



**KARŞILIKLI ÖĞRETİM TEKNİĞİNİN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA, ÖĞRENME
KALICILIĞI VE ÖZ YETERLİK ALGISINA ETKİSİ**

Sultan Selen Kula

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Sultan Selen

Soyadı: Kula

Bölümü: Eğitim Programları ve Öğretimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Karşılıklı Öğretim Tekniğinin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenme Kalıcılığı ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Reciprocal Teaching On Reading Comprehension, Learning Persistence, and Self Efficacy Perceptions of Primary School Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Sultan Selen Kula

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sultan Selen Kula tarafından hazırlanan “Karşılıklı Öğretim Tekniğinin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenme Kalıcılığı ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Yusuf Budak

Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Seval Fer

Eğitim Programları ve Öğretim, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Mehmet Taşdemir

Eğitim Programları ve Öğretim, Ahi Evran Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 01.02.2018

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Akademik hayatımda bana değerli fikirleri ile yol gösteren ve her konuda yardımını esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Yusuf Budak’a,
Tezimin araştırma ve yazma süreci boyunca fikir ve katkılarıyla akademik desteğinin yanı sıra güler yüzüyle de yanımda olan sayın hocam Prof. Dr. Seval Fer’e; doktora eğitimim boyunca keyifle ders işlediğimiz ve tez sürecimde de desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Yücel Gelişli ve Prof. Dr. Mehmet Taşpınar’a,
Araştırma görevlisi olarak akademik hayata ilk başlayışımдан, doktorayı bitirmeye kadar olan bu süreçte her anıma tanıklık eden, her zaman bir baba gibi, abi gibi olan, akıl veren, desteklerini her zaman hissettiğim sayın hocam Prof. Dr. Mehmet Taşdemir’e,
Beni narin bir çiçek gibi gören, hayatımın her alanında en büyük desteğim, ne zaman yavaşlasam, üzülsem, dursam, beni kendime getiren, motive eden, neşe veren, canım eşim, babam, annem, kardeşim ve canım aileme,
Ne söylesem anlatamayacağım, henüz ne olduğunu anlamadığı hâlde annesinin her işinde yanında olan, moral veren, yüzümü güldüren hayat kaynağımız, birtanecik oğlum Tuna’ma
En içten teşekkürlerimi sunarım.

Sultan Selen Kula

**KARŞILIKLI ÖĞRETİM TEKNİĞİNİN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA, ÖĞRENME
KALICILIĞI VE ÖZ YETERLİK ALGISINA ETKİSİ**

Doktora Tezi

Sultan Selen Kula

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Şubat, 2018

ÖZ

Araştırmanın amacı, İlkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan karşılıklı öğretim tekniğinin; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin başarılarına, kalıcılığına ve okuduğunu anlama öz-yeterlik algılarına etkisini ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, Kırşehir il merkezinde bulunan Hüsnü M. Özyeğin İlkokulunun 4. sınıf Türkçe derslerinde, yansız atama yoluyla elde edilen deney ve kontrol grubu olmak üzere yirmi beşer öğrenciden oluşan iki gruba yürütülmüştür. Deney grubunda karşılıklı öğretim tekniğine uygun olarak hazırlanmış öğretim programı araştırmacı tarafından uygulanırken, kontrol grubunda öğretim süreci sınıf öğretmeni tarafından devam ettirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi, Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Öğrenci Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular bütüncül bir biçimde ele alınarak yorumlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile normal öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuduğunu anlamaya ilişkin başarı düzeyi ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken, öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark görülmemiştir. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin karşılıklı öğretimin uygulandığı dersler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin diğer arkadaşlarına liderlik etmeleri durumundan memnun oldukları, dersi

kendi kendilerine yönlendirmenin onlara keyif verdiği, bu tekniğin, okudukları metinleri daha iyi anlamalarını sağladığını ve grupta çalışmanın kendilerine katkı getirdiği ifade edilmiştir. Karşılıklı öğretimin uygulandığı Türkçe derslerinin, normal sürecin devam ettirildiği Türkçe derslerinden daha eğlenceli geçtiği, bu derslerde öğrencilere farklı gelen, ilgi çekici etkinlikler olduğu ve ders sürecinde tüm sınıf olarak daha aktif oldukları vurgulanmıştır. Öğrencilerin uygulamakta en zorlandıkları stratejinin özetleme stratejisi olduğu ve öğrencilerin derslerde; kendini yeterli hissetmeme, grup çalışmalarında görev dağılımı yaparken zorlanma, stratejileri uygulama sırasında zorluklar yaşama, grup içinde ortak bir kararda birleşme konularında zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Grup çalışmalarını eğlenceli buldukları, arkadaşları ile yardımlaşarak dersi işlemekten ve ortak bir fikirde buluşmaktan keyif aldıkları, grup çalışmalarında fikirleri paylaşmayı, yanlış yapma korkusunun ortadan kalkmasını, kendilerine daha fazla güvenmeyi, metinleri daha rahat anlamayı ve eğlenceli vakit geçirmeyi grupta çalışmanın yararları olarak gördükleri bulunmuştur. Grup üyelerinin birbirinden farklı düşünmesini, görev dağılımı yaparken anlaşmazlıklar yaşamayı, bireysel çalışmalara oranla grupta çalışırken daha sesli bir ortam olmasını grupta çalışmanın zorlukları olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karşılıklı Öğretim, Okuduğunu Anlama Becerileri, Öz Yeterlik Algısı, Türkçe Dersi

Sayfa Adedi: 229

Danışman: Prof. Dr. Yusuf Budak

**THE EFFECT OF RECIPROCAL TEACHING ON READING
COMPREHENSION, LEARNING PERSISTENCE, AND SELF
EFFICACY PERCEPTIONS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

Ph. D. Thesis

Sultan Selen Kula

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February, 2018

ABSTRACT

The aim of the research is to examine the reciprocal teaching technique applied to the 4th grade students of primary school; achievements related to the students' reading comprehension skills, its persistence and self-efficacy perceptions of their reading comprehension skills as well as the opinions of pupils in the experimental group on teaching processes in which reciprocal teaching techniques are applied. In the study, an experimental method was used. The study was carried out with two groups -decided through unbiased assignment- consisting of twenty-five students, in the 4th grade Turkish lessons of Hüsnü M. Özyeğin Primary School in Kirsehir province center. In the experimental group, the curriculum prepared in accordance with the reciprocal teaching technique was applied by the researcher, while in the control group the teaching process was continued by the class teacher. The data were collected by the researcher through the Reading Comprehension Skills Success Test, the Self-Efficacy Perception Scale for Reading Comprehension Skills, and the Student Interview Form. The findings obtained from quantitative and qualitative data are interpreted in a holistic way. According to the results of the study, there was no significant difference between the self-efficacy levels of the students in the experimental group and the students in the control group in which the normal teaching process was continued, but in terms of the level of success and persistence scores, there was a significant difference favouring the experimental group. When the opinions of the students in the experimental group in which the reciprocal teaching techniques were applied are examined, it is observed that the students are happy to lead other friends, they find it joyful to direct the course to themselves, this technique gives

them a better understanding of the texts they read. It has been emphasized that the Turkish lessons in which the reciprocal teaching is applied are more fun than the Turkish lessons in which the normal process is continued and that given activities are more interesting and students are more active as the whole class in the course. It is said that the most difficult strategy for the students to practice is the summarization strategy and as a result, in the courses students experienced challenges related to feelings of self-sufficiency, distributing tasks in group work, implementing strategies and merging into a common decision within the group. It is observed that Students found group work fun, enjoyed helping each other with classroom activities and meeting in a common sense, they also saw sharing ideas in group work, getting rid of fear of making mistakes, trusting themselves more, understanding texts more comfortably and having fun as benefits of working with a group. It is also found that students saw group members' different thoughts, having conflicts on distribution of tasks, loud environment when working with groups in comparison to individual work as difficulties of working with a group.

