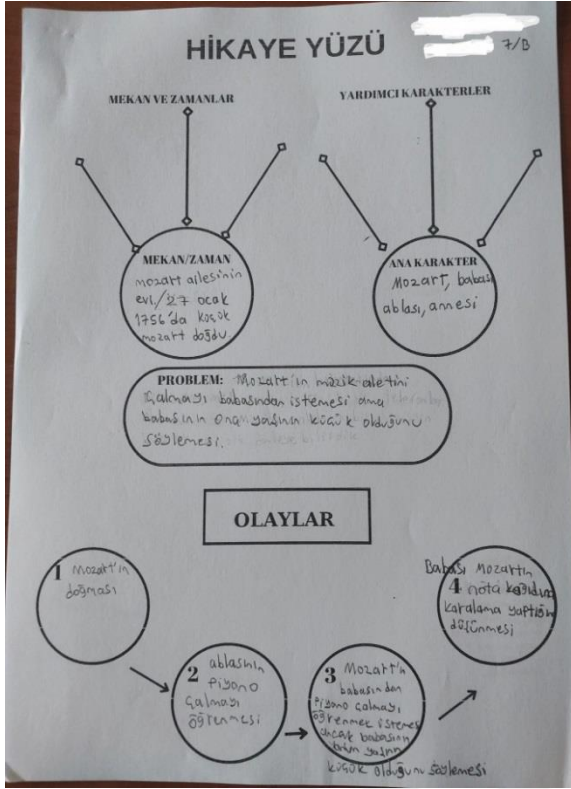
10 hafta boyunca öğrencilere farklı okuma stratejileri eğitim verildiği için bireysel gelişim yerine öğrencilerin ilgili okuma stratejilerini kullanarak okuma etkinliklerini kullanabilme durumları incelenmiştir.

4.2. Hikâyenin Yüzü Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi

Hikâyenin yüzü stratejisinde öğrencilerin metindeki problemi belirleyip, mekân ve zaman, ana ve yardımcı karakterler ile metindeki olayları not etmeleri gerekmektedir. Bu stratejide 10 öğrencinin metni okurken hikâyenin yüzü stratejisine yönelik çalışma kâğıdını doğru bir şekilde doldurduğu gözlenmiştir.

Örnekleri verilen öğrenci çalışma kâğıtları incelendiğinde öğrencilerin okuma sırasında mekân, yer, olay, ana ve yardımcı karakterler ile problemleri doğru bir şekilde not ettikleri görülmüştür.





Resim 3. Hikâyenin Yüzü Stratejisine Uygun Örnekler

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında 10 öğrenci daha iyi anladığını;

Ö4: Anlamamı sağladı çünkü yerlerine uygun doldurduk.

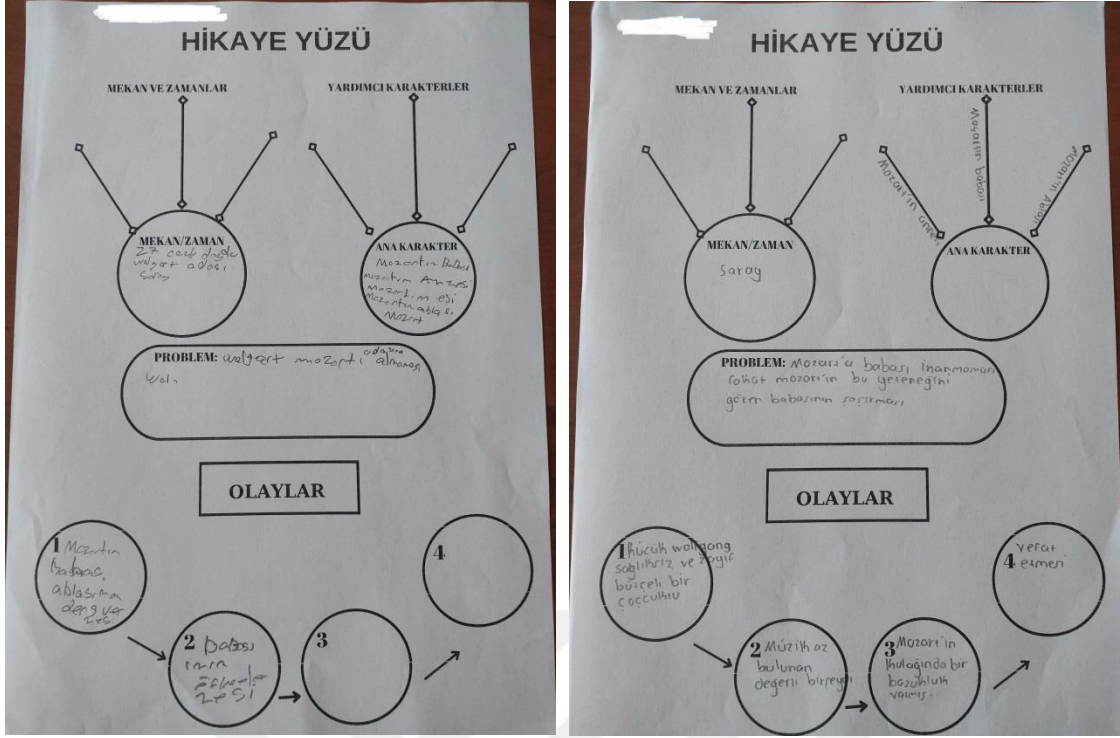
Ö7: Düz okurken aklımda kalmayanları not edince aklımda kalmış oldu.

4 öğrenci detayları fark ettiğini ve pekiştirdiğini ifade etmiştir.

Ö11: Problemleri de açıkladık. Ayrıntılı verdik.

Ö2: Birkaç defa okumaya gerek kalmadı, pekiştirmiş oldum.

5 öğrenciden ikisinin olayların geçtiği zamanları, iki öğrencinin mekânları, bir öğrencinin de olayları eksik yazdığı gözlenmiştir.



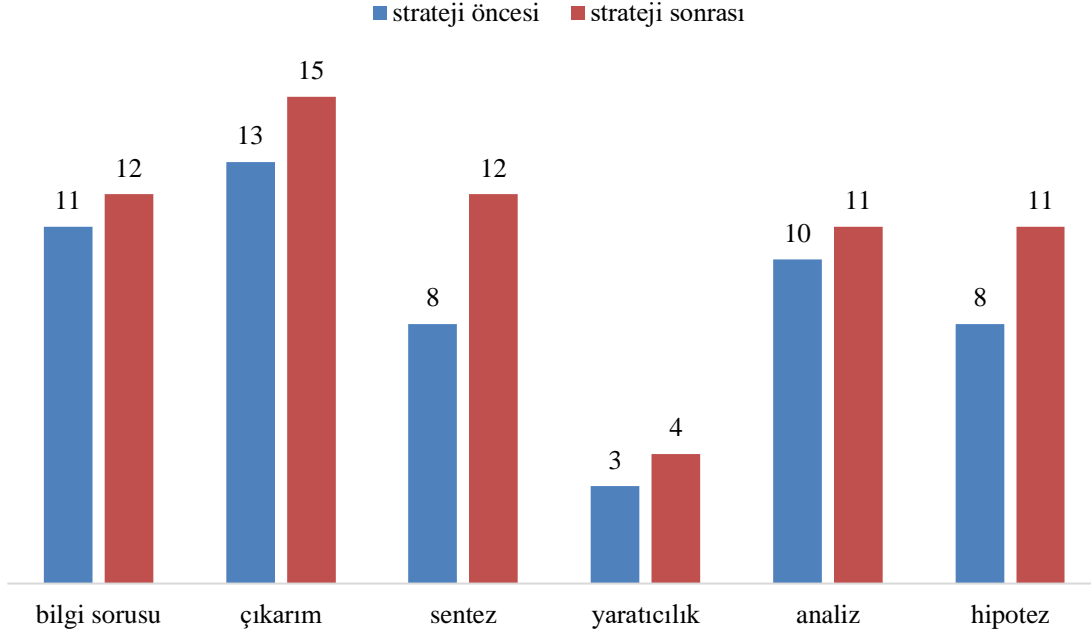
Resim 4. Hikâyenin Yüzü Stratejine Uygun Olmayan Örnekler

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında belirtilen öğrenciler stratejinin bir değişim yaratmadığını ifade etmiştir:

Ö3: Sağlamadı çünkü bildiğim bilgileri sadece tablo yaptık.

Ö8: Hayır çünkü zaten aklımda olan bilgileri yazdım.

Araştırma sürecinin tamamına katılan 15 öğrenci hikâyenin yüzü stratejisine katılan 15 öğrenciden strateji öncesi ve sonrasına dair soruları doğru cevaplama sayıları şu şekildedir:



Grafik 2. Hikâyenin Yüzü Stratejisinin Kullanımı

Grafik 2’de öğrencilerin hikâye yüzü stratejisini kullanmadan önce ve sonra metin altı soruları doğru cevaplama durumları incelenmiştir. Hikâyenin yüzü stratejisi diğer 4 okuma stratejisine göre gelişim gösteren 5. stratejidir.

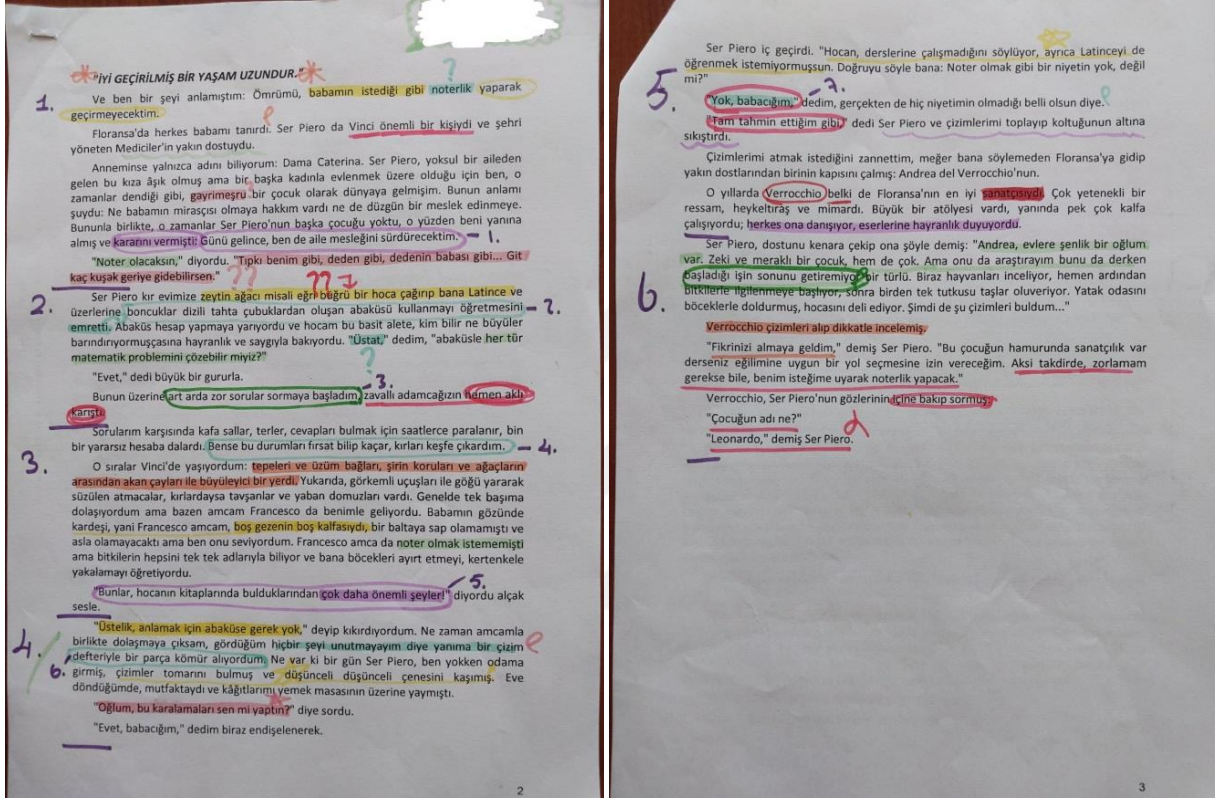
Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplarda en çok değişimin sentez sorusunda yaşandığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak hikâyenin yüzü stratejisinin problemi belirleme aşamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Sentez sorusunda da probleme yönelik olarak ortayı bulmak için ne yapılacağı sorulmuştur. Uygulama sonrası öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerden 10’u stratejinin farklılık yaratmadığını ifade etmiştir.

4.3. Derinleştirilmiş Okuma Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi

Derinleştirilmiş okuma stratejisi kritik noktaların belirginleştiği, öğrencilerin metni paragraflarına ayırdığı ve her birine numara verdikleri, metindeki ana düşünce, anahtar kelimeler, çok önemli noktalar, kafa karıştırıcı bölümler ve bilinmeyen kelime ya da ilk kez duyulan ifadelerin öğretmen tarafından belirtilen sembollerle gösterildiği bir okuma stratejisidir.

Bu stratejide araştırmaya katılan 15 öğrenciden 13’ü metni okurken derinleştirilmiş okuma stratejine uygun olarak metin üzerine işaretlemeler yapmıştır. Bu öğrencilerin metin

üzerinde ortak noktalara aynı işaretlemeler yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin metinde geçen gayrimeşru, noter gibi kelimelere soru işareti koyduğu; çizim, kitap, resim, matematik gibi kelimeleri anahtar kelimeler olarak belirlediği; Vinci'nin çevreye yönelik ilgisi, gördüklerini betimleme kabiliyetini anlatabildiği kısımları çok önemli olarak belirlediği; metinde geçen yeteneklere uygun bir alanda çalışmayla ilgili eleştirilerin ana düşünce olarak belirlendiği görülmüştür.



Resim 5. Derinleştirilmiş Okuma Stratejisine Uygun Örnekler

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında öğrencilerin tamamı stratejiyi olumlu bulduklarını, metin üzerine yaptıkları çizim ve sembollerin metindeki bilgileri akılda tutmaya yardımcı olduğunu aktarmıştır:

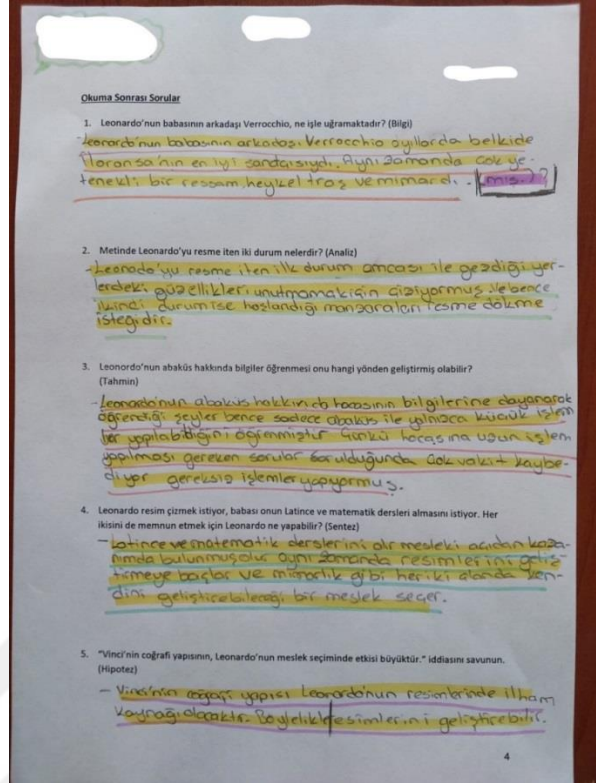
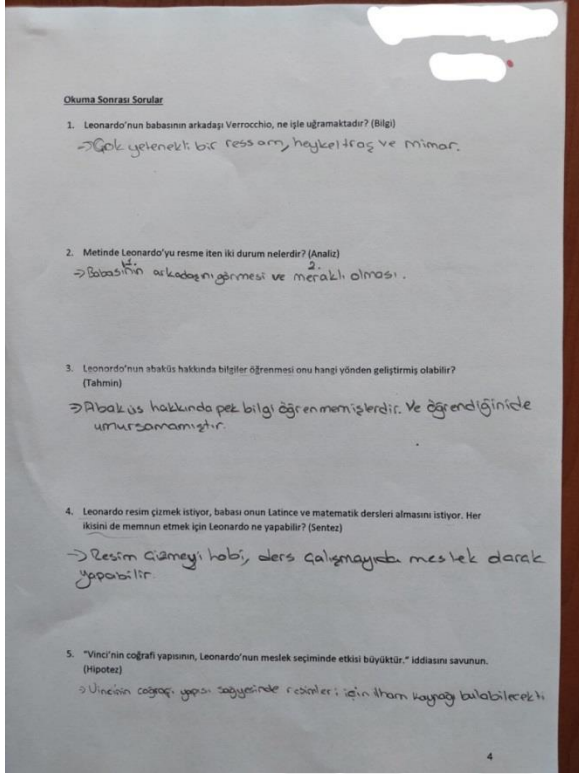
Ö1: Renkli kalemlerle semboller kolay bulmamızı sağladı.

Ö7: Soruları cevaplarken çizgili kısımlara baktık iyi oldu.

Öğrencilerin strateji öncesi ve sonrasına yönelik yaptığı çalışmalar cevap kağıdında da görülmektedir. Belirtilen öğrenci metin üzerindeki işlemlerin soruları cevaplama katkı sağladığını ifade etmiştir:

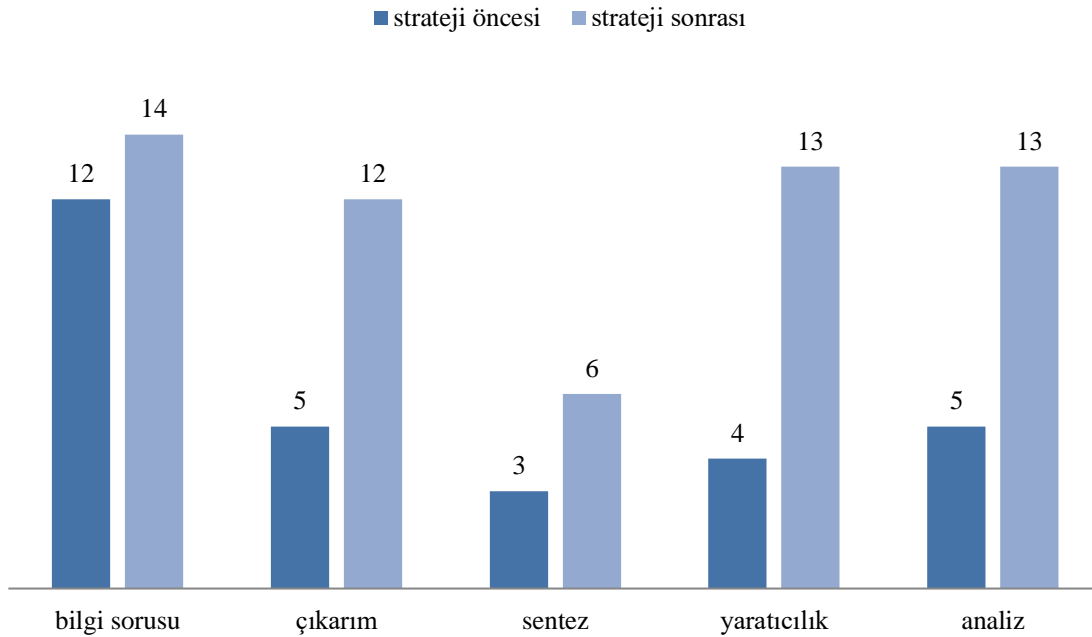
Strateji Öncesi

Derinleştirilmiş Okuma Stratejinin Kullanımı



Resim 3. Derinleştirilmiş Okuma Stratejisinin Kullanımı

Araştırma sürecinin tamamına katılan 15 öğrencinin derinleştirilmiş okuma stratejisi öncesi ve sonrasına dair soruları doğru cevaplama sayıları şu şekildedir:



Grafik 3. Derinleştirilmiş Okuma Stratejisinin Kullanımı

Grafik 3'te öğrencilerin derinleştirilmiş okuma stratejini kullanmadan önce ve sonra metin altı soruları doğru cevaplama durumları incelenmiştir.

Derinleştirilmiş okuma strateji eğitimleri sonrası gelişim gösteren 3. okuma stratejidir. Öğrencilerin soruları cevaplama en çok değişimi yaratıcılık sorusunda yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerle uygulama sonrası yapılan görüşmelerde stratejinin yaratıcılıklarını ortaya çıkardığını onlarda farklı çağrışımlar sağladığını, metni daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

4.4. Problem Çözme Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımından yola çıkılarak araştırma kapsamında kullanılan bu stratejide öğrenciler tarafından metindeki problemi belirmeleri, öğrencilerin metindeki kahramanlardan birinin yerine koymaları, öğrencilerin tespit edilen probleme yönelik alternatif çözüm yolları bulmaları, öğrencilerin buldukları çözümlerden en iyisini belirlemeleri ve paylaşmaları beklenmektedir.

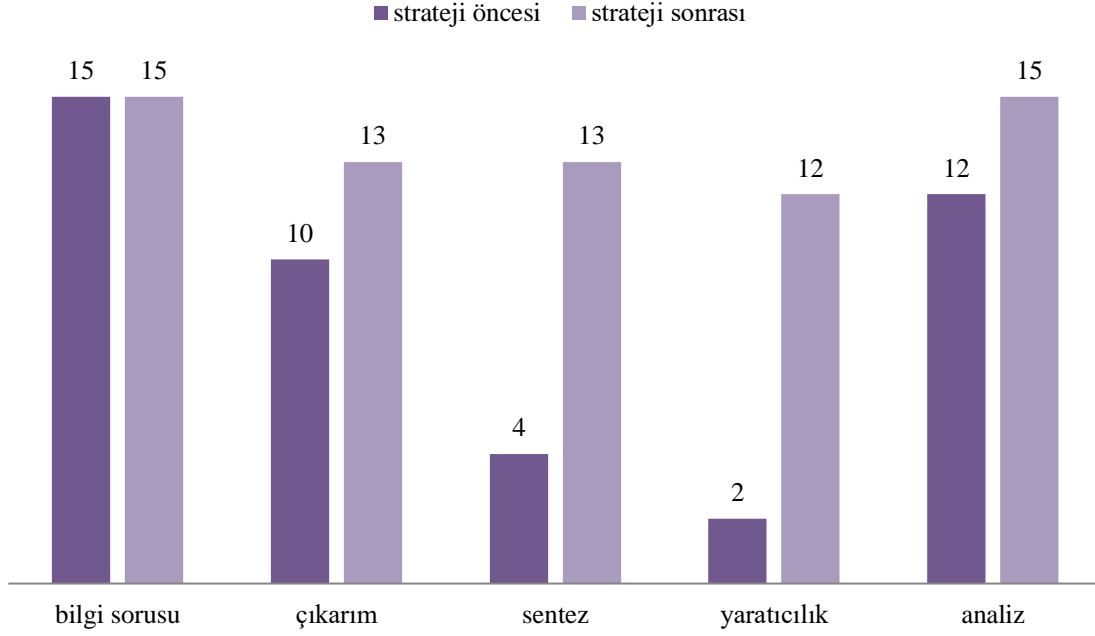
Problem çözme stratejisinde öğrencilerin metin üzerinde herhangi bir çalışma yapmadıkları gözlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında öğrencilerin tamamı stratejiyi olumlu bulduklarını, problemi tespit edip çözümüne yönelik beyin fırtınasının metni anlamalarına yardımcı olduğunu aktarmıştır:

Ö3: Fikirlerimizi söylemek güzeldi, hiç yanlış söyleyen olmadı.

Ö10: Herkes çözümünü söyledi, matematik gibi değildi.

Araştırma sürecinin tamamına katılan 15 öğrencinin problem çözme stratejisi öncesi ve sonrasına dair soruları doğru cevaplama sayıları şu şekildedir:



Grafik 4. Problem Çözme Stratejisinin Kullanımı

Grafik 4'te öğrencilerin problem çözme stratejini kullanmadan önce ve sonra metin altı soruları doğru cevaplama durumları incelenmiştir.

Problem çözme okuma stratejisi metin altı sorulara verilen cevaplar doğrultusunda en çok gelişim görülen 2. okuma stratejisidir. Bu doğrultuda öğrencilerin en çok gelişimi yaratıcılık sorusunda yaşadıkları görülmüştür. Bunun nedeni olarak probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı fikirlerini desteklemesinden dolayı olabileceği düşünülmektedir.

Problem çözme stratejisinde öğrencilerin metin üzerinde işlem yapmadığı görülmüş ve bu nedenle örnek çalışma metninin resmi burada yer almamıştır.

4.5. SQ3R Okuma Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi

SQ3R okuma stratejisinde öğrenciler, metnin tipografisini çıkardıkları bir stratejidir. Bu stratejide metindeki ilişkiler ve karakterlerin özellikleri yazılmaktadır.

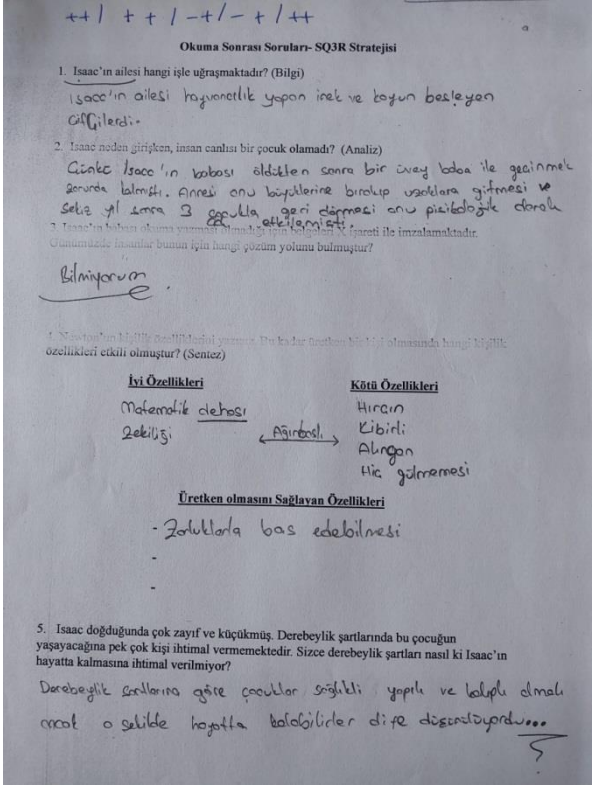
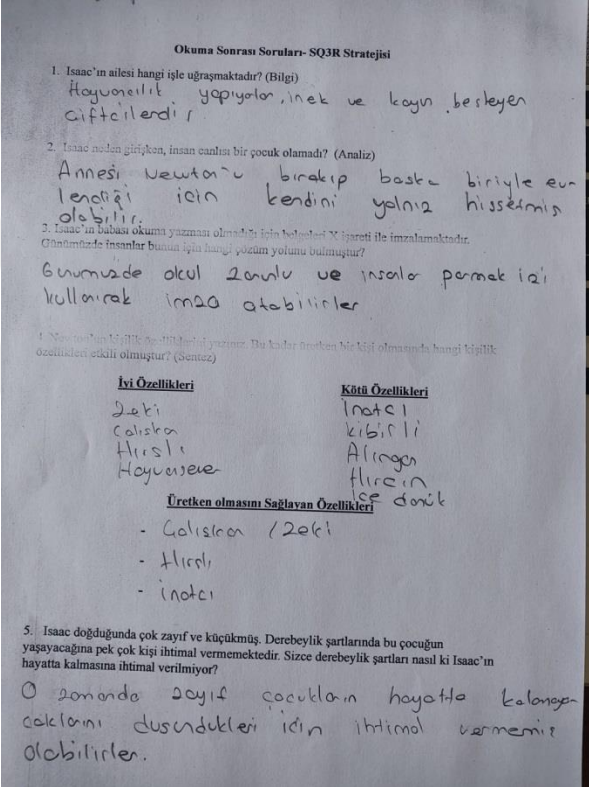
Bu stratejide araştırmaya katılan 15 öğrencinin tamamı SQ3R okuma stratejisine göre metne yönelik sorular oluşturmuş, tüm bunlar tahtaya yazılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında öğrencilerin tamamı stratejiyi olumlu bulduklarını, belirlenen sorulara cevap aramanın metni anlamalarına yardımcı olduğunu aktarmıştır:

Ö7: Kendimizin soru hazırlaması ve arkadaşlarımıza sormamız güzeldi.