Keywords: Reciprocal Teaching, Reading Comprehension Skills, Self-Efficacy Perception, Turkish Courses

Page Number: 229

Supervisor: Prof. Dr. Yusuf Budak

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	10

KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Okuma	10
2.2. Okuduğunu Anlama	11
2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri	14
2.4. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	18
2.5. Karşılıklı Öğretimin Dayandığı Kuramsal Temeller	19
2.6. Karşılıklı Öğretim.....	21
2.6.1. Tahmin Etme	23
2.6.2. Açıklama	25
2.6.3. Soru Sorma	26
2.6.4. Özetleme.....	27
2.7. Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Uygulaması.....	29
2.8. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı	34
BÖLÜM III	37
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	37
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	37
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	39
3.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	45
BÖLÜM IV	47
YÖNTEM.....	47
4.1. Araştırmanın Modeli.....	47
4.2. Çalışma Grupları.....	51
4.2.1. Çalışma Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Ön Test Puanlarına Göre Denkliği.....	52
4.2.2. Çalışma Gruplarının Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ön Test Puanlarına Göre Denkliği.....	52
4.3. Veri Toplama Araçları ve Geçerlik-Güvenirlikleri.....	53

4.3.1. Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi	53
4.3.2. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.....	58
4.3.3. Öğrenci Görüşme Formu	62
4.3.4. Araştırma Günlüğü.....	63
4.4. Ön Deneme Uygulaması	64
4.5. Denel İşlem	65
4.6. Verilerin Toplanması	67
4.7. Verilerin Analizi	68
4.7.1. Nicel Verilerin Analizi	69
4.7.2. Nitel Verilerin Analizi.....	69
BÖLÜM V	71
BULGULAR VE YORUM.....	71
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	73
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	75
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	77
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	78
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	81
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	83
5.4.1. Karşılıklı Öğretime İlişkin Düşünceler	83
5.4.2. Karşılıklı Öğretimin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi.....	85
5.4.3. Karşılıklı Öğretimi Diğer Derslerle Kıyaslama	87
5.4.4. Karşılıklı Öğretimde En Zorlanılan Strateji	89
5.4.5. Karşılıklı Öğretimde Hoşuna Giden Yönler.....	91
5.4.6. Karşılıklı Öğretimde Karşılaşılan Zorluklar	93
5.4.7. Karşılıklı Öğretimde Grup Çalışmaları.....	96

BÖLÜM VI	105
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	105
6.1. Sonuç ve Tartışma	105
6.2. Öneriler.....	113
6.2.1. Uygulamaların Geliştirilmesine İlişkin Öneriler	113
6.2.2. Yapılabilecek Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	114
KAYNAKLAR.....	116
EKLER.....	133
EK 1. Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Nihai Formu	134
EK 3. Öğrenci Görüşme Formu	144
EK 4. Araştırma Günlüğü.....	145
EK 5. Görüşme Ham Verileri.....	147
EK 6. Uygulama İzin Belgeleri	161
EK 7. Karşılıklı Öğretime Göre Hazırlanmış Ders Planları	164

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Araştırmanın Modeli (Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Model)	48
Tablo 2 Araştırmanın Örneği	49
Tablo 3 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Veriler	51
Tablo 4 Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	52
Tablo 5 Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	53
Tablo 6 Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Deneme Formu Kapsamındaki Kazanımlar ve Kazanımlara İlişkin Maddeler	54
Tablo 7 Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Deneme Formuna İlişkin Uzman Görüşleri	55
Tablo 8 OABT Deneme Formu Madde Analizine İlişkin İstatistik Sonuçları	56
Tablo 9 OABT Deneme Formu Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri	57
Tablo 10 KMO ve Bartlett Örnekleme Yeterliliği Testi Sonuçları	59
Tablo 11 Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı	60
Tablo 12 Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri	62
Tablo 13 Grupların Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistikleri	71
Tablo 14 Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	72
Tablo 15 Grupların Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistikleri	73

Tablo 16 Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması.....	74
Tablo 17 Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistikleri	75
Tablo 18 Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması	76
Tablo 19 Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistikleri	77
Tablo 20 Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması	78
Tablo 21 Grupların Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistikleri	78
Tablo 22 Karışık Ölçümler için İki Yönlü Varyans Analizi Mauchly Küresellik Testi Sonuçları	79
Tablo 23 Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları	79
Tablo 24 Grupların Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistikleri	81
Tablo 25 Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	82
Tablo 26 Öğrencilerin Karşılıklı Öğretimin Uygulandığı Derslere İlişkin Düşünceleri	83
Tablo 27 Öğrencilerin Karşılıklı Öğretimin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Düşünceleri	85
Tablo 28 Öğrencilerin Karşılıklı Öğretimle İşlenen Derslerin Diğer Derslerle Kıyaslanmasına İlişkin Düşünceleri	87
Tablo 29 Öğrencilerin Karşılıklı Öğretim Stratejilerinden Zorlandıkları Stratejiler	89
Tablo 30 Öğrencilerin Karşılıklı Öğretim Derslerinin Hoşuna Giden Yönleri.....	92
Tablo 31 Öğrencilerin Karşılıklı Öğretim Derslerinde Karşılaştıkları Zorluklar	93
Tablo 32 Öğrencilerin Grup Çalışmalarına İlişkin Düşünceleri	96
Tablo 33 Öğrencilerin Grupla Çalışmanın Yararlı Yönlerine İlişkin Düşünceleri	98
Tablo 34 Öğrencilerin Grupla Çalışmanın Zorluklarına İlişkin Düşünceleri.....	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Strateji öğretiminde kullanılan aşamalar modeli.....	32
<i>Şekil 2.</i> Araştırmanın deney deseni	50
<i>Şekil 3.</i> Özdeğerlere ilişkin faktör grafiği	61
<i>Şekil 4.</i> Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması grafiği.....	80
<i>Şekil 5.</i> Nitel bulgulardan elde edilen örüntü	104

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	Türk Dil Kurumu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
OABT	Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi
OAÖYAÖ	Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal değer ve birikimlerin aktarılmasında en önemli araçlardan biri dildir. “Dil, insanların duygularını, düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005, s. 526). Dilin çeşitli kullanım alanları olduğundan söz etmek mümkündür. Bu kullanım alanları; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Dil temelli öğrenmeler genelde, anlama etkinlikleri üzerine kuruludur. Bu anlama, dinleme ve okuma yoluyla alınan bilgilerin üzerinde düşünülüp, sebep-sonuç ilişkilerinin kurulması yoluyla sağlanmaktadır (Taşdemir, 2010).

Günümüzün bir gereği olarak bireylerin, okuduğunu anlayan, anladığını içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla kullanabilen donanımda olması beklenmektedir (Akyol, 2012, s. 1). Bireylerin bu nitelikleri kazanmaları çağdaş dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin okullarda etkili bir biçimde uygulanmasıyla mümkündür. Geçmişten günümüze dil öğretiminde yeni gelişmelere paralel olarak yeni anlayışların doğduğu söylenebilir. Durkin (1970)’e göre 1970’lerin sonlarına kadar öğrencilere, okuduklarını anlamlandırmada onlara yardımcı olacak bilişsel stratejiler nadiren öğretilmiştir. Durkin (1979)’ın okuduğunu anlama süreçlerini gözlemlediği çalışma sonuçlarında, öğretmenlerin, derslerdeki zamanın

büyük çoğunluğunu öğrencilere soru sormaya ayırdığını, fakat öğrencilerin o sorulara cevap verebilmek için kullanacakları anlama stratejilerinin öğretimine zaman ayırmadıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Duffy, Lanier ve Roehler (1980) de ilköğretim sınıflarında yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, derste geçen zamanlarını etkinliklere, öğrencileri etkinlikleri yaparken kontrol etmeye, ezberden okuma çalışmalarına, öğrencilerin yanlışlarına dönüt vermeye ayırdıklarını gözlemlemişlerdir. Çok nadiren bir öğretmen, öğrencilerine bir beceri, strateji veya yöntem sunmakta, bir şeyin nasıl yapılacağını göstermekte veya öğrencinin verilen görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi için destek verdiği gözlenmiştir (Duffy, Lanier ve Roehler, 1980'den aktaran Rosenshine ve Meister, 1994, s. 480). Dolayısıyla 1980'li yıllara kadar öğretmenlerin, derslerinde okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine gereken önemi vermedikleri söylenebilir.

1980'li yıllardan sonra araştırmacılar, öğrencilere soru sorma, özetleme gibi belirli bilişsel stratejileri öğretmeye başlamışlardır (Paris, Cross ve Lipson, 1984; Raphael ve Pearson, 1985; Alvermann, 1981'den aktaran Rosenshine ve Meister, 1994, s. 480). Bilişsel stratejiler, öğrencinin dikkatine, öğrenmesine, hatırlamasına ve düşünmesine rehberlik eden ayrıca bireyin kendini izleme, kendine rehberlik etmesine yardım eden stratejilerdir (Senemoğlu, 2009, s.417). Bilişsel strateji öğretimi, öğrencilerin matematiksel problem çözme becerilerine (Schoenfeld, 1985'den aktaran Rosenshine ve Meister, 1994, s. 480), fizik problemlerini çözme becerilerine (Larkin ve Reif, 1976'dan aktaran Rosenshine ve Meister, 1994, s. 480) ve yazma becerilerine (Englert ve Raphael, 1989; Scardamalia ve Bereiter, 1985'den aktaran Rosenshine ve Meister, 1994, s. 480) katkı sağlamıştır. Karşılıklı öğretim, bu bilişsel strateji öğretimi geleneği içinde yer alan bir teknik olarak görülmektedir.

Öğrencileri, hayattaki gelecek rollerine hazırlamak için, öğretmenlerin bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerini açık bir şekilde öğretmeleri gerekmektedir (Rowe, 2005). Araştırmalar, zayıf okuma becerisi olan kişilerin yazma ve düşünme stratejilerini de iyi kullanamayan zayıf düşünme becerisine sahip bireylere dönüştüğünü göstermektedir (Alfassi, 2004). Bu açıdan bakıldığında, bir toplumda bireylerin, okuduğunu anlama becerilerinin gelişmiş olması, o toplumun sağlıklı düşünebilen bir yapıda olmasına da temel hazırlamaktadır. Çünkü okuma becerileri gelişmiş bireyler düşünme ve anlama gücü yüksek düzeyde olan bireylerdir. Anlama, okumanın temel işlevidir (Balci, 2013, s. 13).

Okuma becerisinin geliştirilmesi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da son derece önemlidir (MEB, 2009, s.16; Balcı, 2013, s. 3).

Bu derece önemli olduğu ifade edilen okuma becerisinin ülkemizdeki durumuna ilişkin genel bir çerçeve çizen Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 yılında yayınlanan sonuç raporuna göz atmak yararlı görülebilir. PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda, katılacakları günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir sınavdır. PISA, bu hazır bulunuşluk durumunu “okuryazarlık” olarak adlandırmaktadır. Ölçülmeye çalışılan nitelik, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneği, öğrencilerin düşüncelerini akıl yürütme ve okulda öğrendiklerini okuma becerileri ile birlikte fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkin bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıklarıdır. Yani bu sınav, uluslar arası çerçevede ülkelerin, gelecek nesillerinin üretim çağına ayak uydurabilme niteliklerini ortaya koymayı hedeflediği ifade edilebilir.

PISA 2015 araştırmasına dünya genelinde 72 ülke katılmıştır. Bu 72 ülkeden 15 yaş grubunda yaklaşık 29 milyon öğrenciyi temsilen 540 bin civarında öğrenci katılmıştır. PISA 2015 Türkiye uygulamasında 15 yaş grubu öğrencileri 61 il ve okul türlerine göre tabakalandırılarak PISA uluslararası merkez tarafından seçkisiz yöntemle belirlenen 187 okuldan toplam 5895 öğrenci katılmıştır. PISA 2015 okuma becerileri alanında Türkiye’nin ülke puanı 428’dir. Türkiye okuma becerileri performansı bakımından ülke puanları sıralamasında 72 toplam katılımcı arasında 50. sıradadır. Türkiye’nin okuma becerisi puanı OECD üyesi ülkeler ortalamasının altındadır. Okuma becerilerine ilişkin sonuçlar, bir ülkenin kalkınması için toplumun önemli bir özelliği olan, bireylerin okuduğunu anlayabilme durumlarını da ortaya koymaktadır. Bu sonuç, ülkemizde öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara daha fazla önem verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bir metni okumanın temel amacının, o metni anlamlandırmak olduğu düşünüldüğünde, okuduğunu anlamayı kolaylaştıran stratejilerin kullanılmasının ne denli önemli olduğu da anlaşılmaktadır. Araştırmacılar, metinden anlam çıkarmak için okuyucuların aktif olarak okuduğunu anlama stratejilerini kullanmak zorunda olduğunu bildirmektedir (Nuttall, 1982;

Casanave, 1988). Bundan dolayı söz konusu stratejilerin net olarak ortaya konması ve okullarda öğrencilere kazandırılması eğitimin kalitesinin artması açısından yararlı olacaktır.

MEB Türkçe Programlarının da önemle üzerinde durduğu okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yarayan, hem okuma öncesi, hem okuma sırası ve hem de okuma sonrası stratejileri harmanlayan önemli tekniklerden birisi de karşılıklı öğretim tekniğidir. Karşılıklı öğretim tekniği, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir (Lysynchuck, Pressley ve Vye, 1990; Rosenshine ve Meister, 1994; Kelly, Moore ve Tuck, 1994; Klinger ve Vaughn, 1996; Carter, 1997; Alfassi, 1998; Hashey ve Connors, 2003; Takala, 2006; Sarasti, 2007; Spörer, Brunstein ve Kieschke, 2009).

Okuduğunu anlama konusunda zorluklar yaşayan öğrencilerin (Palincsar ve Brown, 1984; Le Fevre, Moore ve Wilkinson, 2003), öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin (Lederer, 2000) ve zihinsel engeli olan öğrencilerin (Güldenöğlü ve Kargın, 2012) okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir tekniktir. Alanyazın incelendiğinde karşılıklı öğretim tekniğinin öykü anlama becerilerini (Güler ve Özmen, 2010), bilgi haritası oluşturma becerilerini (Görge, 2014), derin anlam kurmayı (King ve Johnson, 1999), yazma ve yönetme becerilerini (Miller, Miller ve Rosen, 1988), kelime tanımlama (Bruce ve Robinson, 2000), öz- değerlendirme (Greenway, 2002) becerilerini geliştirdiği yönünde sonuçları olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisinin, öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmenin yanı sıra kişiliklerini geliştirmede ve toplumla sağlıklı ilişkiler kurmalarında etkili bir beceri olduğu görülmektedir (Miller, Miller ve Rosen, 1988; Greenway, 2002). Ülkemizde Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerilerine ilişkin büyük bir yetersizlik durumu olduğunu ortaya koyan çalışma sonuçları olduğu bilinmektedir (Güneyli, 2007; Ateş, 2006; Sidekli, 2010; Doğan, 2002; Çelenk, 2003; Acat, 1996; Yılmaz 2006). Bu problem durumunun ortadan kalkmasına hizmet edecek bilimsel çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamada yetersizlikler yaşaması hem onların kişilik gelişimi ve akademik başarısını olumsuz etkilerken hem de toplumun kalkınma düzeyini etkileyebilecek sonuçlara sebep olabilmektedir. Çünkü okuma ve anlama becerileri öğrencinin kişiliğini geliştirmesi, yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması, hayatta ve okulda başarılı olmasını doğrudan etkilemektedir (MEB, 2009). Okuma, öğretimin temel basamağıdır ve hemen hemen bütün dersler, iyi bir okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmış

olmayı gerektirir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998). Bu nedenle okuma becerisi genel olarak akademik başarının önemli bir belirleyicisidir (Bloom, 2012). Toplumsal kalkınma bağlamında irdelemek gerekirse de okuma, bilgiye ulaşma yollarının en önemlilerinden biri olmasının yanı sıra bilgi üretimine giden yolda da en önemli basamaklardan birini oluşturmaktadır (Güngör ve Ün-Açıkgöz, 2006). İlkokul Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2017) da bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerde bu becerilerin gelişebilmesi okuma ve anlama becerilerinin gelişmesine bağlıdır. MEB (2017), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarının ve okuma becerilerini geliştirmelerinin ilköğretim birinci sınıftan itibaren başladığı, bu sebeple ilkokul yıllarında okuma becerilerinin gelişimine gereken önemin verilmesinin son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencinin okulda, toplumda ve hayatta başarılı bir birey olmasına katkı sağlayan okuduğunu anlama becerilerinin, okullarda göz ardı edildiğini, öğretmenlerin öğretim sürecinde anlama etkinliklerine oldukça az zaman ayırdıklarını ve bu durumun özellikle ilkokul kademesinde sorun olarak görüldüğünü ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ness, 2011; Ateş ve Akyol, 2013; Pearson ve Duke, 2002; Neuman, 2001). İlkokullarda okuduğunu anlama çalışmalarına gereken önemin verilmemesi, öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin düşük olmasına neden olmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için anlama stratejilerinin öğretimi programların bir parçası olmalıdır (Pilonieta ve Medina, 2009).