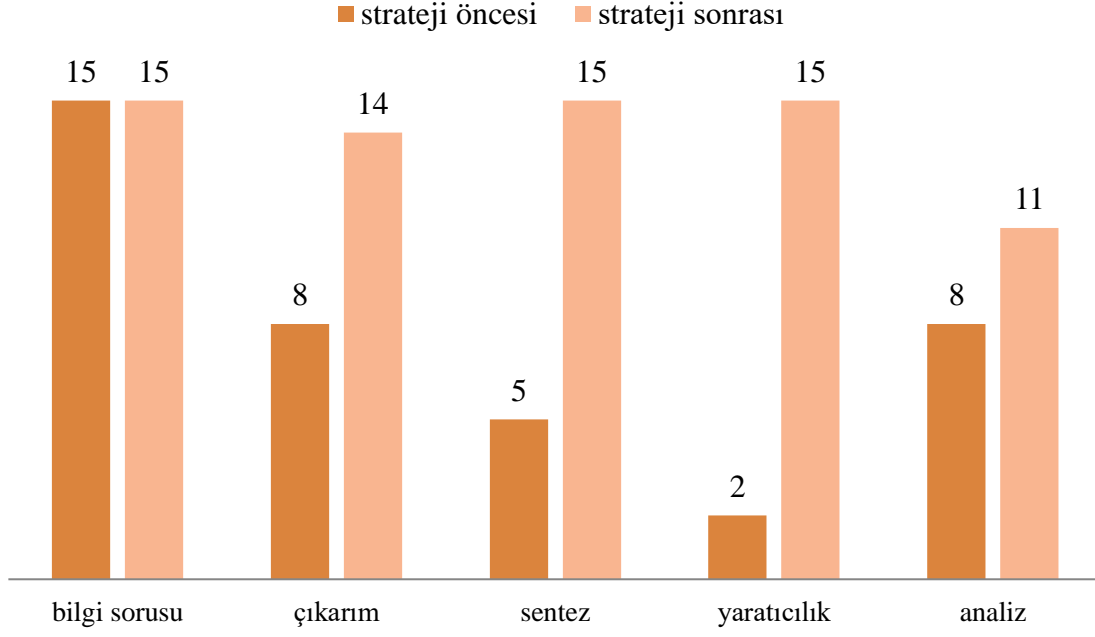
Ö9: Mantıksız kısımları bulmak güzeldi.

Öğrencilerin strateji öncesi ve sonrasına yönelik yaptığı çalışmalar cevap kağıdında da görülmektedir. Belirtilen öğrenci metin üzerindeki işlemlerin soruları cevaplamada katkı sağladığını ifade etmiştir:

Strateji Öncesi	SQ3R Stratejinin Kullanımı																						
 <p>Okuma Sonrası Sorular- SQ3R Stratejisi</p> <p>1. Isaac'ın ailesi hangi işle uğraşmaktadır? (Bilgi) Isaac'ın ailesi hayvancılık yapan inek ve koyun besleyen çiftçilerdir.</p> <p>2. Isaac neden girişken, insan canlısı bir çocuk olmadı? (Analiz) Çünkü Isaac'ın babası öldükten sonra bir eviy baba ile geçinmek zorunda kaldı. Annesi onu büyüklerine bırakıp usaklara gitmesi ve selin yıl sonra 3 ayda geri dönmesi onu psikolojik olarak etkiledi.</p> <p>3. Isaac'ın babası okuma yazması olmadığı için belki de yazı ile imzalamaktadır. Günümüzde insanlar bunun için hangi çözüm yolunu bulmuştur? Bilmiyorum</p> <p>4. Newton'un kişilik özellikleri nedir? Bu kadar önemli bir kişi olmasında hangi kişilik özellikleri etkili olmuştur? (Sentez)</p> <table border="0"> <tr> <td>İyi Özellikleri</td> <td>Kötü Özellikleri</td> </tr> <tr> <td>Matematik dehası</td> <td>Hırslı</td> </tr> <tr> <td>Zeki</td> <td>Kibirli</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Akılsız</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Hic gelmemesi</td> </tr> </table> <p>Üretken olmasını Sağlayan Özellikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zorluklarla baş edebilmesi <p>5. Isaac doğduğunda çok zayıf ve küçükmiş. Derebeylik şartlarında bu çocuğun yaşayacağına pek çok kişi ihtimal vermemektedir. Sizce derebeylik şartları nasıl ki Isaac'ın hayatta kalmasına ihtimal verilmiyor? Derebeylik şartlarına göre çocuklar sigirdi yapılı ve kalıplı olmalı ancak o şekilde hayatta kalabiliyorlar diye düşünüyordum...</p>	İyi Özellikleri	Kötü Özellikleri	Matematik dehası	Hırslı	Zeki	Kibirli		Akılsız		Hic gelmemesi	 <p>Okuma Sonrası Sorular- SQ3R Stratejisi</p> <p>1. Isaac'ın ailesi hangi işle uğraşmaktadır? (Bilgi) Hayvancılık yapıyorlar, inek ve koyun besleyen çiftçilerdir.</p> <p>2. Isaac neden girişken, insan canlısı bir çocuk olmadı? (Analiz) Annesi Newton'u bırakıp başka biriyle evlendiği için kendini yalnız hissetmiş olabilir.</p> <p>3. Isaac'ın babası okuma yazması olmadığı için belki de yazı ile imzalamaktadır. Günümüzde insanlar bunun için hangi çözüm yolunu bulmuştur? Günümüzde okullar zorlu ve insana parmak izi kullanarak imza atabiliyorlar.</p> <p>4. Newton'un kişilik özellikleri nedir? Bu kadar önemli bir kişi olmasında hangi kişilik özellikleri etkili olmuştur? (Sentez)</p> <table border="0"> <tr> <td>İyi Özellikleri</td> <td>Kötü Özellikleri</td> </tr> <tr> <td>Zeki</td> <td>İnatçı</td> </tr> <tr> <td>Çalışkan</td> <td>Kibirli</td> </tr> <tr> <td>Hırslı</td> <td>Akılsız</td> </tr> <tr> <td>Hayvancılık</td> <td>Hırslı</td> </tr> <tr> <td></td> <td>İnatçı</td> </tr> </table> <p>Üretken olmasını Sağlayan Özellikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> - Çalışkan / Zeki - Hırslı - İnatçı <p>5. Isaac doğduğunda çok zayıf ve küçükmiş. Derebeylik şartlarında bu çocuğun yaşayacağına pek çok kişi ihtimal vermemektedir. Sizce derebeylik şartları nasıl ki Isaac'ın hayatta kalmasına ihtimal verilmiyor? O dönemde zayıf çocukların hayatta kalmasını düşündükleri için ihtimal vermemiş olabilirler.</p>	İyi Özellikleri	Kötü Özellikleri	Zeki	İnatçı	Çalışkan	Kibirli	Hırslı	Akılsız	Hayvancılık	Hırslı		İnatçı
İyi Özellikleri	Kötü Özellikleri																						
Matematik dehası	Hırslı																						
Zeki	Kibirli																						
	Akılsız																						
	Hic gelmemesi																						
İyi Özellikleri	Kötü Özellikleri																						
Zeki	İnatçı																						
Çalışkan	Kibirli																						
Hırslı	Akılsız																						
Hayvancılık	Hırslı																						
	İnatçı																						

Resim 6. SQ3R Stratejisinin Kullanımı

Araştırma sürecinin tamamına katılan 15 öğrenciden strateji öncesi ve sonrasına dair soruları doğru cevaplama sayıları şu şekildedir:



Grafik 5. SQ3R Stratejisinin Kullanımı

Grafik 5'te öğrencilerin SQ3R stratejini kullanmadan önce ve sonra metin altı soruları doğru cevaplama durumları incelenmiştir.

SQ3R strateji, gelişim gösteren 1. okuma stratejidir. Öğrencilerin soruları cevaplama en çok değişimi yaratıcılık sorusunda yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerle uygulama sonrası yapılan görüşmelerde stratejinin yaratıcılıklarını ortaya çıkardığını onlarda farklı çağrışımlar sağladığını, metni daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

4.6. Eleştirel Okuma Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi

Eleştirel okuma stratejisinde öğrenciler metin üzerine sorular hazırlamış, metindeki anahtar ifadeleri belirlemişlerdir. Bu stratejide öğrenciler metindeki zıt durumları, oluşan durumların nelere yol açtığını, metindeki durumlar ile günlük hayattaki benzer durumları sıralamışlardır.

Bu stratejide araştırmaya katılan 15 öğrenciden 9'unun metinle ilgili sorular hazırladıkları ve metinde oluşan durumların neden ve sonuçlarını açıkladıkları görülmüştür. Bunun nedeni not etmediklerinden dolayı olduğu düşünülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında 15 öğrenciden 9'u stratejiyi olumlu bulduklarını, özellikle metindeki durumların kendilerini etkilediklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

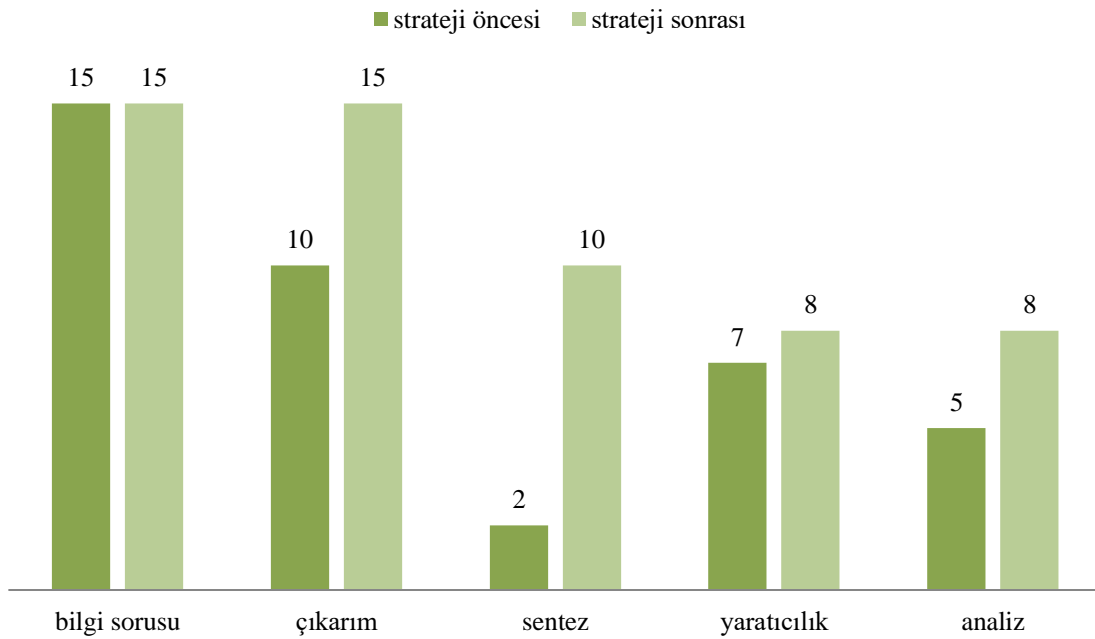
Ö4: *Metinde ırkçılık konusu işleniyordu. Herkes farklı düşünüyor o yüzden güzeldi, eğlendim.*

Ö12: *Muhammed Ali'nin yaşadığı ayrımcılığı herkes yaşıyor. Çok etkilendim.*

Öğrencilerden 1'i ise metindeki tutarsız durumu bulduğunu ancak çözüm önerisi bulamadığı için zorlandığını ifade etmiştir:

Ö13: *Su satan kadının ne yaparsa işten kovulmayacağı sorusu zordu. Bence çözümsüz.*

Araştırma sürecinin tamamına katılan 15 öğrenciden strateji öncesi ve sonrasına dair soruları doğru cevaplama sayıları şu şekildedir:



Grafik 6. Eleştirel Okuma Stratejisinin Kullanımı

Grafik 6'da öğrencilerin eleştirel okuma stratejini kullanmadan önce ve sonra metin altı soruları doğru cevaplama durumları incelenmiştir.

Eleştirel okuma strateji, gelişim gösteren 3. okuma stratejidir. Öğrencilerin soruları cevaplamaadaki en çok değişimi sentez sorusunda yaşadıkları görülmüştür. Sentez sorusunda gelişimin sebebi olarak sentez sorusunun öğrencilerin iki durum arasında kalıp her iki duruma

da uygun bir çözüm bulmalarına yöneliktir. Sentez, aynı zamanda eleştirel okuma stratejisinin uygulama basamaklarında da uygulanmaktadır.

Eleştirel okuma stratejisinde öğrencilerin metin üzerinde işlem yapmadığı görülmüş ve bu nedenle örnek çalışma metninin resmi burada yer almamıştır.



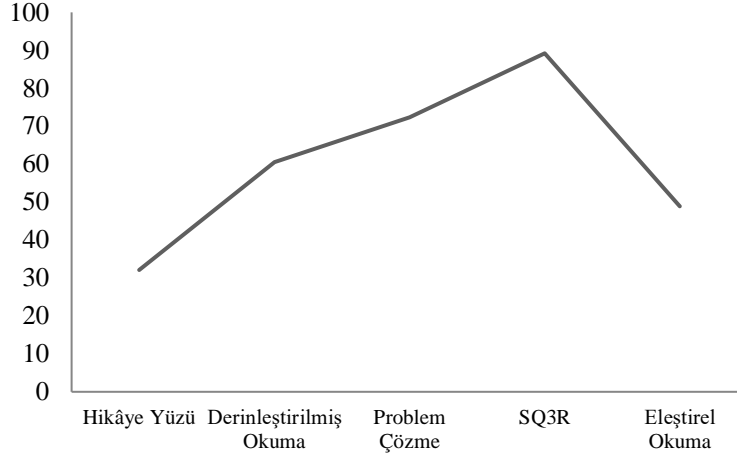
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okuma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisi ve öğrencilerin okuma stratejilerinin uygulanmasına yönelik görüşlerini almak amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen metinlere üst düzey düşünme becerilerine yönelik metin altı sorular hazırlanmış, hazırlanan her bir okuma etkinliği belirlenen okuma stratejileri ile eşleştirilmiş ve 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Her bir etkinlik sonrası sürece yönelik öğrencilerin görüşleri alınmış, araştırma süreci araştırmacı öğretmen günlükleri ve bağımsız gözlemci notları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili alanyazındaki çalışmalarla tartışılmış, sonuçlar yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Okuma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisi ve öğrencilerin okuma stratejilerinin uygulanmasına yönelik görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada üst düzey düşünme becerileri kullanılarak hazırlanan okuma metin altı sorularının okuma stratejileri kullanıldıktan önce ve sonra cevaplamaları değerlendirilmiş; araştırma sonuçları araştırmacı öğretmen günlüğü, bağımsız gözlemci notları ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen görüşler ile desteklenmiştir. Araştırma verilerine göre 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerinden en çok (%82,1) SQ3R stratejini kullandıklarını metin altı soruları çözmede başarı oldukları, öğrencilerin metin altı üst düzey düşünme becerilerini cevaplama hikâyesinin yüzü stratejisinin sınırlı kaldığı görülmüştür.



Grafik 7. Stratejilerin Metin Altı Sorularını Cevaplamadaki Gelişimi

Araştırmanın birinci haftası ilk ders Mozart metni üst düzey düşünme becerilerine yönelik hazırlanan sorularıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) müfredatı dahilinde öğrencilerle uygulanmış, ardından aynı metin ve aynı sorular hikâyenin yüzü strateji kullanarak işlenmiştir. Öğrencilerin soruları doğru cevaplama oruna %32,1 oranında artış göstermiştir. Öğrenciler stratejiyi soruları cevaplamadan önce kullanırken problemi belirleme, mekân, zaman, ana ve yan karakterlerin not edilmesi konusunda kolaylık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bilgi ve hatırlama, düzeyine yönelik sorular ile analiz sorusunda da gelişim gösterdikleri ancak yaratıcılık sorusunda gelişim gösteremedikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak stratejinin yaratıcılık becerisine yönelik bir bölümünün olması olarak görülmüştür. Dönmez ve Yazıcı (2006) çalışmalarında hikâyenin yüzü stratejisinin özellikle hikâye edici metinlerdeki öğelerin hatırlanması, tanımlanması ve anlaşılması için iskelet kurmada etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu durumu Ö2 “Karakterler ve yerler not edildiği için akılda kaldı.” ifadesi de doğrulamaktadır.

Araştırmanın üçüncü haftası Da Vinci metni ilk derste TDÖP’e (MEB, 2019) göre işlenmiş. İkinci derste aynı metin derinleştirilmiş okuma stratejisi kullanılarak işlenmiştir. Bu strateji gelişimin olduğu 3. okuma stratejidir. Bu stratejide öğrenciler en çok yaratıcılık sorusunda gelişim yaşamışlardır. Derinleştirilmiş okuma stratejinde öğrenciler metni anlama kendilerine yardımcı olacak olan öğeleri sembollerle örtülü anlamları ve yazarın vermek istediği fikirleri belirgin hale getirdikleri bir stratejidir. Bu doğrultuda öğrencilerin yaratıcılık sorusunda cevabı metinde olmayıp ancak Da Vinci’yi gelecekte etkileyebilecek olan yolları buldukları düşünülmektedir. Güçlüer ve Baştuğ (2022: 312) da çalışmalarında metinde kullanılan sembollerin tekrar okuduklarını, araştırma yaptıklarını ve yeni bir yaratma içine girdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte metindeki olaylar da öğrencilerin ilgisini

çekmiştir. Bu durumu **Ö6** görüşme formunda şu şekilde dile getirmiştir: Metin ilgimizi çekti, hep resim yapıyor. Güçlüer ve Baştuğ (2022: 312) yaptıkları çalışmalarında derinlemesine okumada metindeki işlenen konuların öğrencilerin ilgilerini artırdığını, bu durumun sürecin tasarlanmasında ve stratejinin gidişatında önemli rol oynadığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın beşinci haftası Einstein metni ilk derste TDÖP'e (MEB, 2019) göre işlenmiş. İkinci derste aynı metin problem çözme stratejisi kullanılarak işlenmiştir. Bu strateji gelişimin olduğu 2. okuma stratejidir. Bu stratejide en çok gelişim yaratıcılık ve sentez sorularında yaşanmıştır. Araştırma öncesinde uzman görüşlerine göre problem çözme stratejisi için en uygun metnin Einstein metni olduğu öngörülmüştür. Bunun nedeni metinde karakterin başına gelen problemlerdir. Altunkaya ve Sülükçü (2018: 2510) yaptıkları çalışmalarında problem çözme stratejisinin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerini artırdığı ortaya koymuşlardır. Benzer (2011: 270) de yaptığı çalışmada öğrencilerin soruna çözüm yollarını üretmelerinin onları özgün ve yaratıcı düşüncelerine teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Bu durumu öğrenci görüşleri de desteklemektedir. Örneğin Ö2 “Herkes çözüm buldu, yanlış söyleyen olmadı.” görüşüyle fikirlerini dile getirmiştir.

Araştırmanın yedinci haftası Newton metni ilk derste TDÖP'e (MEB, 2019) göre işlenmiş. İkinci derste aynı metin SQ3R okuma stratejisi kullanılarak işlenmiştir. Bu strateji gelişimin olduğu 1. okuma stratejidir. Öğrenciler en çok yaratıcılık ve sentez sorularında yaşamışlardır. Öğrenciler bu metinde SQ3R stratejisine uygun olarak metinle ilgili en merak uyandıracak soruları hazırlamış olduklarından bu üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorularda başarılı oldukları düşünülmektedir. Arı (2014: 543) yaptığı çalışmada soru sorma aşamasında metin okuma öncesi hazırlanan soruların okuma sırasının merak uyandırmasını ve okuduğunu anlamının artmasını sağlayacağını ifade etmiştir.

Araştırmanın dokuzuncu haftası *Muhammed Ali* metni ilk derste TDÖP'e (MEB, 2019) göre işlenmiş. İkinci derste aynı metin eleştirel okuma stratejisi kullanılarak işlenmiştir. Bu strateji gelişimin olduğu 4. okuma stratejidir. Eleştirel okumada öğrencilerden metin üzerine iki görüşü de görerek orta yolu bulma, olaylara iki tarafın penceresinden de bakabilme stratejisidir. Belet (2011: 68) çalışmada öğretici nitelikteki metinlerin özellikle gazete haberleri ve tv programları gibi günlük yaşamı yansıtan materyallerin öğrencileri eyleme soktuğunu belirtmekte öğrencileri bir fikir oluşturmaya motive ettiğini ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler de Muhammed Ali metnindeki olayların ilgilerini çektiğini belirtmektedir (bkz. Bulgular).

Öneriler

Bu kısımda, öğrencilerin okuma stratejilerini metinlerinde uygulayabilme, stratejilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik metin altı soruları çözmede etkisi; öğrenci, öğretmen ve bağımsız gözlemci görüşlerinden yola çıkılarak öğretmenlerin ortaokul öğrencileriyle bu stratejileri uygularken dikkate alabilecekleri önerilerde bulunulmuştur:

1. Hikâyenin yüzü stratejisinin daha çok hikâye edici metinlerde kullanılması ve öğrencilerin alt düzey düşünme becerilerine yönelik metin altı sorularda kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

2. Derinleştirilmiş okuma stratejisi uzun metinlerde ve örtülü anlam içeren metin çözümlerinde üst düzey düşünme becerilerine yönelik metin altı sorularda kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

3. Problem çözme stratejisi ile sınıfta karmaşık ve gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemlerin çözümü etrafında hazırlanacak Türkçe ders planı ile öğrencilerin hem zihin becerileri geliştirileceği hem de derse aktif olarak katılmaları sağlanacağı düşünülmektedir.

4. SQ3R okuma stratejisi ile öğrencilerin karşılaştıkları metin ile ilgili sorular hazırlamaları ve buna yönelik okuma yapmalarından dolayı farklı üst düzey düşünme becerilerine yönelik gelişmelerinin sağlanmasına olanak sağladığı için farklı metin türleri ve üst düzey düşünme becerilerine yönelik metin altı sorularla da uygulanması önerilmektedir.

5. Eleştirel okuma stratejisi küçük, basit ve ayrıntıları net olan metinleri inceleme ile başlayarak hangi durumların ne ile sonuçlanacağına dair analitik düşünce yapısı kazandırmayı desteklediği için öğrencinin yaş grubu gözetilerek hikâye edici metinlerde uygulanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Abraham, P. (2000). Skilled reading: top-down, bottom-up. *Boston: Field Notes*, 10(2), SABES/World Education.
- Akyol, H. (2007). Okuma. Ed. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s.15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Almutairi, N. R. (2018). Effective reading strategies for increasing the reading comprehension level of third-grade students with learning disabilities. *Dissertations*, 3247.
- Altunkaya, H. ve Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.
- Ayazlar, R. A. (2015). Araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik. A. Yüksel, A. Yanık ve R. A. Ayazlar. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri kavramlar-analizler-araştırmalar* (s. 63-80). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Belet, Ş. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: öğretim deneyi uygulaması. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 59, 67-96.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının Pisa okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Benzer, A. (2021). *Çocuklar için dinleme*. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.
- Benzer, A. ve Bozkurt, B. (2020). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Millî Eğitim*, 185/K1ş, 8-21.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Dole, J. A., Brown K. J. ve Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 62-88.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılacak strateji ve teknikler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 137-154.
- Duffy, G. G., Roehler, R. L., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Wesselman, R., Putnam J. ve Bassiri, D. (1987). Effects of Explaining the Reasoning Associated with Using Reading Strategies. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 347-368.
- Epçaçan, C. (2009) Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Gunning, Thomas G. (2006). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (3. Edition). Boston: Pearson
- Güçlüer, S. ve Baştuğ, M. (2022). İlkokulda derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 297-316.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Güneş, F. (2017). Okuma sürecinde metindeki anlamdan zihindeki anlama. *International Journal of Language Academy*, 5(1), 7–25.
- Huber, J. A. (2004). A closer look at SQ3R. *Reading Improvement*, 41(2), 108-112.
- İstanbullu, E. (2021). *Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmen adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Johnson, P. A. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi* (Çev. Ahmet Benzer). İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156.
- Kanık Uysal, P. ve Gültekin Pala, S. (2022). Ana fikri bulma: öğretmen ve öğrenciler neler yapıyor? Neden zorlanıyor? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2015). Okumada kaygı ve anlama: ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Lassonde, C. A. (2009). Recognizing a “different drum” through close-reading strategies. *Networks (An On-line Journal for Teacher Research)*, 11(1), 1-14.
- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18(4), 197–213.
- MEB (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (1981). *Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Daire Başkanlığı.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. Paris: OECD.
- Olshavsky, J. E. (1977). Reading as problem solving: an investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, 12(4), 654-674.
- Özdemir, O. (2020). Türkçe eğitiminde geliştirilmesi gereken bir üst düzey düşünme becerisi: analitik düşünme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (3), 950-97.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s. 119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Porter-O'Doneell, C. (2004). Beyond the highlighter: teaching annotation skills to improve reading comprehension. *English Journal*, 93(5), 82-89.
- Pressley, M. ve Block, C. C. (2002). *Comprehension instruction: research based best Practices*. USA: Guilford Press.
- Saccomano, D. (2014). How close is close reading? *Texas Journal of Literacy Education*, 2(2), 140-147.
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.

- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Sarıkaya, B. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 71-89.
- Sarıkaya, B., Yayan, E. ve Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133-158.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20.
- Sayın, A. ve Takıl, N. B. (2023). Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik soruların hazırlanmasında karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri: Okuduğunu anlama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 531-561.
- Sim, S. (2007). *A study on reading strategies in KSL class*. (Unpublished doctoral theses). University of New South Wales School of Modern Language Studies, Australia.
- Staal, L. A. (2000). The story face: an adaptation of story mapping that incorporates visualization and discovery learning to enhance reading and writing. *The Reading Teacher*, 54(1), 26-31.
- Stevens R. J. (1988). Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages, *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 21-26.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451.
- Susar K. F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişti, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Şen, E. (2020). Türkçe eğitiminde yakın okuma yönteminden yararlanma üzerine bir çalışma (bir etkinlik örneği). *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 145-167.
- Şimşek, N. D. (2020). Türkçe eğitimi açısından eleştirel okuma kavramının değerlendirilmesi (s. 657-676) *Türkçe eğitime adanan bir ömür Dr. Asiye Duman'a armağan* içinde Ed. İ. Kalenderoğlu ve P. Kanık Uysal) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tawfik, A. A., Gish-Lieberman, J. J., Gatewood, J. ve Arrington, T. L. (2021). How K-12 teachers adapt problem-based learning. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 15(1), 1-18.
- Weaver-Hightower, M. B. (2021). *Nitel araştırma nasıl yazılır?* S. Turan (Çev.) Ankara: Asos Yayınları.
- Yazıcı, D. K. (2006). Hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde hikâyenin yüzü stratejisinin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 229-241.
- Yıldız, D., Divrik, D., Özçelik, B. ve Aktaş, A. T. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 575-597.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 131-139.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 131-139.
- Yükselir, C. (2014). An investigation into the reading strategy use of EFL prep-class students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 158, 65-72.
- Zhang, Z. (1993). Literature review on reading strategy research. 1-18, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366908.pdf> Erişim tarihi: 20.09.2023.

EKLER

EK 1: Okuma Stratejisi Eğitimleri

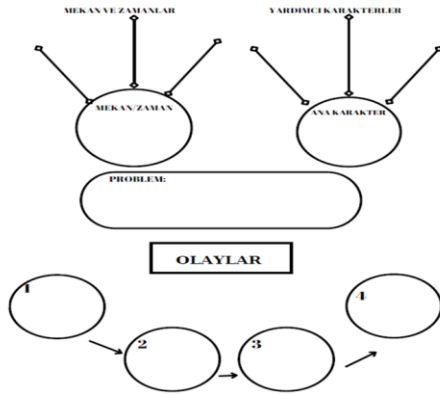
Hikâyenin Yüzü Stratejisi

HİKÂYE YÜZÜ STRATEJİSİ

- Hikâye yüzü, hikâye haritasının geliştirilmesi sayesinde ortaya çıkan, görsel öğrenme stratejisidir.
- Bu strateji, hikâye edici metinlerin öğelerinin hatırlanması, tanımlanması ve anlaşılmasını sağlamak için görsel bir iskelet işlevi görür.

- Bu stratejide,
- Gözler, ana karakterlerin ve hikâyenin geçtiği mekânın belirtildiği iki daire şeklindedir.
- Kırpıklar, belirli tanımlatıcıları ve ikincil karakterleri temsil ederler.
- Hikâyenin yüzü stratejinin bazı uygulamalarında ise ana karakterlerin yazıldığı kırpıkların yerine hikâyede eğer tek bir ana karakter varsa ana karakterin özellikleri yazılır.