İlkokul düzeyinde, öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmalarında yararlanabilecekleri stratejileri onlara öğretmenin gerekli olduğu, yapılan etkinliklerin yetersiz olduğu ve ülkemizin okuduğunu anlama konusunda uluslar arası ölçekte yapılan sınav sonuçlarına göre gelişmeye ihtiyaç duyulduğu sonuçları dikkat çekmektedir. Bu bağlamda okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedefleyen stratejiler barındıran karşılıklı öğretimin sınıf ortamında uygulanabilirliğini ve etkilerini ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde karşılıklı öğretim tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin başarı puanlarına, bu puanların kalıcılığına ve okuduğunu anlamaya

ilişkin öz-yeterlik algısına etkisi nedir ve deney grubunda yer alan öğrencilerin karşılıklı öğretim tekniğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın bu problemi bağlamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile normal öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz-yeterlik algıları son test puanları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
7. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması açısından birçok yararlı strateji bulunuyor olsa da karşılıklı öğretim tekniğinin ülkemizde pek uygulanmadığı söylenebilir. Bu araştırmanın yapılıp yapılamayacağı konusunda yapılan araştırmalar kapsamında ülkemizde bu konuda çok sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Bu nedenle karşılıklı öğretim tekniğinin özellikle okuma becerilerine etkisinin araştırılmasının eğitim

programları açısından yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, karşılıklı öğretim tekniğinin okuduğunu anlama becerilerini ve öz-yeterlik algısını geliştirmede etkili olup olmadığının deneysel yolla sınanarak ortaya konmasıdır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Anadil öğretiminin temel etkinlik alanlarından biri okumadır. Okuma düzeyi ile toplumsal gelişmişlik arasında doğru orantı olduğu bilinen bir gerçektir. Okuma becerilerinin, okul ve sınav başarısından düşünme gücünü arttırmaya ve dünyayı algılamaya dek pek çok alanda başarıya ilişkin koşullar içinde ilk sıralarda yer aldığı söylenebilir. Bu nedenledir ki Milli Eğitim Bakanlığının da hazırladığı Türkçe dersi öğretim programlarında okuma ve okuduğunu anlama becerilerine oldukça önem verdiği görülmektedir (MEB, 2017).

Ülkemizde uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programına (MEB, 2017) bakıldığında Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmenin amaçlandığı ifade edilmiştir. Tüm bu özellikleri kazanmış bireyler yetiştirebilmenin ön koşulu okuyan, okuduğunu doğru anlamlandırabilen, okuduğunu sorgulayabilen, eleştirebilen bireyler yetiştirmektir.

Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları genellikle ilköğretim düzeyinde kritik öneme sahiptir ve bu dönemde öğrencilerle yapılan okuma ve anlama çalışmaları ile okuma alışkanlığının da temeli atılmaktadır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Bu nedenle ilköğretim birinci sınıftan itibaren okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine ilişkin etkili yöntemlerin neler olduğunun bilinmesi ve kullanılması öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması bakımından önemlidir. Hem Milli Eğitim Bakanlığınca okumayla ilişkilendirilmiş yukarıda sayılan özellikleri hem de okuduğunu anlamaya ilişkin becerilerin öğrencilere kazanması aynı zamanda diğer derslerdeki başarının artmasına da katkı sağlayacaktır (Bloom, 2012).

İlkokul düzeyindeki öğrenciler, özellikle 10-12 yaşlarına geldiğinde okumak için öğrenmekten ziyade öğrenmek için okuma ihtiyacında bulunmaktadırlar (Cote, Goldman ve Saul, 1998). İlkokul 4. sınıfta yapılacak olan okuduğunu anlama çalışmaları, hem dördüncü sınıftan itibaren fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri ile bilgilendirici metinlerle yoğun bir şekilde karşılaşmaya başlayan öğrencilere yardımcı olacak hem de

onların gelecekteki okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olacaktır. Bu nedenle öğrencilerin anlamada zorluk çektikleri bilgilendirici metinlerin anlaşılmasını, bu metinlerdeki ana fikirlerin, yardımcı fikirlerin ve detayların belirlenmesini sağlayacak uygulamaların ortaya koyulması gerekmektedir (Özdemir, 2017). Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle çalışmanın gerekçesi olarak, bu dönemdeki öğrencilerin okuma ihtiyaçlarında anlamamanın ön planda olması ifade edilebilir.

Karşılıklı öğretim tekniğinin ilkokullarda uygulanmasının, söz konusu tekniğin özellikleri gereği okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından yararlı olacağı söylenebilir. Özellikle yurt dışında yapılan araştırmalar bu gerçeği ortaya koymuştur (Palincsar, 1987; Dermody, 1988; Miller, Miller ve Rosen, 1988; Brady, 1990; Lysnchuk vd., 1990; Taylor ve Frye, 1992; Kelly, Moore ve Tuck, 1994; Klingner ve Vaughn, 1996; King ve Johnson, 1999; Lederer, 2000; Le Fevre vd., 2003; Lubliner, 2004; Takala, 2006; Todd, 2006; Sarasti, 2007; Spörer vd., 2009). Söz konusu araştırmalara göre karşılıklı öğretim tekniğinin yapısı ve uygulanışına ilişkin aşama ve etkinlikler, öğrencilerin okumaya ilişkin başarısında etkili olmaktadır. Ayrıca karşılıklı öğretim tekniği okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri harmanlayan bir teknik olduğu için, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için uygulanan önemli tekniklerden birisidir. Akademik başarı ve diğer sosyal, kişisel gelişim alanları açısından önemli bir yer tuttuğu bilinen okuduğunu anlama becerilerinin ülkemizde yeterli düzeyde geliştirilemediği PISA gibi uluslararası sınav sonuçlarından (PISA, 2015) ve yapılan araştırmalardan (Güneyli, 2007; Ateş, 2006; Sidekli, 2010; Doğan, 2002; Çelenk, 2003; Acat, 1996; Yılmaz, 2006) gözlenmektedir. Ülkemizde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik pek çok strateji, yöntem ve teknikle ilgili çalışma yapılmış bulunmasına rağmen karşılıklı öğretim tekniğinin okuma becerilerinin geliştirilmesine etkisi konusunda az sayıda çalışma yapılmıştır. Bu araştırma ülkemizdeki ilkokul düzeyindeki öğrencilerin okuma ve anlama becerilerine ilişkin eksikliğin giderilmesinde ve sınıf öğretmenlerine karşılıklı öğretim tekniğinin yapısı ve uygulanışı ile ilgili etkinlik örnekleri sunması bakımından önemli bir bilgi boşluğunun doldurulması açısından önemlidir.

1.5. Varsayımlar

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol grubu öğrencilerini benzer şekilde etkilemiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kırşehir’de yapılmış, 4 haftada 24 saatle ve 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan karşılıklı öğretim tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin başarıları, bu başarıya ilişkin kalıcılığa, okuduğunu anlamaya ilişkin öz-yeterlik algısına etkisi ve deneysel işlemin uygulandığı öğrencilerin görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Karşılıklı Öğretim: Karşılıklı öğretim, okuyucuların metinleri anlamaları için kullanılan tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme olmak üzere dört strateji içeren ve okuma öğretiminde kullanılan bir öğretim tekniğidir (Palincsar ve Brown, 1984).

Öz yeterlik: Kişinin kendi kapasitesine olan inancı (Bandura, 1977).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma konusuna ilişkin olarak kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Karşılıklı öğretim tekniğinin okuduğunu anlama becerilerini ve öz-yeterlik algısını geliştirmede etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, konu ile ilgili kuramsal bilgilerin ortaya konulması için öncelikle “okuma” ve “okuduğunu anlama” kavramlarının açıklanmasında yarar vardır.

2.1. Okuma

İnsan yaşamındaki önemi dikkate alındığında okuma becerisinin ne denli önemli olduğu anlaşılabilir. Bu nedenle okuma kavramı ve bu kavramın kapsamının açıklanması gerekir. Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır (Göğüş, 1978, s. 60). Akyol (2012, s. 1), okumayı; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ile okuyucunun etkili iletişimine dayalı, uygun yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Yani okuma becerisi temeldeki harf ve yazıyı tanımanın ötesinde karmaşık zihinsel becerileri barındıran bir süreçtir (Balcı, 2013, s. 4). Günay (2001, s. 9) ise okumayı, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinlik olarak yorumlamaktadır. Tanımlamalardan yola çıkarak okuma etkinliğinin temel amacının anlam kurmak olduğunu söylemek mümkündür. Yani bir yazılı metni okumanın temel amacı metnin okuyucuya sunduğu iletiyi kavramaktır. Bu temel amaç doğrultusunda, okur metni eğlenmek, zaman geçirmek, sınava hazırlanmak,

araştırma yapmak gibi pek çok farklı amaç için okuyabilir. Ancak tüm bu amaçlar kendi içinde metni kavramayı, anlamayı da barındırmaktadır (Ülper, 2010, s. 4).

Okuma, bir dil becerisi alanı olarak, sürekli yapılacak çalışmalarla geliştirilip zenginleştirilmelidir. Çünkü okuma belirli bir süreci gerektirmektedir. Okumanın önemini fark etme ile başlayan bu süreç, okumaya yönelik ilgi duymaya, bu ilgi sonucu kitapları inceleme isteğine nihayetinde ise okumaya ve sürekli tekrarlanan bir okumaya dönüşmektedir (Balcı, 2013, s. 12). Öğrencilerin, okuyan, düşünen, anlayan, sorgulayan bireyler olmalarına yönelik bu çalışmalara erken yaşlarda başlanmalıdır. Böylece öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve bu becerilerini kullanarak hayat boyu öğrenmelerini sürdürmeleri sağlanmalıdır (Güneş, 2009, s. 1). İlk okuma yazma süreci ile başlayan okuma serüveni, öğrencilerin okul yaşamından sonra dahi devam eden bir gelişim sürecini barındırmalıdır. Okumanın beceri haline dönüşebilmesi, okuma alışkanlığı kazanmaya ve okuma işini sıklıkla tekrar etmeye bağlı görülebilmektedir. Okuma alışkanlığının ve okuma zevkinin kazandırılması için, çocukların erken yaşlarda, ilgilerini çekecek kitaplarla tanışması ve okumaya ilişkin motivasyonlarının artırılması gerekli görülmektedir (Balcı, 2013, s. 48). Bu bağlamda Özbay (2009, s. 4), okumayı bir beceri, alışkanlık ve tekrar işi olarak ifade etmiştir.