- Burun, problemin yazıldığı yere karşılık gelir.
- Ağız ise, çözüme veya sonuca götüren bir dizi olayların yazıldığı dairelerden oluşmaktadır.
- Ağızın içine hikâyede geçen olaylar kadar daireler eklenir.
- Stratejinin bir diğer önemli özelliği ise esnek oluşudur.
- Örneğin kırpıklar mekânı tanımlarlar, eğer mekânı tanımlayan fazla özellik var ise kırpık sayısı artırılabilir veya tam tersi azaltılabilir. Bu uygulama stratejiyi oluşturan diğer bütün öğeler için geçerlidir.



Hikâyenin Yüzü Stratejisinin Uygulanışı

Hikâyenin yüzü stratejisi uygulanmadan önce öğretmenin örnek bir hikâyeyi - hikâye edici metni kullanarak stratejinin nasıl uygulanacağını öğrencilerine göstermesi gerekir. Bu strateji hem bireysel hem de bütün sınıf aktivitesi olarak yapılabilir.

Hikâyenin yüzü stratejisi bireysel olarak yapıldığında iki şekilde uygulanabilir. Öğrenci isterse bu uygulamayı hikâyeyi okurken çalışma yaprağı biçiminde kullanabilir. Hikâyede geçen öğeleri (ana karakter, mekan-zaman vd.) metinde sırası geldiğinde hikâyenin yüzü stratejisinin çalışma yaprağına yazabilir .

Diğer bir bireysel uygulama ise hikâyenin işleniş sürecinden sonra hikâyenin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla uygulanmasıdır. Bu sayede eğer anlaşılmayan bir öge veya olay varsa stratejinin taslağına doğru biçimde yazılamaz.

Okuyucu, son olarak hikâyeye birlikte taslakta doldurulan bilgilerin doğru olup olmadığını kontrol etmelidir. Eğer yanlış bir bilgi yazılmışsa hikâyeye tekrar okunmalı ve taslakta yapılan yanlışlıklar düzeltilmelidir.

Bütün sınıf aktivitesi şeklinde uygulanmasında ise;


Öğretmen sesli şekilde hikâyeyi vurgu ve tonlamalara dikkat edecek bir şekilde okur. Daha sonra öğrencilere hikâyenin yüzü taslağını defterlerine çizmelerini ister veya hazır olarak dağıtır. Öğrenciler çizdikleri veya öğretmenin verdiği taslağı hikâyeye göre doldururlar.


Öğretmen hikâye bitiminde taslakta doldurulması gereken yerlerin doğru doldurulmuş şeklini öğrencilere dağıtır veya okur. Yanlış dolduran öğrencilerin tekrar metni okumaları istenir.


Öğretmen hikâyeyi öğrencilerin sessiz bir şekilde okumaları ister. Öğretmen hikâyenin okunma süreci bittiğinde tahtaya hikâyenin yüzü stratejisinin taslağını çizer ve öğrencilerle birlikte taslağı doldurur. Bu aşamada eksik bilgiler eklenir ve yanlış bilgiler var ise düzeltilir. Bu uygulama sırasında öğretmenin mümkün olduğu kadar farklı öğrencilere söz hakkı vermesi gerekir.



Derinleştirilmiş Okuma


Derinleştirilmiş Okuma Stratejisi


- 
- İlk olarak, öğretmenler her bir paragrafı, bölümü veya kıtayı sol kenarda numaralandırarak öğrencilere yardımcı olabilir, böylece öğrenciler cevaplar için kanıt olarak metne kolayca geri dönebilir ve sınıf arkadaşları metinde atıfta bulunulan yeri bulabilir.

- 
- Bu basit numaralandırma işlemi, bir tartışma sırasında atıfta bulunulduğu zaman tüm okuyucuları aynı metin alanına yönlendirir.

- 
- Başvurulan belirli kanıtları bulmak, tüm okuyucular numaralı metinle çalışırken öğrencilerin bilgiyi bulmaya çalışırken kaybolmadan tartışmaya odaklanmalarını sağlayarak çok daha kolay hale gelir.

- 
- 
- Öğretmenlerin öğrencilere sunabileceği ikinci bir strateji, onlara metinlerini nasıl parçalayacaklarını göstermektir. Tam metin, özellikle mücadele eden öğrenciler için bunaltıcı olabilir.

- 
- Paragraf parçaları arasına yatay bir çizgi çizerek metin daha kolay yönetilebilir hale gelir. Bu beceri öğrencilere ilk kez tanıtıldığında, öğretmen ödevi dağıtmadan önce metni parçalara ayırabilir. Öğrenciler içeriğe ne kadar aşına olursa, yığın o kadar büyük olabilir.

- 
- Sonra yıl ilerledikçe öğretmen öğrencilere hangi paragrafları bölmeleri gerektiğini söyleyebilir ve sonunda öğrenciler metni kendi başlarına parçalayabilirler.

- Metni parçalara ayırmanın doğru ya da yanlış bir yolu olmadığını hatırlamak önemlidir, ancak öğrencilerimizin seçtikleri parçaları neden seçtiklerini gerekçelendirebilmelerini istiyoruz.

Semboller	Anlamları
1/2/3	Paragrafları numaralandır
?	Bilinmeyen kelime/ilk kez duyulan kelime ya da ifadeler
??	Kafa karıştıran durumlar
*	Çok önemli
<u>Altını Çiz</u>	Anahtar Kelimeler
<u>Daire içine al</u>	Ana düşünceye ulaştıran ifadeler

Problem Çözme

PROBLEM ÇÖZME STRATEJİSİ

Okuma öncesi:

- Okuma motivasyonu sağlayıcı görevler/sorular.

Okuma sırası:

- Problem çözmeye yönelik stratejiler kullanılabilir.

Okuma sonrası:

- **I:** öncelikli olarak problem fark edilir yani problem tanımlanır.
- **S:** soruna yönelik çözümler aranır, beyin fırtınası yapılır.
- **O:** problem için olası engeller tespit edilir.
- **L:** elde edilen çözüm yollarından birisi seçilir.
- **V:** seçilen çözüm yolu veya yolları denenerek geçerliliği tespit edilir.
- **E:** çözümün nasıl çalıştığı ve geçerliliği değerlendirilir.

SQ3R

SQ3R OKUMA STRATEJİSİ



1. Araştırma (tarama): Bu aşamada ana ve alt başlıklar ile özet paragrafı okunur. Metnin resimlerine bakılır. Bu aşama süre olarak bir dakikayı geçmemelidir. Bu aşamada metnin konusu ile ilgili bir fikir elde edilebilir.

2. Soru Sorma: Bir önceki aşamada göz gezdirilen ana ve alt başlıklar soru hâline getirilir. Buna ek olarak farklı sorular da hazırlanabilir. Metni okumaya geçmeden önce birkaç soru sormak ve bunların cevaplarını aramak metindeki özel soruların cevaplanmasını sağlayabilir. Bu aşamada yapılanlar, merak uyandıracak ve anlama artacaktır. Sorular önemli noktaların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.


3. Okuma: Metin ilk bölümden sonuna kadar soruları yanıtlamak için okunur. Bu sadece her bir satır boyunca yapılan pasif bir iş değil, aynı zamanda soruları araştırmak için yapılan bir eylemdir. Bu aşamada farklı işlemler de yapılabilir: Önemli yerlerin altı çizilebilir, notlar alınabilir vs.

4. Anlatma: Metin kapatılır. Kapatıldıktan sonra metinde okunanlar hatırlanmaya çalışılır. Metin kapalıyken öğrenciler kendi cümleleriyle soruları yanıtlar. Soruları cevaplandırmaya geçmeden anlatım da yapılabilir. Öğrenciler bilgiyi hatırlamak için çok kısa notlar alabilirler. Eğer bilgiyi hatırlamıyorlarsa bölümü tekrar gözden geçirmeleri gerekir. Aynı işlem her başlık altında gerçekleştirilir.

5. Tekrar gözden geçirme (inceleme) : Okuma sırasında kullanılan notlara bakılır, ilişkiler bulunur, alt başlıklar okunarak içerik hakkındaki bilgi kontrol edilir. Her önemli nokta, detaylar hatırlanır.

Örnek Uygulama:

ÇalışmaFormu



Birkaç dakika içinde metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayın.

a. Metnin adı nedir? Bu konu hakkında bildiklerinizi kısaca yazınız.

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

b. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili?

.....

c. Metnin ne hakkında olduğunu bir ya da iki cümle ile açıklayın.

.....

Bu aşamadaki sorular öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra öğretmen tarafından gerekli düzeltmeler yapılır ve ikinci aşama olan sorgulamaya geçilir. Bu aşamada öğrencilerden bir önceki çalışmada belirlenen ana ve alt başlıkların soru haline getirmeleri istenir. Bunu için Çalışma Formu'nun sorgulama bölümüne geçilir.

2. SORGULAMA: Yukarıda belirttiğiniz konuları soru haline dönüştürerek aşağıda yazın.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Bu aşamada yine gerekli açıklamalar yapılır ve sonraki aşama olan "okuma"ya geçilir.



Sorduğunuz soruları aklınızda tutarak ilgili bölümü okuyun.

Okuma çalışmasından sonra çalışma kağıdındaki "tekrar et" bölümü doldurulur.



TEKRAR ETME: Şimdi daha önce oluşturmuş olduğunuz sorulara kendi cümlelerinizle iki-üç cümlelik cevaplar yazın.

Eleştirel Okuma Stratejisi

ELEŞTİREL OKUMA STRATEJİSİ

- Eleştirel okuma, okuma sırasında, okuyucunun metinde işlenen düşüncelerdeki tutarlılık ya da tutarsızlıkları, çelişkileri, metnin yazılma nedenlerini, verilen örneklerin uygunluğu ya da yeterliği hakkında kendine sorular sorarak okumasıdır.
- Eleştirel okuma yapılırken sorgulama, analiz etme, neden sonuçları ortaya koyma gibi zihinsel işlemler kullanılır. Eleştirel okuma üst düzey aktif bir okumadır. Metinle sıkı bir etkileşim kurulur, anlatılanlarla ilgili yorumlar ve çıkarımlarda bulunulur.

Eleştirel okuma okuyucunun ön bilgilerine ve yaşantılarına dayanır. Bu sebeple öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini artırmak için onların yaşantı deneyimlerini artırmak gerekir. Burada öğrencilere yaşantı kazandırmaktan kasıt küçük, basit ve ayrıntıları net olan metinleri inceleme ile başlayarak hangi durumların ne ile sonuçlanacağına dair analitik düşünce yapısı kazandırmaktır.

Eleştirel okumanın uygulama basamakları

- Uygulama Basamakları
- Ön inceleme
- Konuyu genel çerçevede ele alma
- Anlamak için sorgulama
- Kendi inanç ve değerleri hakkında yorum yapma Verilmek istenen düşünceyi değerlendirme
- Daha önceki okumalar ile kıyaslama

1. İlk aşamada metnin başlığına ve anahtar kelimelerine göz atılır. Metin ile ilgili ön bilgiler yoklanır, varsa anlamı bilinmeyen kelimeler tespit edilir.

2. Metinde geçen ifadeler hangi zamanda geçiyorsa o zamanın şartları ve kültürel bakış açısı belirlenir. Anlam bütünlüğü içerisinde ögeler arası ilişkiler belirlenir ve neden sonuç ilişkileri ortaya konur.

3. Ögeler arası ilişkiler belirlendikten sonra metin içi imaları ve mecazları tespit etmek için metne dair sorular sorulur.

4. Metinde geçen ifadeler hakkında bilinenler ve kişisel deneyimler ortaya konur. Metindeki ifadelerle kişisel deneyimler karşılaştırılır.

5. Metnin ana fikri belirlenir ve metin kişisel cümleler ile yeniden ifade edilir.

6. Metnin vermek istediği mesaj mantıksal çıkarımla ele alınır ve güvenilirliği sorgulanır. Didaktik bir tür ise vermek istediği mesajın okuyucuya olan uygunluğu sorgulanır.

7. Aynı konu ile ilgili daha önceki okumalar ve konuyla ilgili daha önce edinilmiş bilgiler karşılaştırılır.

EK 2: Metinler ve Görüşme Soruları

Mozart-Hikâyenin Yüzü Stratejisi



Oran ve Odun
Allegretto in crescendo

Yaklaşık üç yüz yıl önce,

18. yüzyılın ortalarında, bilgisayar henüz icat edilmemişti. Ne akıllı telefonlar vardı ne internet. Mp3 çalar yoktu; radyo ya da pikap da.

O zamanlar müzik dinlemenin tek yolu, bir müzisyeni çağırıp ondan belirli bir besteyi çalmasını istemektir. Bir parçayı uzaktaki bir arkadaşınıza dinletmenin tek yoluysa notaları bir mektupla göndermeniz, onun da bunu çalacak birini bulmasıydı.

Müzik az bulunan, değerli bir şeydi. Belki de bu yüzden herkes delicesine seviyordu müziği. O kadar ki soy-

-5-

luların hizmetinde aşçı ve uşakların yanı sıra, birçok yetenekli müzisyen de vardı.

Leopold Mozart, onlardan biriydi. Kemancı ve besteciydi; Avusturya'da, Salzburg Prensi ve Başpiskoposunun sarayında çalışıyordu.

Leopold ile eşi Anne, çocuk sahibi olmak istiyorlardı ama uzun süre bu hayallerini gerçekleştirememişlerdi. Sonunda Anne, güzel bir kız çocuğu dünyaya getirdi. Adını Marianne koydular. Beş yıl sonra, 27 Ocak 1756'da, bir de erkek çocukları oldu. Erkek çocuklarına görkemli bir isim verdiler: Johannes Chrysostomus Wolfgangus Theophilus Mozart. Belki bütün bu isimlerin ürkütücü etkisi yüzündendir, küçük Wolfgang sağlıklı ve zayıf bünyeli bir çocuktu. Annesi ve babası, hayatı için endişe ediyorlardı.

"Bak nasıl da küçük, kolları nasıl da incecek," diye mırıldanıyordu Leopold. "Kışı atlatamaz."

-6-

Ama Wolfgang babasını defalarca şaşırtacaktı. Kısa sürede zeki ve hayat dolu, her an başını derde sokmaya hazır bir çocuk olup çıktı.

Bir gün, odasında sakın sakın oyun oynarken, üç yaşındaki küçük Wolfgang bir şey işitti. Bir ses. Daha doğrusu, bir ses, bir ses daha, bir ses daha... Bu sesler bir araya gelerek, daha önce hiç duymadığı bir şeye dönüşüyordu. Henüz bilmeseydi, müziği bu.

Gizlice salona sokulup babasıyla kız kardeşini gördü: Ahşap işlemeli tuhaf bir mobilyanın önünde bir tabureye oturmuşlardı. Bu mobilyanın üzerinde beyaz ve siyah tuşlar vardı; beyaz tuşlar daha az ve küçüktü.



-7-

Müzik oradan yükseliyordu. Bu tuhaf mobilya sihirli olmalıydı!

"Bu nedir?" diye sordu küçük Mozart.

Leopold, bir an tuşlara basmayı bırakıp açıkladı: "Bu bir müzik aletidir. Bir klavsen!"

"Peki, Nannerl ne yapıyor?" diye sordu ufaklık, ablasını işaret ederek.

"Nannerl, yedi yaşına bastı," diye açıkladı Leopold.

"O yüzden, ilk müzik dersini veriyorum."

"Ha," dedi küçük Wolfgang ve bir an düşündü.



"Bana da öğretir misin?"

"Sen daha çok küçüksün!"

Dolayısıyla Wolfgang derse katılmadı. Ama Nannerl odasına dönünce, klavsene yaklaşip tuşlara basmaya başladı. Önce gelişigüzel basıyordu, sonra ne zaman belirli bir tuşa bassa aynı sesin tekrarlandığını fark etti.

Olağanüstüydü ve müzik hemen gönlünü fethetti ya da bir anlamda, tam tersi oldu: Mozart, müziği fethetti.

Küçük Wolfgang, bütün boş vaktini tuşların başında geçirmeye başladı. Ablası Nannerl de ona kitaptaki alıştırmaları ve nasıl çalacağını gösteriyordu.

Wolfgang dört yaşındayken, babası Leopold üs-

tünde karalamalar, mürekkep lekeleri olan bazı partiyonlar buldu.

Biraz öfkelenerek, "Bunları sen mi mahvettin?" diye küçük oğluna sordu.

"Evet," dedi Wolfgang.

"Peki, niye yaptın? Bu karalamalar da neyin nesi?"

Wolfgang babasına baktı; gururu incinmişti. "Karalama değil onlar, nota," dedi gururla. "Bir konçerto besteledim!"

Leopold, gözlerini iyice açıp dikkatle inceledi: Gerçekten de o karışık işaretler arasında belirli bir düzen göze çarpıyordu. Notaların varlığı kendini belli ediyordu.



"İnanılacak gibi değil!" diye mırıldandı şaşırarak.

"Daha önce hiç böyle bir şey görmemiştim."

"Çalmayı denemek ister misin?" diye sordu Wolfgang.

Leopold gülümsedi. "Kimse böyle bir besteyi çalamaz, oğlum. Büyük bir piyanist için bile çok zor!"

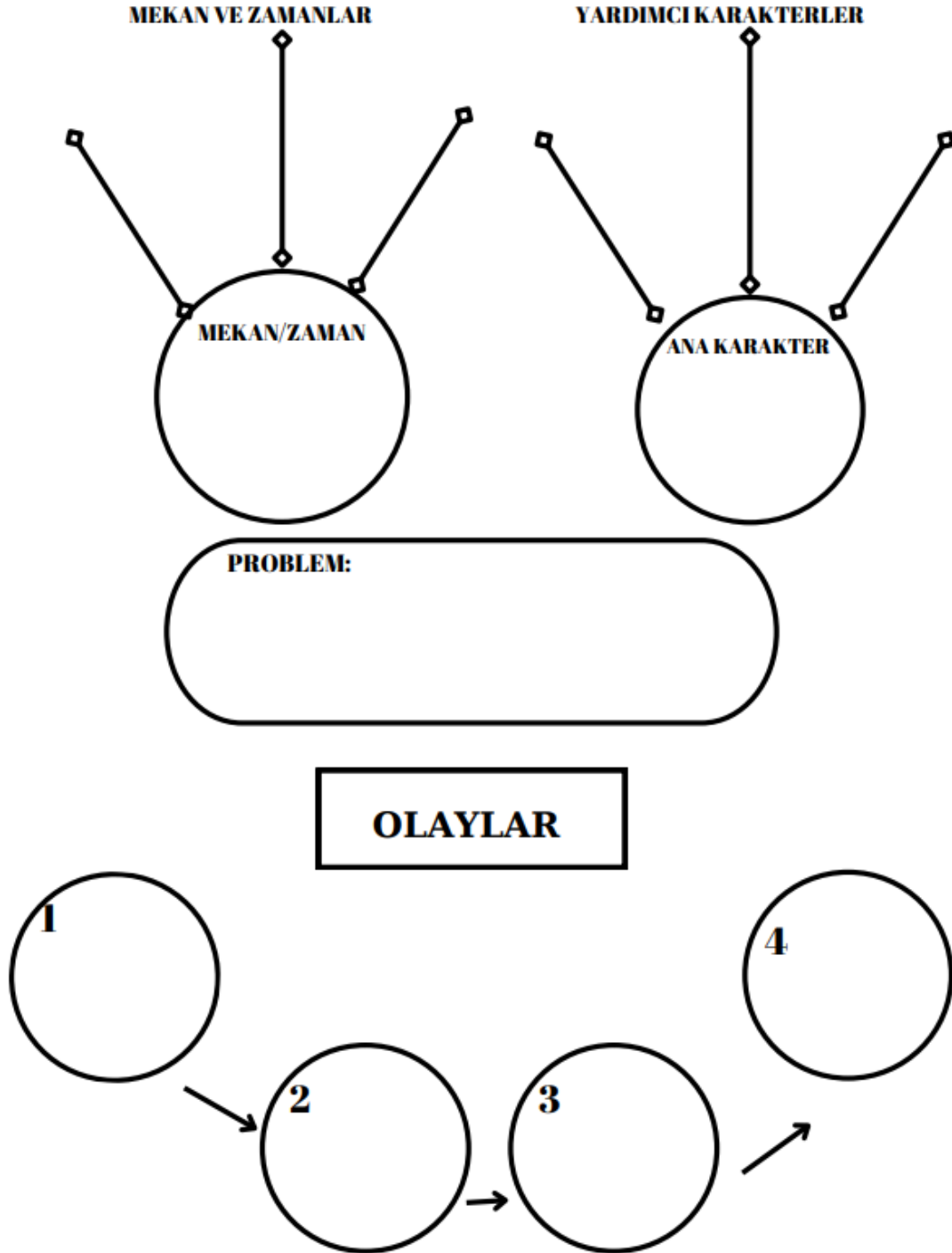
"İşte tam da bu yüzden, bir konçerto," diye karşılık verdi Wolfgang. "İyi çalabilmek için, alıştırmaya yapmak gerek!"

Ve böyle diyerek, piyanonun başına oturdu ve kendi başına o imkânsız besteyi çalmaya başladı.

Leopold Mozart, Salzburg Başpiskoposu için keman çalmanın yanı sıra, çocuklara müzik eğitimi veriyordu. Dahası, büyük bir ihtimalle, Avusturya'nın en iyi hocalarından biriydi.



HİKAYE YÜZÜ



Okuma Sonrası Sorular

1. Mozart'ın evinde bulunan beyaz ve siyah tuşları olan ahşap işlemeli müzik aletinin adı nedir? (*Bilgi*)

2. Mozart'ın dört yaşındayken babasına ait partiyonlara nota yazmaya çalışması onun nasıl bir kişiliğe sahip olduğunu gösterir? (*Çıkarım*)

3. Mozart, müzik dersi almak istiyor. Ancak babası Mozart küçük olduğu için buna karşı çıkıyor. Mozart ders almak için babasını nasıl ikna edebilirdi? (*Sentez*)

4. Metinde 300 yıl önce bir müziği arkadaşınızla paylaşmanın tek yolu olarak notları bir kâğıda mektup olarak yazıp göndermekti. 300 yıl önceki şartları da göz önünde bulundurarak başka neler yapılabilirdi? (*Yaratıcılık*)

5. Mozart ve ablasının yaşlarıyla ilgili bilgi metinde birkaç yerde geçmektedir. Bunlar üzerinden yapılan hataları tespit edin. (*Analiz*)

6. "Mozart'ın babası müzisyen olmasaydı Mozart yeteneğini keşfedemezdi." iddiasını metinden kanıtlarla savunun/destekleyin. (*Hipotez*)

Hikâyenin Yüzü Okuduğunu Anlama Görüşme Soruları

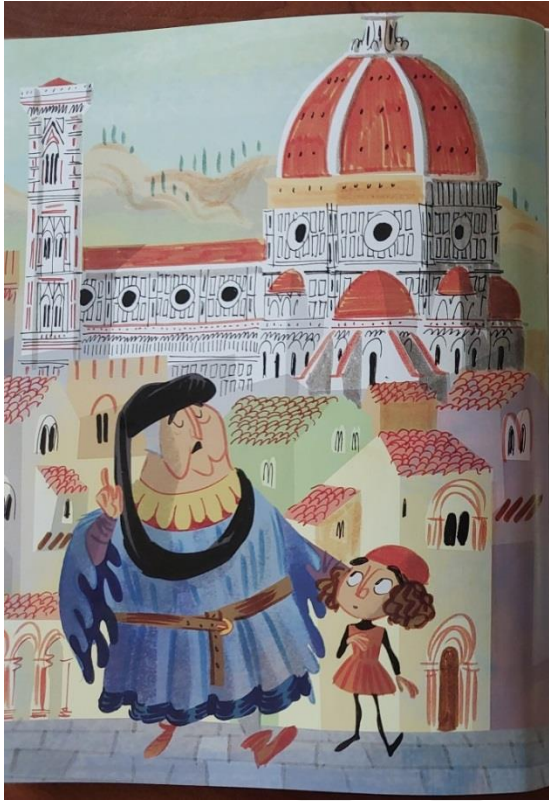
1. Hikâyenin yüzü stratejisi okuduğunu anlamaya katkı sağladı mı? Nedeniyle açıklayınız.

2. Bir önceki ders metin okurken herhangi bir strateji kullanmadınız. Hikâyenin yüzü stratejisinde farklılık oldu mu? Açıklayınız.

3. Hazırlanan metin altı soruları beğendiniz mi? Nedeniyle açıklayınız.

4. Hikâyenin yüzü stratejisini neden kullanmalı ya da neden kullanmamalıyız?

Derinleştirilmiş Okuma Stratejisi-Da Vinci



Babama
Da Vinci

"İyi geçirilmiş bir yaşam uzundur."

Ve ben bir şeyi anlamıştım: Ömrümü, babamın istediği gibi noterlik yaparak geçirmeyecektim.

Floransa'da herkes babamı tanırdı. Ser Piero da Vinci önemli bir kişiydi ve şehri yöneten Mediciler'in yakın dostuydu.

Anneminse yalnızca adını biliyorum: Dama Caterina. Ser Piero, yoksul bir aileden gelen bu kıza aşık olmuş ama bir başka kadınla evlenmek üzere olduğu için ben, o zamanlar dendiği gibi, gayrimeşru bir çocuk olarak dünyaya gelmişim. Bunun anlamı şuydu: Ne babamın mirasçısı olmaya hakkım vardı ne de düzgün bir meslek edinmeye. Bununla birlikte, o zamanlar Ser

-5-

Piero'nun başka çocuğu yoktu, o yüzden beni yanına almış ve kararını vermişti: Günü gelince, ben de aile mesleğini sürdürecektim.

"Noter olacaksınız," diyordu. "Tıpkı benim gibi, deden gibi, dedenin babası gibi... Git kaç kuşak geriye gidebilersen."

Ser Piero kır evimize zeytin ağacı misali eğri büğrü bir hoca çağırıp bana Latince ve üzerlerine boncuklar dizili tahta çubuklardan oluşan abaküsü kullanmayı öğretmesini emretti. Abaküs hesap yapmaya yarıyordu ve hocam bu basit alete, kim bilir ne büyüler barındırıyormuşçasına hayranlık ve saygıyla bakıyordu.

"Üstat," dedim, "abaküsle her tür matematik problemini çözebilir miyiz?"

"Evet," dedi büyük bir gururla.

Bunun üzerine art arda zor sorular sormaya başladım, zavallı adamcağızın hemen aklı karıştı.

Sorularım karşısında kafa salları, terler, cevapları

-6-

bulmak için saatlerce paralanır, bin bir yararsız hesaba daldardı. Bense bu durumları fırsat bilip kaçarak, kırları keşfe çıkardım.

O sıralar Vinci'de yaşıyordum: tepeleri ve üzüm bağları, şirin koruları ve ağaçların arasından akan çayları ile büyüleyici bir yerd. Yukarıda, görkemli uçşları ile göğü yarararak süzülen atmacalar, kırlardaysa tavşanlar ve yaban domuzları vardı. Genelde tek başıma dolaşıyordum ama bazen amcam Francesco da benimle geliyordu. Babamın gözünde kardeşi, yani Francesco amcam, boş gezenin boş kalfasıydı, bir baltaya sap olamamıştı ve asla olamayacaktı ama ben onu seviyordum. Francesco amca da noter olmak istememişti ama bitkilerin hepsini tek tek adlarıyla biliyor ve bana böcekleri ayırt etmeyi, kerstenkele yakalamayı öğretiyordu.

"Bunlar, hocanın kitaplarında bulduklarından çok daha önemli şeyler!" diyordu alçak sesle.

"Üstelik, anlamak için abaküse gerek yok," deyip

-7-



kıkırdıyordum.
Ne zaman amcamla birlikte dolaşmaya çıksam, gördüğüm hiçbir şeyi unutmayayım diye yanıma bir çizim defteriyle bir parça kömür alıyordum.
Ne var ki bir gün Ser Piero, ben yokken odama girmiş, çizimler tomarını bulmuş ve düşünceli düşünceli çenesini kaşımış. Eve döndüğümde, mutfaktaydı ve kâğıtlarımı yemek masasının üzerine yaymıştı.
“Oğlum, bu karalamaları

sen mi yaptın?” diye sordu.

“Evet, babacığım,” dedim biraz endişelenerek.

Ser Piero iç geçirdi. “Hocan, derslerine çalışmadığını söylüyor, ayrıca Latinceyi de öğrenmek istemiyormuşsun. Doğruyu söyle bana: Noter olmak gibi bir niyetin yok, değil mi?”

“Yok, babacığım,” dedim, gerçekten de hiç niyetimin olmadığı belli olsun diye.