Okuma becerisinin gelişerek devam etmesi, ilkokul yıllarından itibaren atılan temellere bağlıdır. Bu nedenle ilköğretim birinci sınıftan itibaren okuma becerilerini geliştirmeye gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin okuma becerilerinin de gelişmesi beklenmektedir. Okuma becerileri öğrencilerin yalnızca Türkçe derslerinde değil, diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır. Hatta hayatın her safhasında kullanılan bir beceridir. Okumanın temel amacının ise anlama olduğu düşünüldüğünde, okuduğunu anlama kavramı üzerinde durmanın gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.2. Okuduğunu Anlama

Dil eğitiminin temel amaçlarından biri de bireyin anlama becerilerini geliştirmektir. Okuma eğitiminin temel amacı, bireylerin okuduğunu tam olarak ve doğru şekilde anlayabilmesidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998, s. 4). Anlama, bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramaktır. Buna göre, zihinsel ağırlıklı bir etkinlik olan anlama sürecinde yeni bilgilerin eski bilgilerle sentezlenmesi söz konusudur (TDK, 2005,

s. 101). Okuma, anlama ve anlamlandırma sürecidir. Okuma işinin temel amacı okunulan şeyi anlama ve zihinde anlamlandırmadır. O hâlde okuma etkinliği verilmek istenen mesajın algılanması, anımsanması, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmesi ve böylece yeni bilgiler başka bir ifadeyle yeni anlamlar üretilmesi etkinliğidir denilebilir. Bu bağlamda okuma, akademik anlamda öğrenmede ve yaşamı zenginleştirmede önemli bir yer tutar. Buna göre okuduğunu anlama süreci; anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme gibi karmaşık birtakım süreçleri içinde barındırır (Balcı, 2013, s. 14). Okuyucunun zihni, önceki yaşantıları ve ön öğrenmeleri gibi bireysel olarak değişen faktörler için içinde olduğu için okuma da bir yönüyle kişiye özel bir süreçtir. Yani okunulan materyalden anlam çıkarma süreci bireyden bireye farklılıklar taşıyabilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım okumayı öğrenme sürecini gelişimsel ve etkileşimsel olarak iki boyutla açıklamaktadır. Gelişimsel anlayış, okuma sürecini okul öncesinden başlayarak ileri sınıflarda üst düzey okumaya kadar giden bir süreç olarak ele almaktadır. Etkileşimsel anlayış ise okumanın, okuyucu ile etkileşim hâlinde olan metin, ortam gibi değişkenlerle gerçekleştiğini açıklamaktadır (Güneş, 2014, s. 140).

Okunulan metinden çıkarılan anlamlarda birtakım farklılıklar olsa da bir metni anlamlandırmaya çalışırken izlenilen belirli bazı aşamalar olduğu ifade edilmektedir. Bu aşamalar (Balcı, 2013, s. 15):

- Metnin yapısını çözümleme
- Metnin içeriğini anlama ve yorumlama
- Metni eleştirme

Sıralanan bu aşamalar okuma yapan bireyin metni anlamlandırmada izlediği yolu çizmektedir. Bu aşamaları izlerken okuduğunu anlamayı etkileyen, metinlerin niteliklerine bağlı üç temel faktörden söz edilmektedir (Palincsar ve Brown, 1984, s. 118):

- Metinlerin anlaşılabilirliği (okuyucu dostu metinler)
- Okuyucunun bilgi birikimi ile metnin içeriğinin uyumu
- Okuyucunun, anlamayı geliştirme, sürdürme ve yanlış anlamaların üstesinden gelmede aktif rol oynayacağı stratejiler

Metinlerin anlaşılabilirliğini arttırabilmek için aşına olunan/ iyi bilinen yapıda; iyi yazılmış; söz dizimi, biçimi, anlatım düzeni ve tutarlılığı kabul edilebilir bir düzeyde metinler olmalıdır. Böyle metinler “okuyucu dostu metinler” olarak adlandırılır (Anderson

ve Armbruster, 1982'den aktaran Palincsar ve Brown, 1984, s. 118). Bu tarz metinleri kısaca, okunduğunda herkes tarafından kolaylıkla anlaşılabilir olan metinler olarak tanımlamak mümkündür. Bir metni anlayabilmek okuyucunun ön bilgileri ile metnin içeriğinin örtüşmesinden de etkilenmektedir. Yapılan çalışmalar, metni anlamada sistemli yapılandırma süreçlerinin etkisinin büyük olduğunu göstermektedir (Anderson, 1978, Mandler, 1983, Stein ve Trabasso, 1982'den aktaran Palincsar ve Brown, 1984, s. 118). Bir metin okunduğu zaman, o metni okuyan kişinin önceki yaşantıları ile metinde anlatılanlar ne kadar birbiri ile ilişkili ise metni anlamanın o kadar kolay olabileceği ve metinde anlatılan içeriği doğru bir biçimde anlamayı sağlayabileceği düşünülmektedir. Okuyucunun bir metni doğru ve kolay biçimde anlamasında rol oynayan bir diğer etken ise okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımıdır.

Bu konuda McLaughlin ve Allen (2002) okuduğunu anlama öğretimi için sekiz stratejinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir:

- Önizleme (Previewing): Ön bilgileri harekete geçirme, tahmin etme ve bir amaç belirleme
- Kendi Kendine Sorular Sorma (Self-questioning): Okumaya rehberlik edecek sorular oluşturmak
- İlişki Kurma (Making connections): Okudukları ile kendisi, metin ve dünya arasında bağ kurma
- Gözünde Canlandırma (Visualizing): Okudukları ile ilgili zihninde resimler oluşturma
- Sözcüklerin Nasıl Çalıştığını Bilme (Knowing how words work): Söz dağarcığını, söz dizimsel ve anlamsal ipuçlarını kullanarak kelimeleri anlama
- İzleme (Monitoring): Bir metnin anlaşılmasının, açıklanmasının strateji sürecinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını kontrol etme
- Özetleme (Summarizing): Önemli fikirlerin sentezlenmesi
- Değerlendirme (Evaluating): Yargıda bulunma

Bu araştırmanın konusu olan karşılıklı öğretim stratejileri de, kapsamlı bir okuduğunu anlama programında yer verilen sekiz stratejinin (ön izleme, kendi kendine sorular sorma, ilişki kurma, gözünde canlandırma, sözcüklerin nasıl çalıştığını bilme, izleme, özetleme, değerlendirme) bir birleşimidir (McLaughlin ve Allen, 2002).

Yukarıda da sözü edildiği gibi okunulan metnin anlaşılabilmesi için bazı okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması gerekir.

2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlayabilmek için birtakım strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması metnin içeriğinin anlaşılmasını kolaylaştırır (Akyol, 2007, s. 33). Taşdemir (2010), öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini; okumada anlamaya yardımcı olacak notlar tutma, hatırlamaya yardımcı olmak için altını çizme ve daireler kullanma, metni anlamada tablo, resim, grafik vb. gösterimleri kullanma, hatırlatıcı şifrelemeler (ipuçları) kullanma, okuduğunu hatırlamada görsellere yer verme, anahtar bilgileri (cümle, kelime) kalın yazma, italik yazı karakteri, renkli kelimeler vb. şekillerde vurgu yapma, anlaşılmayan yerler için kendine ait sorgulayıcı notlar tutma, ilişkileri tanımlamada kitabın başka bölümlerine yönlendirme yapma, içindekiler tablosunu inceleme ve notlar tutma, paragrafın ana noktalarını anlamada paragrafın ilk cümlesine odaklanma, okumada kendi deneyimlerini kullanma (yaşantısıyla bağlantı kurma), diğer ders içerikleri ile ilgili ilişkilendirmeler yapma, ana fikri ortaya koyan anahtar kelime veya sözcüklere yer verme, anlaşılmayan yerlere semboller koyma ve güdeleyici notlar alma olarak sıralamıştır. Demirel (1990' dan aktaran Budak, 1996, s. 16), okuduğunu anlamayı güçlendiren stratejileri şu şekilde özetlemiştir:

- Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme
- Okunan metne uygun başlık önerme
- Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme
- Okunan metin hakkında genel bilgi sahibi olma
- Okunan metin hakkında ayrıntılı bilgi edinme
- Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma
- Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme
- Okunan metnin özetini çıkarma

Metinleri okurken anlamayı sağlayabilecek okuma stratejilerini şu şekilde sınıflamak da mümkündür (Gürses, 2002, s. 24-38):

- SQ3R: Okunulan bilgiyi hatırla tutmayı amaçlayan bu strateji araştırma, sorgulama, okuma, anlatma ve yeniden gözden geçirme adımlarından oluşmaktadır (Robinson, 1962).
- KWL: Öğrencilere okudukları bilgiler konusunda neye ihtiyaç duyduklarını öğretmeyi amaçlayan bir stratejidir. Ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum ve ne öğrendim aşamalarından oluşmaktadır (Huffmann, 1998).
- REAP: Öğrencilerin bilişötesi strateji kullanımlarını güçlendiren, yazma becerilerini geliştiren ve metinlerin ana fikirlerini anlamayı sağlayan bir stratejidir. Okuma, kodlama, notlarla açıklama ve zihinde tasarlama adımlarından oluşmaktadır (Taşdemir, 2010b).
- RAP: Öğrencilerin okudukları metindeki ana fikri ve yardımcı fikirleri bulma becerilerini geliştirmeye, metinleri açıklama becerilerini geliştirmeye yönelik bir stratejidir. Okuma, ana fikri sorgulama ve açıklama adımlarından oluşmaktadır (Haris, 1997).
- SNIPS: Bu strateji okunulan metnin resim, grafik ve kartlarını yorumlamak yoluyla anlamayı güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Gürses, 2002).

Okuduğunu anlama stratejileriyle ilgili olarak pek çok farklı sıralamaya rastlamak mümkündür. Miller (2006, s. 8) okuduklarını aktif, dikkatli ve yeterli bir biçimde anlamlı olarak yapılandıran okuyucuların şu stratejileri kullandıklarını ifade etmiştir:

- Metni okuma öncesinde, okuma sırasında ve sonrasında önceki bilgilerle ilişki kurma (Anderson ve Pearson, 1984)
- Metni okuma sırasında ve sonrasında metinle ilişkili görsel ve duyuşal imgeler oluşturma (Pressley, 1976)
- Metinle ilgili sonuçlar, eleştirel yargılar ve özgün yorumlara ilişkin çıkarımlar yapma (Hansen, 1981)
- Okunulan metinle ilgili sorular sorma (Raphael, 1984)
- Metinde geçen önemli noktaları belirleme (Palincsar ve Brown, 1984)
- Okuduğunu sentezleme (Brown, Day ve Jones, 1983)

Bu görüşlere göre okuduğunu anlamayı geliştirebilmek adına önerilen tüm strateji, yöntem ve teknikler temelde okuma öncesi, okuma esnası (anı) ve okuma sonrasında yapılabilecek çalışmaları kapsamakta olduğu söylenebilir (Balcı, 2013, s. 19).

Okuma öncesi stratejiler kapsamında yapılabilecek etkinlikleri ön organize ediciler olarak adlandırmak mümkündür. Her biri kendine özgü bir bilişsel yapıya (farklı şemalara) sahip olan öğrencilerin yeni öğrenme materyalinden soyut, genel ve kapsamlı bir çerçeve oluşturabilmesinde ön organize ediciler önemli bir yere sahiptir. Çünkü ön organize ediciler öğrencinin yeni öğreneceği bilgi ile ilişkili olan önceki öğrendiği bilgileri hatırlamasına yardımcı olmakta ve öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve yeni bilgiler ile bilişsel yapıda var olan bilgiler arasında sürekli ilişkilendirme yapabilmeyi, daha fazla ayrıntıyı akılda tutabilmeyi, önceki bilgilerle yeni bilgileri arasındaki farklılıkları fark edebilmeyi sağlar (Ausubel, 2000). Okuma öncesinde kullanılacak stratejiler metinle ilgili ön bilgi oluşturma, eski bilgi ile yeni bilgi arasında bağ kurma, okuru yeni sözcüklerle karşılaştırma, metnin ön bir incelemesini yapmayı sağlama, metinle ilgili tahminlerde bulunma, okurun metne odaklanmasını sağlama işlevlerine sahiptir (Karen, 2003, s. 97). Ülper (2010, s. 82) bu işlevlerin yerine getirilmesinde yardımcı olacak okuma öncesi stratejileri şöyle sıralamıştır:

- Okuma amacını saptama
- Amaca göre metni okuma türünü ve hızını saptama
- Metnin resmine dayalı olarak içeriğe ilişkin tahminlerde bulunma
- Metnin başlığına, alt başlığına, koyu ya da italik yazılara dayalı olarak tahminlerde bulunma
- Tahminlerini arkadaşlarıyla tartışma
- Metnin giriş ve sonuç bölümlerine göz gezdirme
- Metnin konusunu yansıtan anahtar sözcükleri tarama
- Bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma
- Biçimsel şemayı etkinleştirme

Bu sıralanan basamakları Yılmaz (2014, s. 85) ise, beklenti oluşturma, şema oluşturma, kendine güven duyma ve içten güdülenme stratejileri olarak gruplandırmıştır.

Okuma sırasında okur, okuma öncesi stratejilerini bir köprü gibi kullanarak metni işlemleyle ilgili yeni stratejiler geliştirerek anlamlandırma düzeyini yükseltmeye çalışır.

Ülper (2010, s. 86), okuma sırasına ilişkin bu stratejileri şöyle ifade etmiştir:

- Sözcüklerin anlamını tahmin etme
- Dilbilgisel ilişkileri tahmin etme
- Okuma ilerledikçe başlık, alt başlık, çizim vb. öğelerden yararlanarak metnin

iletisini tahmin etme ve onaylama

- Okuma amacına uygun olacak bir hızda okuma
- Etkinleştirilen biçimsel şemadan yararlanma
- Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme
- Gösterimsel imge oluşturma
- Metindeki önemli bilgileri fark etme, dikkat kesilme
- Önemli bilgiyi bulmak için ileri ya da geriye dönük sıçramalar yapma
- Anahtar noktaların altını çizme ya da yuvarlak içine alma
- Zaman zaman duraksayarak okuduklarını denetleme
- Geri dönüşler yaparak tekrar okuma
- Bazı sözcükleri ya da cümleleri atlayarak okuma ve sonra geri dönme
- Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma

Okuma sırasında anlamayı güçlendiren bu etkinliklerin yanı sıra Yılmaz (2014, s. 86) ise okuma sırasında okuduğunu anlamaya yardımcı olan stratejileri altını çizme, metnin kenarına not alma ve anlamlandırma olarak gruplandırmıştır.

Okuma sonrasında okur, okuma öncesi ve okuma sırasında kullandığı stratejilerden de yararlanarak metni değerlendirmeye ilgili yeni stratejiler geliştirir ve metni anlamlandırma düzeyini gözlemler. Okuma sonrası stratejileri şöyle sıralamak mümkündür (Ülper, 2010, s. 92):

- Okuma öncesi beklentileri gözden geçirme ve bir sonuç çıkarma
- Okuma sırasında yapılan işaretlemeleri ve tutulan notları gözden geçirme
- Metni özetleme
- Okunanları arkadaşlarıyla tartışma
- Okunan metinle ilgili soruları yanıtlama
- Okunan metinle ilgili anlamsal haritayı tamamlama
- Metni eleştirme ve metin hakkında yargıda bulunma

Yılmaz (2014, s. 86) ise okuma sonrası stratejileri; okunan metni tekrar etme stratejisi ve anlamlandırma stratejisi olarak iki kategoride toparlamıştır.

Öğrencilerin tüm eğitim süreçlerinde kullanacakları, düşünme ve anlamlandırma gibi önemli zihinsel süreçleri içinde barındıran okuduğunu anlama becerilerine Milli Eğitim'in

bakış açısıyla Türkçe Programında ne şekilde yer verildiğine yer vermekte yarar görülmektedir.

2.4. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında, programın amacı: “Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2009, 2017). Bunun yanı sıra 2017 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı, “dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir” (MEB, 2017). Programda “Okuma” adı verilen bir öğrenme alanı bulunmakta ve okuma öğrenme alanının “Anlama” adında bir alt öğrenme alanı bulunmaktadır. Programın amacı da göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin okuma ile ilgili kazanımları hayat boyu kullanacakları ve okuma alışkanlığını edinmeleri gerektiği sonucu ifade edilmektedir. Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.

Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarının ve okuma becerilerini geliştirmelerinin ilköğretim birinci sınıftan itibaren başladığı, bu sebeple ilkokul yıllarında okuma becerilerinin gelişimine gereken önemin verilmesinin son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır. Okuma becerilerinin öğrencilerin tüm derslerdeki ve alanlardaki başarılarında etkili olduğu, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da okuma ve anlama becerilerini geliştirmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Bu amaçla programda, akıcı okuma üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okuma ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra okuma stratejilerini kullanmaya ilişkin bir kazanımın da yer aldığı dikkat çekmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmek amacıyla görsellerden yararlanma, karşılaştırma yapma, tahminde bulunma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar yer almaktadır.

Görüldüğü gibi ülkemizde uygulanmakta olan Türkçe dersi öğretim programında da, okuduğunu anlama becerilerinin, öğrencilerin gerek akademik gerekse günlük yaşantılarında ne kadar önemli olduğuna değinilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve yapılan etkinliklerde öğrencinin aktif rol alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda bakıldığında bu araştırmada kullanılmakta olan karşılıklı öğretim tekniğinin de Türkçe dersi programının yapısıyla örtüştüğü ifade edilebilir.

Ulusal Okuma Paneli (The National Reading Panel, 2000), çok yönlü öğrenme stratejilerini ve özellikle karşılıklı öğretimi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştiren etkili bir uygulama olarak önermektedir. Karşılıklı öğretim, baştan başa sorgulama merkezli, okuduğunu anlamayı güçlendiren birleşik dört stratejiden oluşur. Bu stratejiler; tahmin etme, soru sorma, açıklama ve metni özetleme şeklinde sıralanır (Anthony ve Raphael, 1987, s. 22). Karşılıklı öğretimin nasıl bir teknik olduğunu anlamak bakımından öncelikle, dayandığı kuramsal temellere değinmekte yarar görülmektedir.

2.5. Karşılıklı Öğretimin Dayandığı Kuramsal Temeller

Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri bir araya getiren karşılıklı öğretimi Brown ve Palincsar (1989), üç kuramla ilişkilendirmektedir:

- Vygotsky'nin çocuğun gelişmeye açık alanı (zone of proximal development) (Vygotsky, 1978).
- Proleptik öğretim (proleptic teaching) (Wertsch ve Stone, 1979; Rogoff ve Gardner, 1984)
- Uzman desteği (expert scaffolding) (Wood, Bruner ve Ross, 1976).

Vygotsky (1978), bir çocuğu iki gelişimsel düzeyde gözlemlemiştir. Birincisi, çocuğun bir görevi kendi kendine yerine getirirken ki var olan gelişimsel düzeyi (actual developmental level), diğeri ise çocuğun öğretmen yardımıyla veya diğerk çocuklarla işbirlikli çalışarak bir problemi çözebilme düzeyi olan potansiyel gelişimsel düzeyidir (level of potential development). Çocuğun gelişmeye açık alanı ise, var olan ile potansiyel gelişimsel düzey arasında olan alandır (Vygotsky, 1978, s. 85-86). Yani bir çocuğun diğerk çocuklarla ve yetişkinlerle olan etkileşimi, bilişsel gelişimine katkı sağlar. Vygotsky (1978) tarafından ortaya atılan bu kuramda, öğrenmede sosyal etkileşimlerin olumlu etkileri ifade

edilmektedir.

Proleptik öğretim ise, öğrencinin ulaşması beklenen beceriyi adım adım öğrenmesini konu almaktadır (Wertsch ve Stone, 1979'dan aktaran Rosenshine ve Meister, 1994, s. 484). Brown ve Palincsar (1989, s. 410), çocuğun bir işi yapmada öncelikle uzman kişinin kontrolünde küçük adımlarla ilerlerken, süreç içinde o işi gerçekleştirmede çocuğun daha çok sorumluluk alarak yetkin bir düzeyde beceriyi sergiler hâle gelmesi olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte uzman kişi öncelikle becerinin nasıl uygulanacağına modellik ederken, aşama aşama çocuğun sorumluluğu artmakta ve o görevi artık çocuk bağımsız olarak yapmaktadır. Brown ve Palincsar bu öğretim modelini Rogoff ve Gardner (1984), Vygotsky (Palincsar ve Brown, 1984, s. 123) ve Bruner (Brown ve Palincsar, 1985, s. 13)'in çalışmalarından derlediklerini ifade etmişlerdir (Rosenshine ve Meister, 1994, s. 484).

Karşılıklı öğretimin ilişkili görüldüğü bir diğer kuram ise Wood, Bruner ve Ross (1976)'un ifade ettiği uzman desteğidir. Uzman kişi, çocuğun öğrenmesinde ona rehberlik etmeli, öğrenme çabasını şekillendirmeli ve ihtiyaç duyduğu sürece çocuğun öğrenmesine destek sağlamalıdır. Öğrenciye verilen bu desteğin birçok yolla sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Bunlar, şöyle sıralanmaktadır:

- Öğrencinin yapması istenilen görevi, onun düzeyine uygun şekilde basitleştirmek
- Öğrencinin ilgisini canlı tutmak
- Öğrenmenin gerçekleşmesi için kritik noktaları belirginleştirmek
- Öğrencinin zorlandığı yerlerde çözüm yollarını göstermek

Bu destek, çocuğun kendi kendine bir problemi çözmesine, verilen bir görevi gerçekleştirebilmesine veya bir hedefe ulaşmayı başarabilmesine olanak sağlayan bir süreçtir (Wood vd., 1976, s. 90'dan aktaran Webb ve Palincsar, 1996, s. 865). Öğretmenin desteğinde, kazandırılmak istenilen davranışın öğrenciye açıklanması, ona model olunması, öğrencinin giderek daha az yardımla, davranışı artık kendi kendine gerçekleştirebilir duruma getirilmesi bulunmaktadır. Bu desteğin farklı yolları bulunmaktadır (Palincsar ve Brown, 1984): Bunlar, şöyle sıralanmaktadır:

- Yöneltilim- “Öğretmen şimdi ne soracak olabilir?”
- Açıklama Yapma- “Özetin ne olduğunu hatırlayalım. Özet, içinde sadece önemli ayrıntıların olduğu metnin kısaltılmış haliydi.”
- Etkinlikler Üzerinde Değişiklikler Yapma- “Soru sormakta zorlanıyorsanız, niçin

önce özet yapmıyorsunuz?”

- Pekiştirme ve Dönüt Verme: “Sorduğun soru iyiydi. Öğrenmek istediğin bilgiyi açıkça ifade ettin.”
- Uygulamada Öğrencilerin Zorlandığı Etkinliklere Model Olma
- Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlamayı Kolaylaştırdığını Öğrencilere Açıkça Söyleme- Öğrencilerle bunu açıkça paylaşmak, öğrencileri, her türlü okuma materyalinde bu stratejileri kullanmaya motive etmektedir.

Karşılıklı öğretim tekniğinin dayandığı temel kuramlar olarak alanyazında yerini alan bu üç kuram incelendiğinde, aslında karşılıklı öğretimin temelinde yatan felsefe de ortaya çıkmış olmaktadır. Bu amaçla karşılıklı öğretimin incelenmesi gerekir.

2.6. Karşılıklı Öğretim

Karşılıklı öğretim, Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilmiş, içerisinde tahmin etme, açıklama, sorgulama (soru sorma) ve özetleme olarak okuduğunu anlamayı güçlendiren stratejileri barındıran, öğrencilerin gruplar halinde çalıştığı karma bir tekniktir. İşbirliğine dayalı bir öğrenme tekniği olarak öğrencilerin dört basamağı uygulayarak birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler metinle ilgili soruları sormada öğretmenin rolünü de üstlenmektedir. Öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı konuşmalar ve etkileşim üzerine kuruludur.

Karşılıklı öğretim tekniğini, okuyucuların metinleri anlamaları için kullanılan 4 strateji (tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme) üzerine yapılan destekleyici bir tartışma tekniği olarak da tanımlamak mümkündür. Öğretmenin, öğretme-öğrenme sürecinde model olmasına dayalıdır. Öğretmen, karşılıklı öğretim stratejilerini nasıl kullandığını sesli biçimde düşünerek öğrencilere modellik etmektedir (Palincsar ve Brown, 1984). Bu bilişsel modelleme, model olan kişinin (öğretmenin) davranışla ilgili açıklama yapması, düşüncelerini ve gerekçelerini sözel olarak ifade etmesidir (Meichenbaum, 1977’den aktaran Schunk, 2014, s. 88).