“Tam tahmin ettiğim gibi,” dedi Ser Piero ve çizimlerimi toplayıp koltuğunun altına sıkıştırdı.

Çizimlerimi atmak istediğini zannetmişim, meğer bana

söylemeden Floransa’ya gidip yakın dostlarından birinin kapısını çalmış: Andrea del Verrocchio’nun.

O yıllarda Verrocchio belki de Floransa’nın en iyi sanatçısıydı. Çok yetenekli bir ressam, heykeltıraş ve mimardı. Büyük bir atölyesi vardı, yanında pek çok kalfa çalışıyordu; herkes ona danışıyor, eserlerine hayranlık duyuyordu.

Ser Piero, dostunu kenara çekip ona şöyle demiş: “Andrea, evlere şenlik bir oğlum var. Zeki ve meraklı bir çocuk, hem de çok. Ama onu da araştırayım bunu da derken başladığı işin sonunu getiremiyor bir türlü. Biraz hayvanları inceliyor, hemen ardından bitkilerle ilgilenmeye başlıyor, sonra birden tek tutkusu taşlar oluyor. Yatak odasını böceklerle doldurmuş, hocasını deli ediyor. Şimdi de şu çizimleri buldum...”

Verrocchio çizimleri alıp dikkatle incelemiş.

“Fikrinizi almaya geldim,” demiş Ser Piero. “Bu çocuğun hamurunda sanatçılık var dersiniz eğilimine

uygun bir yol seçmesine izin vereceğim. Aksi takdirde, zorlamam gerekse bile, benim isteğime uyarak noterlik yapacak.”

Verrocchio, Ser Piero’nun gözlerinin içine bakıp sormuş:

“Çocuğun adı ne?”

“Leonardo,” demiş Ser Piero.



Okuma Sonrası Sorular

1. Leonardo'nun babasının arkadaşı Verrocchio, ne işle uğraşmaktadır? (Bilgi)
2. Metinde Leonardo'yu resme iten iki durum nelerdir? (Analiz)
3. Leonordo'nun abaküs hakkında bilgiler öğrenmesi onu hangi yönden geliştirmiş olabilir? (Yaratıcılık)
4. Leonardo resim çizmek istiyor, babası onun Latince ve matematik dersleri almasını istiyor. Her ikisini de memnun etmek için Leonardo ne yapabilir? (Sentez)
5. "Vinci'nin coğrafi yapısının, Leonardo'nun meslek seçiminde etkisi büyüktür." iddiasını savunun. (Hipotez)

Derinleştirilmiş Okuma Stratejisi Görüşme Soruları

1. Derinleştirilmiş okuma stratejisi okuduğunu anlamaya katkı sağladı mı? Nedeniyle birlikte açıklayınız.

2. Bir nceki ders metin okurken herhangi bir strateji kullanmadınız. Derinleştirilmiş okuma stratejisinde farklılık oldu mu? Açıklayınız.

3. Hazırlanan metin altı sorularını belirlediniz mi? Nedeniyle açıklayınız.

4. Derinleştirilmiş okuma stratejisini neden kullanmalı ya da neden kullanmamalıyız. Açıklayınız.

Problem Çözme Stratejisi-Einstein

İkinci Bölüm

Cok Kültü Bir Öğrenci

Ah, Münih!

Luitpold Lisesi, katı kuralları olan, disiplinli bir okuldu. Bütün sınıfları beyaza boyalıydı ve koridorları tertemizdi. Kara kuzgunları andıran öğretmenler, çok ama çok ciddiydiler. Albert, "Herhalde bana öğretecekleri tek şey var, o da disiplin!" diye düşünmüştü. Emirlerle uyması, hep "Olur, efendim!" demesi, kitaplardan (hangi kitaplar olduğu önemli değildi) pek çok sayfayı ezberleyip tekrar etmesi gerekiyordu. En iyisi, farklı fikirleri olanın, bunları kendine saklamasıydı. Çünkü Luitpold Lisesi'nde insanlar, on iki yaşındaki çocukların fikirleriyle ne yapacaklarını bilemiyorlardı. Gene de Albert arada bir deniyordu.

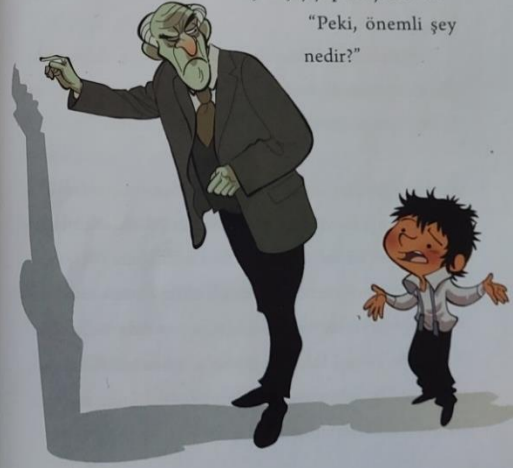
-8-

"Evet, Einstein?"

"Öğretmenim, sizce, bir insan ışık hızında yolculuk edebilse çevresinde neler görürdü?"

"Ne saçma soru! Böyle devam edersen hayatta önemli hiçbir şey yapamayacaksın!"

"Peki, önemli şey nedir?"



-9-

Öğretmen, sorunun cevabını bilmiyordu.

Reuss dışında, öğretmenlerin hepsi böyleydi: Bir tek o, arada bir çocuklara sorular sorar ve verdikleri yanıtları dinlerdi. Yıllar sonra, Albert artık dünyanın en ünlü bilim insanı haline geldiğinde, Reuss'la bir kez daha buluştular.

"Öğretmenim, beni hatırlıyor musunuz?" diye sordu Albert, dağınık saçlarıyla.

Ve Reuss, dağınık saçlı Albert'i tanıyamadı.

Okulda öğretilen dersler, Albert'i ilgilendirmiyordu. Evde yaşadığı hayat da. Kendini diğer çocuklar gibi hissetmiyordu. Yahudi asıllı bir Alman'dı. Ama ne iyi bir Alman olmak ne de iyi bir Yahudi olmak umurundaydı. Tek isteği... Rahat bırakılmaktı. Annesiyle babasının Münih'teki yoksul Yahudi öğrencileri davet ettikleri pek çok akşam yemeğinden birinde, genç tıp öğrencisi Max Talmey, Albert'in yanına oturdu.

-10-

"Canın yemek istemiyor mu?" diye sordu Max.

"Hayır."

"Dizinin üstündeki ne?"

"Euklides."

"Güzel mi?"

"Çok güzel."

Bir sonraki akşam yemeğinde Max ona başlığı epey uzun bir kitap getirdi. Albert'in adını bile okuyamadığı bu kitap, *Naturwissenschaftliche Volksbücher*'in [Popüler Doğa Bilimi Kitapları] ilk cildi idi.

Albert, kitabı bir haftadan kısa sürede baştan sona okudu. Bunun üzerine Max bir sonraki akşam yemeğinde ona ikinci cildi getirdi. Sonra, üçüncü cildi.

"İşte bunlar ilginç!" diye düşündü Albert. Bu kitaplarda, evrenin yasaları, güçleri, enerjileri vardı. Güneş, gezegenler ve daha neler neler...

Niçin okulda bu kitapları okutmuyorlardı?

Bir gün annesi, "Artık oğlum çok konuşuyor ama ne-

-11-



den söz ettiğini anlamıyorum,” diye yakındı.

Önce her ne pahasına olursa olsun Albert'in konuşmasını istemişlerdi; ama şimdi, konuşmaya başlayınca, anlatmak istediği şeylerden yakınıyorlardı! Gerçekten, tam bir sırdaş şu insanlar! Hiç anlaşılır değillerdi.

- 12 -

İnsanların duygu ve düşüncelerini yasalar, matematik formülleri ya da şu veya bu tür sayılarla ifade etmek imkânsızdı.

Hermann Einstein'in işiyle ilgili sayılarsa tümünden negatifti. Küçük elektrik şirketi, şehrin tamamına elektrik kablosu döşeme işinin altından kalkamamıştı. Bu yüzden, aile bir daha taşınmak zorunda kaldı: Bu kez İtalya'ya, Milano'ya. Albert, okulu bitirmek için Münih'te kaldı ama okula gitmek hiç içinden gelmiyordu. Yaklaşık on altı yaşındaydı ve okulu bitirince, askere gitmesi de gerekecekti. Askerliğin adını bile duymak istemiyordu. Birilerine, hele bir askere hizmet etmek ona göre değildi; ayrıca, insanların arasında kendini rahat hissetmiyordu.

Bir akşam, (küçük) penceresinden dışarı, yıldızlara bakıp düşünüyordu: İlgilendiği tek şey, Tanrı'nın evreni nasıl yarattığını anlamaktı. Onu başka hiçbir şey

- 13 -

ilgilendirmiyor, yalnızca Tanrı'nın ne düşündüğünü bilmek istiyordu. Çünkü en azından Tanrı'nın, net ve anlaşılır düşündüğünden emindi. Bir yönteminin olduğundan.

Mecburen öyle olmalı, diyordu kendi kendine: Tanrı, saklanmayı seviyor ama amacı insanlarla alay etmek değil.

Albert, bir süre sonra, mezun olmadan liseyi bıraktı; öğretmenlerinden hiçbiri kararına itiraz etmedi. Alpleri aşmış Milano'ya geldi. Annesiyle babasının kızcağını biliyordu, ama yapabileceği bir şey yoktu. Münih'teki okul, Albert'i düzen ve disiplinin her türünden nefret ettirmiş ama ona bir şey öğretmişti: İnsan, tam bir güven ve odaklanma ile kendi düşüncelerinin izinden gitmeliydi.

Yalnızca kendine inanmayı öğrenmişti.

- 14 -

Okuma Sonrası Sorular

1. Luitpold Lisesi nerededir? (Bilgi)

2. Naturwissenschaftliche Volksbücher adlı kitap, Albert'in neden ilgisini çekmiş olabilir? (Tahmin)

3. Albert neden sorulan sorulara işitmiyormuş gibi davranıyor? (Analiz)

4. Albert'in okulunda disiplini bozmadan öğrencilerin fikirlerini daha iyi sunmaları için ne yapılabilir? (Sentez)

5. "Okullarda evrenin yasaları, güçleri, güneş, gezegenler gibi konuları içeren kitaplar okutulsaydı bilim bugün daha çok ilerlemiş olurdu." iddiasını savunun. (Hipotez)

Problem Çözme Stratejisi Görüşme Soruları

1. Problem çözme stratejisi okuduğunu anlamaya katkı sağladı mı? Nedeniyle birlikte açıklayınız.

2. Bir önceki ders metin okurken herhangi bir strateji kullanmadınız. Problem çözme stratejisinde farklılık oldu mu? Açıklayınız.

3. Hazırlanan metin altı sorularını belirlediniz mi? Nedeniyle açıklayınız.

4. Problem çözme stratejisini neden kullanmalı ya da neden kullanmamalıyız. Açıklayınız.



Birinci Bölüm
Tüm Zorluklara Ragmen

Bu, bir elmanın öyküsüdür...

Ve aralarında piramit biçimli bir cam parçasının da bulunduğu pek çok başka nesnenin.

Ve çoğunlukla ağırbaşlı kişilikleriyle bilinen bilim insanları arasında, gelmiş geçmiş en alıngan, en hırçın ve en kibirlilerinden birinin öyküsü. Bütün ömrü boyunca sadece bir kez güldüğü söylenen birinin.

Aynı zamanda yalnızlığı, başkaları ile birlikte olmaya yeğleyen birinin öyküsü. Öyle ki hiç evlenememiş ve hatta kimseye fazla sevgi gösterememiştir. Bu durumunun çok az istisnası vardır; onlardan biri de kedilerdir.

Ama bu aynı zamanda, hem kendi dönemindeki hem günümüzdeki meslektaşlarının belirttiğine göre, gelmiş

-5-

geçmiş en büyük bilim insanlarından birinin hatta en büyüğünün, evrenin yasalarını keşfeden matematik dehasının öyküsüdür. Komik tarafıysa bilim insanımızın öyküsünün bir matematik hatasıyla başlaması...

Isaac Newton, Galileo'nun öldüğü yıl, İngiltere'nin Lincolnshire yöresindeki Woolsthorpe'da, 1642 yılının Noel günü dünyaya geldi. Yok, aslında tarih bu değildi.

O gün, Avrupa kıtasında, tarihler 4 Ocak 1643'ü gösteriyordu. Bu farkın sebebi, Katolik ülkelerin, 16. yüzyılın sonundan başlayarak Papa XIII. Gregorius'un ortaya koyduğu takvim reformunu benimsemiş olmalarıydı. Kalvinist, Luterci ve Anglikan (İngiltere gibi) mezheplerinden olanlar ise bu reformu ancak 18. yüzyılda uygulayacaklardı. Her ne kadar söz konusu on günlük bir fark olsa da o dönemde çok şey ifade ediyordu.

O yıl, yeni doğan Isaac'ın ülkesi büyük bir kargaşa döneminden geçmekteydi. Katolikliğe sempati besle-

-6-

yen I. Charles ile Püriten olan (yani bağınazlık derecesinde Protestanlığa bağlı) azılı düşmanı Oliver Cromwell arasındaki çatışma yeni patlak vermişti. Cromwell, hükümdarın mutlak monarşi düzenini ortadan kaldırıp yerine cumhuriyeti kurmak istiyordu. İki mezhep arasında bölünmüş olan ülke, amansız bir iç savaşın tam ortasındaydı.

Ama Newton'ların büyük evinin bulunduğu sakin kırsal kesimde sorunlar daha farklıydı ve acilen çözülmesi gerekiyordu. Ailenin reisi, yani baba Isaac, oğlunun doğumuna üç ay kala ölmüştü. Aile, babanın anısına, bebeğe onun adını vermişti. Köklü bir aile olan Newton'lar, sahip oldukları topraklar sayesinde kuşaklar boyunca geçim sıkıntısı çekmemiş, hayvancılık yapan, inek ve koyun besleyen çiftçilerdi. O zamana kadar içlerinden okuma yazmayı öğrenen çıkmamıştı. Öyle ki baba Newton, vasiyetnamesi dâhil, bütün belgeleri X işareti ile imzalamıştı.

-7-

Isaac yetim olarak dünyaya gelmiş ama talihsizlikleri bununla sona ermemiştir. Annesi Hannah'nın dediğine göre, doğduğunda öyle küçük ve zayıftı ki rahatlıkla litrelik bir sürahiye sığabiliyordu. On yedinci yüzyılda, neredeyse derebeylik şartlarında yaşayan köylerdeki ağır koşullar göz önünde bulundurulduğunda pek çok kişi minik bebeğin hayatta kalamayacağını düşünmüştü. Isaac, tahminleri boşa çıkararak hayatta kalmayı başarmıştı.



Ama hayat, dul bir kadın için de kolay değildi: Büyük bir ihtimalle bu sebepten ötürü Hannah Ayscough Newton, çok geçmeden Barnabas Smith isimli biriyle yeniden evlendi. Smith, komşu köyün papazıydı ve yaşı, Hannah'nın yaşının iki katından fazlaydı ... Hannah, Smith'in Woolsthorpe'dan bir buçuk kilometre uzaklıktaki evine taşınmış, üç yaşını yeni doldurmuş olan küçük Isaac'ı büyükannesi ile büyükbabasına bırakmıştı.

Ancak ikinci kocasının ölümü üzerine, tam sekiz yıl sonra geri dönecekti... Üstelik ondan olan üç çocuğu ile birlikte! Isaac'ın iki üvey kız kardeşi, bir tane de üvey erkek kardeşi olmuştu ve üçü de onun gözünde sıkıcı ve iticiydi. Tıpkı pek çok kitabı olduğu halde hiç okumayan ve Isaac'ın ayakaltında dolaşmasını istemeyen üvey babası gibi.

Bütün bu olanlardan ötürü Isaac girişken, insan canlısı bir çocuk olamadı. Fırsat buldukça ve elinden geldiğince ailesinden uzak duruyor, avluda hayvanlar arasında tek başına dolaşıyor ya da soluğu kırlarda alıyordu.

Sonunda, okula gitme vakti geldi. Okul, evlerine dokuz kilometre uzaklıktaydı.



Hannah's Story

İlk Kavga

Isaac ayaklarını sürüyerek,

toprak yolda ilerliyordu.

Kasabadaki okula, King's School'a başladığından beri baba ocağına hemen hiç dönmemiştir. Bu durumdan hiç de şikayetçi değildir. Köy hayatından sıkılmaya başlamıştır. Aile ilişkilerinden daha da sıkılmıştır. Grantham kasabasındaki hayatı, orada da kimseyle bağlantı kurmasa bile kesinlikle daha ilginçti...

Hemen hemen hiç kimseyle desek daha doğru olacak. Toprak yolun sonunda ufak tefek, kendisi kadar zayıf biri duruyordu. Isaac gibi on iki yaşında bir kızcağızdı bu: Ona doğru koşarken, eliyle coşkulu işaretler yapıyordu. Isaac'ın burnundan kanlar süzülüğünü görün-

Okuma Sonrası Soruları

1. Isaac'ın ailesi hangi işle uğraşmaktadır? (Bilgi)

2. Isaac neden girişken, insan canlısı bir çocuk olmadı? (Analiz)

3. Isaac'ın babası okuma yazması olmadığı için belgeleri X işareti ile imzalamaktadır. Günümüzde insanlar bunun için hangi çözüm yolunu bulmuştur? (Yaratıcılık)

4. Newton'un kişilik özelliklerini yazınız. Bu kadar üretken bir kişi olmasında hangi kişilik özellikleri etkili olmuştur? (Sentez)

İyi Özellikleri

Kötü Özellikleri

Üretken olmasını Sağlayan Özellikleri

-

-

-

5. Isaac doğduğunda çok zayıf ve küçükmiş. Derebeylik şartlarında bu çocuğun yaşayacağına pek çok kişi ihtimal vermemektedir. Sizce derebeylik şartları nasıl ki Isaac'ın hayatta kalmasına ihtimal verilmiyor? (Hipotez)

SQ3R Okuma Stratejisi Görüşme Soruları

1. SQ3R okuma stratejisi okuduğunu anlamaya katkı sağladı mı? Nedeniyle birlikte açıklayınız.

2. Bir önceki ders metin okurken herhangi bir strateji kullanmadınız. SQ3R stratejisinde farklılık oldu mu? Açıklayınız.

3. Hazırlanan metin altı sorularını belirlediniz mi? Nedeniyle açıklayınız.

4. SQ3R okuma stratejisini neden kullanmalı ya da neden kullanmamalıyız. Açıklayınız.



The Rawl
Baslangic

Bir zamanlar,

Amerika'da her şey renk temelinde ikiye ayrılmıştı: Beyazlar ayrıydı, siyahlar ayrı. Beyazlar için evler vardı, siyahiler için evler vardı. Beyazlar için restoranlar vardı, siyahiler için restoranlar vardı. Beyazlar için okullar vardı, siyahiler için okullar vardı. Otobüsteki yerler bile ikiye ayrılmıştı.

Ten rengi, insanın kendi seçebileceği bir şey değildi. Cassius Clay, siyahiydi. 17 Ocak 1942'de, Amerika Birleşik Devletleri'nin Kentucky eyaletinin Louisville şehrinde doğmuştu.

Cassius'un babası ressamdı: Dükkânların tabelalarını ve reklam panolarını boyuyor, kilise duvarlarına dini

-5-

resimler yapıyor, çocukların odalarına masal kahramanlarının resimlerini çiziyordu.

Annesi ise ev kadınıydı. Mahallede herkes ona *Mama Bird*, yani "Kuş Ana" diyordu, çünkü verandaya küçük bir kafes koymuş, saatlerce hayran hayran onu seyrediyordu.

Cassius çelimsiz bir çocuktu. Hayatta en çok haksızlıklara katlanamıyordu. Nerede bir zorbalıkla karşılaşırsa, yumruğunu sıkıp boğazını zorlayarak avazı çıktığı kadar bağır-maya başlıyor ve bütün gece böyle bağır-maya devam edebiliyordu.

Bir yaz, Cassius ile Mama Bird, Louisville'in merkezinde yürüyüşe çıkmışlardı. Bir süre sonra hava çok sıcak olduğu için ufaklık susamış, annesinden içecek bir şeyler istemişti. Ama annesi yanına su almamıştı.

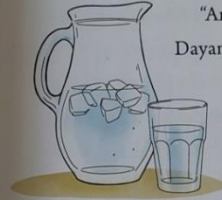
"Susadım, Mama Bird..."

"Dayan. Birazdan evde olacağız."

"Ama susadım ben!"

"Biraz sabret, oğlum..."

-6-



"Ama çok susadım! Şimdi istiyorum! Dayanamıyorum!"

Çaresiz kalan annesi, Cassius'un elinden tutup ilk dükkândan içeri girdi. Tezgâhın ardında nazik ve sevimli bir tezgâhtar kız vardı. Kız beyazdı.

"Affedersin, hanım kızım. Oğluma bir bardak su verebilir misin?"

Kız endişeyle etrafına bakındı. "Veremem, hanımefendi."

"Peki ama niçin?"

"Çünkü siyah bir çocuğa su verirsem beni işten çıkarırlar. Bana kalsa vermek isterim, gerçekten, ama..."

O noktada Cassius çaresizlikten ağlamaya başladı. Dükkânın sahibi ne olup bittiğine bakmaya geldi. Durumu öğrenince, "Burası beyazlara ait bir dükkân, o yüzden çıkıp gidin lütfen," dedi. Bunun üzerine çocuk daha yüksek

-7-

sesle bağırmağa başladı ve ancak annesi onu eve geri götürünce sakinleşti.

Uğradığı bu haksızlık, çocuğun zihninde derin bir iz bıraktı. Ama Cassius'un hayatını sonsuza dek asıl değiştiren, çok sonraları uğradığı başka bir haksızlık olacaktı.

O sıralar Cassius on iki yaşındaydı ve o öğleden sonra, en iyi arkadaşı Johnny ile birlikteydi. Bisikletle geziyorlardı. Cassius'un babası biraz para biriktirip oğluna yeni, çok güzel, ateş kırmızısı ve çok pahalı bir bisiklet almıştı. Cassius, bisikleti ile gösteriş yapmaktan hiç usanmıyor, Johnny ile ikisi saatlerce mahallede bir aşağı bir yukarı dolaşıyorlardı.

Bir ara yağmur yağmaya başladı.

"Ne yapalım?" diye sordu Cassius.

"Columbia'ya gidelim," dedi Johnny.

Columbia, mahallenin sosyal etkinliklerinin yapıldığı büyük bir salondur.

"Bugün kermes var, bir sürü insan gelecek. Ayrıca, üstü kapalı bir yer."

-8-

Harika bir fikirdi bu, böylece önde arkadaşı, arkada Cassius Columbia'ya gittiler. Bisikletlerini kapıya yakın bir yere bırakıp içeri girdiler.

Girişte broşür dağıtan bir delikanlı, "Aç mısınız, çocuklar?" diye sordu. "İçeride bedava mısır patlağı ve sandviç veriyorlar!"

Cassius'un karnı zil çalıyordu, Johnny ile birlikte bir şeyler yediler, biraz dolaştılar, sonra tekrar bir şeyler atıştırdılar.



Akşam yediye doğru yağmur dinmiş, iki çocuk patlayınca kadar doymuşlardı. Bisikletlerini almaya gittiler...

"Olamaz," diye mırıldandı Cassius.

"Ne oldu?"

"Bisikletim yok."

Cassius'un çok pahalı, ateş kırmızısı yeni bisikletinin yerinde yeller esiyordu. Biri bisikletini çalmıştı.

Bu haksızlığa tahammül edemezdi ama ağlamayacak kadar da büyümüştü artık. Gözyaşlarına kapılmak yerine çok büyük bir öfke kapladı içini.

"O hırsızı bulacağım," diye homurdandı. "Onu yakalayacağım ve işte o zaman... O zaman..."

"Heey, dur bakalım!" diye onu sakinleştirmeye çalıştı Johnny. "Columbia'nın alt katında bir spor salonu var. Antrenörü Joe Martin aynı zamanda polis. Ona git; ne yapman gerektiğini bilir."

Cassius koşarak binadan içeri girdi, merdivenden aşağı indi ve hayatında ilk kez kendini bir boks salonunda buldu.

-10-

Salonda, tozla karışık leş gibi bir çorap kokusu vardı. Kum torbalarını döven yumruklar, boğuk sesler çıkarıyordu. Cassius antrenman yapan gençleri izlemeye koyuldu. Biri ip atlıyor, diğerleri tavana asılı meşin hız toplarına ardı ardına yumruklar savuruyorlardı. Bir de ring vardı: Burada, üstleri çıplak, kan ter içindeki iki boksör, yumruklarıyla birbirlerine meydan okuyorlardı.

"Hey, sen, delikanlı. Ne yapıyorsun burada?"

Cassius sesin geldiği yöne döndü. Orta yaşlı, beyaz bir adam hemen arkasında bitivermişti. Adam neredeyse kel-di, kalan seyrek saçları da iyice ağarmıştı.

"Polis memuru Joe Martin'i arıyorum," dedi Cassius.

"Tam karşında duruyor," dedi Joe. "Senin için ne yapabilirim?"

"Biri bisikletimi çaldı ve ben adalet istiyorum!"

"Hım," dedi Joe. "Ofisime gel ve bana her şeyi anlat."

Cassius adamın sözünü dinledi ve olayların nasıl geliştiğini tek tek anlattı. Joe, çocuğun söylediği her şeyi not

-11-

etti. Sonunda, kel başını kaşıyıp mırıldandı: "Elimden ne gelir, bakacağım."

"Bisikletimi bulacak mısınız? Onu çalan korkağı bir elim geçirirsem, ona öyle bir ders vereceğim ki..."

Joe bir elini çocuğun omzuna koydu.

"Sakin ol, evlat. Abartma. Hem bu sıksa, güçsüz kollarla ne yapabileceğini sanıyorsun?"

Cassius kollarına baktı. Gerçekten de kolları zayıftı.

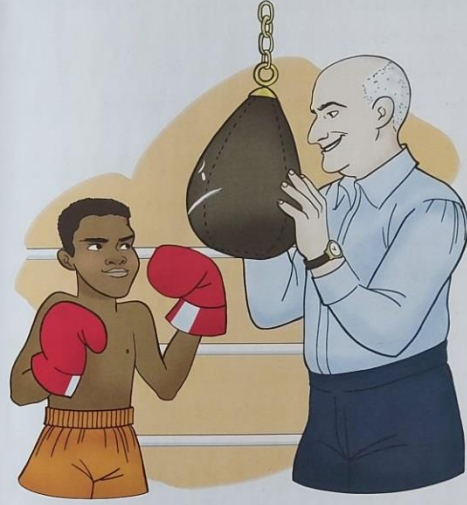
Adam gülümsedi, masasından bir kâğıt alıp ciddi bir tavırla Cassius'a uzattı.

"Bu kayıt formu," diye açıkladı. "Burada pazartesiden cumaya, saat altıdan sekize kadar boks yapıyoruz. İlgilenirsen, gel beni bul."

Bu öneri Cassius'un ilgisini çekmişti. Ertesi gün saat tam altıda bodrum katına geri döndü.

Joe Martin, ne yazık ki, Cassius'un bisikletini kimin çaldığını hiç bulamadı.

Ama o günden sonra, ona boks öğretmeye başladı.



Okuma Sonrası Sorular

1. Cassius'un babası çocukların odalarına ne çiziyordu? (Bilgi)
2. Tezgâhtar kadın ne yaparsa su vermesine rağmen işten çıkarılmaz? (Sentez)
3. Ne zaman ağlamak yerine eyleme geçmiştir? Metinden kanıtlar sunarak açıklayınız. (Analiz)
4. Cassius neden hırsızın bulunması yerine adalet istemiştir? (Analiz)
5. Polis memurunun işi yapıp yapmayacağını hangi ifadeden anlıyoruz? (Hipotez)
6. Metinde tezgâhtar kadın bile Cassius'a yardım etmezken Joe Martin beyaz olmasına rağmen sizce niçin ayrımcılık yapmıyor? (Tahmin)

Eleştirel Okuma Stratejisi Görüşme Soruları

1. Eleştirel okuma stratejisi okuduğunu anlamaya katkı sağladı mı? Nedeniyle birlikte açıklayınız.

2. Bir önceki ders metin okurken herhangi bir strateji kullanmadınız. Eleştirel okuma stratejisinde farklılık oldu mu? Açıklayınız.

3. Hazırlanan metin altı sorularını belirlediniz mi? Nedeniyle açıklayınız.

4. Eleştirel okuma stratejisini neden kullanmalı ya da neden kullanmamalıyız. Açıklayınız.