Karşılıklı öğretim bir diğer tanımlamada ise, okuduğunu anlamada rehber eşliğinde basit ve somut stratejilerin kullanıldığı bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Brown ve Palincsar, 1989, s. 413). Karşılıklı öğretimin dört adımının işe yarar bir şekilde ortaya konulması için gerekli olan üç bileşenden söz edilmektedir. Bunlar (Palincsar ve Brown,

1984; Rosenshine ve Meister, 1994, s. 481):

- Basamakların öğretimi: Karşılıklı öğretim tekniğinin dört temel basamağının (tahmin etme, açıklama, soru sorma, özetleme) öğretimi ve uygulanması
- Olumlu iletişim sağlama: Basamakların uygulanması sırasında öğretmen ve öğrencilerin olumlu bir iletişim ortamı kurabilmesi
- Öğretimin Yapılandırılması: Yapılandırılmış öğretim ortamının hazırlanması. Bu ortam, tekniğin öğretiminin ilk zamanlarında öğretmenin model olduğu, rehberlik ettiği ancak yavaş yavaş geri çekilerek öğrencilerin daha fazla odağa alındığı bir yapılandırmayı gerekli kılar.

Bu üç bileşen incelendiğinde karşılıklı öğretim tekniğini uygulamaya karar veren öğretmenin, ders sürecinde öğrencilerle olumlu bir iletişim-etkileşim ortamı kurabilecek ve öğrenciyi ders sürecinde aktif kılacak iyi bir planlama yapmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu planlamada karşılıklı öğretimin hedeflerine ulaşmak amaçlanmalıdır. Bu hedefleri şöyle sıralamak mümkündür (McLaughlin ve Allen, 2002; Pearson, Roehler, Dole ve Duffy, 1992'den aktaran Oczkus, 2003, s. 2):

- Dört stratejiyi kullanarak öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek: tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme
- Model olma, rehberlik etme ve uygulama yollarıyla okurken öğrencilere yardımcı olma
- Öğrencilerin stratejileri kullanırken üstbilişsel ve yansıtıcı düşüncelerine rehberlik etme
- Dört stratejiyi kullanarak öğrencilerin okuduklarını anlayıp anlamadıklarını denetlemelerine yardımcı olmak
- Öğrenmenin sosyal doğasını kullanarak okuduklarını anlamalarını desteklemek ve geliştirmek
- Sınıfta yapılan çeşitli uygulamalarla öğretimi güçlendirmek (tüm sınıf oturumları düzenlemek, rehberli okuma grupları düzenlemek gibi)
- Kendi kendine sorular sorma, önceki bilgilerle bağ kurma, görselleştirme, kelimelerin anlamını bulma, denetleme, özetleme ve değerlendirmeden oluşan daha kapsamlı anlama stratejilerinin bir parçası olma.

Karşılıklı öğretimin sıralanan bu hedeflerine ulaşma, öğrencilerin okuduğu metni anlamasını sağlamaktadır. Karşılıklı öğretimin yukarıda sözü edilen stratejilerini anlamak

için Carter (1997), bir metafordan yararlanmayı önermekte ve bu metafora üstbilis kavramını anlatmaktadır.

Beyninizin içinde birinin yaşadığını düşünün. Bu kişi siz herhangi bir şeyi okurken bekçilik yapıyor diye düşünelim. Bu bekçi siz bir şeyi okurken veya okuduktan sonra sizin tam olarak okuduğunuz şeyi anlayıp anlamadığınızı kontrol ediyor. “Buna katılıyorum.”, “Bunu anladım.”, “Bu daha önceki şu bildiğime benziyor ya da ondan şu yönüyle farklılaşıyor” gibi yorumlar yapıyor. Bir şeyi tam olarak anlayamadığınızda ise “Dur bir dakika! Burayı anlamadım.”, “Burada tam olarak ne anlatılıyor?” gibi sorgulamalar yapıyor. Aslında burada geçen bekçi, bir düşünme ve izleme süreci olan üstbilis kavramını karşılıyor. Üstbilis, siz bir şeyi okurken ilgi çekici bulduğunuzda orada yavaşlayarak anlatılmak istenileni tam olarak kavramanız konusunda size yardımcı olur.

Üstbilis becerisi, bireyin kendi öğrenme sürecinde etkin olarak kendi öğrenmesini izleme, kendi bilis yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır (Senemoğlu, 2009, s. 336). Üstbilis becerisi güçlü kişiler okuduklarını çok daha hızlı ve kolay anlamaktadır. Üstbilis becerilerinin 5-7 yaş civarında gelişmeye başladığı ve öğretmenlerin rehberliğinde yapılan beceri geliştirmeye dönük etkinliklerle de üstbilis becerilerinin geliştiğı gözlenmektedir (Senemoğlu, 2009, s. 337). Karşılıklı öğretim de, bireyin üstbilis becerilerini geliştirmeye yardımcı olan tekniklerden biridir (Bruce ve Robinson, 2000).

Karşılıklı öğretimde, öğrencilerin yeni bir metni okurken kullanabilecekleri belli başlı, somut ve anlamayı güçlendiren stratejilere odaklanılmaktadır (Rosenshine ve Meister, 1994, s. 480). Karşılıklı öğretimin stratejileri aşağıda sırayla ele alınmıştır:

2.6.1. Tahmin Etme

Öğrencilerin tahminler yapmaları istendiğinde, metnin içeriğinin ne ile ilgili olabileceğine ilişkin çıkarımlar yapmaları sağlanır (Palincsar ve Brown, 1984, s. 120). Palincsar, David ve Brown (1989), tahmin etme stratejisinde öğrencilerin metin ile ilgili ön bilgilerini kullandıklarını ve de metinde daha sonra ne olabileceğı ile ilgili hipotezler ürettiklerini ifade etmişlerdir. Daha sonra bu hipotezleri doğrulamak, reddetmek veya düzeltmek yoluna gidilebilmektedir (Palincsar vd, 1989’dan aktaran Hashey ve Connors, 2003, s. 224).

Tahmin etme, metnin bir ön izlemesini içermektedir. Okuyucunun, metinde nelerin olmasını beklediğinin yanıtıdır. Okuyucu, okuma öncesinde ve esnasında metinden elde ettiğı bilgilerle ve önceki öğrenmeleriyle mantıklı tahminler yapmaktadır. Öğrencilerden, okuma öncesinde metnin görsellerinden, başlığından, kitabın kapağından yola çıkarak metinde geçen karakterler, problemler, anahtar olaylarla ilgili ipuçları elde etmeleri istenir

(Oczkus, 2003, s. 14). Bu ipuçlarından yola çıkarak mantıksal tahminler, ileriye dönük çıkarımlar yapmaları sağlanır. Okuma öncesinde yapılan bu tahmin etme işi okuma sırasında da devam etmektedir.

Okuma sırasında belli aralıklarla durarak, öğrencilerin bir sonraki kısımda neler olabileceğini tahmin etmeleri beklenmektedir. Tahminlerin tartışılmasının yanı sıra metnin yapısına uygun hikâye haritaları, grafikler kullanılabilmektedir. Öğrencilerin bu materyalleri kullanarak metne ilişkin bir ön izleme yapmalarına böylece ipuçlarını kullanarak tahminler yapabilmelerine fırsat verilebilmektedir (Oczkus, 2003, s. 14).

Tahmin etme, okunulan metinde bir sonraki adımda neler olabileceği ile ilgili eğitsel varsayımlardır. Tahmin etme yoluyla okuyucunun konu ile ilgili ön bilgileri de sürece dâhil edilmiş olmaktadır. Okuyucu çıkarımlarda bulunabilmek için ön bilgilerinin yanı sıra metnin görsellerinden de yararlanmaktadır. Bu süreçle birlikte de metne ilişkin ipuçları, bağlantı noktaları yakalanmakta ve tahminler yapılabilmektedir. Bu nedenle tüm öğrencilerin eşit şekilde tahmin etme sürecine katılmaları sağlanmalı ve fikirlerini paylaşmaları teşvik edilmelidir (Moreillon, 2007, s. 76; Cleveland, Connors, Dauphin, Hashey ve Wolf, 2001).

Metinle ilgili tahminler yapmanın, öğrencilerin okuyacakları metne ilişkin ilgilerini, meraklarını arttıran bir rolü olduğu söylenebilir. Bu tahminleri yaparken birtakım kalıp cümlelerden yararlanmanın, öğrencilere yol gösterici olduğu, işlerini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Öğrenciler tahminler yaparken şu kalıplardan yararlanabilirler (Mowery, 1995'den aktaran Oczkus, 2003, s.14):

- Bence ...
- ... olacağını iddia ediyorum.
- Acaba...olursa
- ... olacağını hayal ediyorum.
- ... olacağını düşünüyorum.
- ... olacağını tahmin ediyorum.

Buna göre; tahmin etme, öğrencilerin bir okuma amacı belirlemesine ve onların okuduklarını anlama durumlarının izlenmesine yardım eden bir stratejidir. Bu strateji, öğrencilerin okudukları metne daha çok ilgi duymalarını sağlayan, metinle ilişki

kurmalarını arttıran ve aynı zamanda okuduklarını anlamalarını geliştiren bir stratejidir (Fielding, Anderson ve Pearson, 1990; Hansen, 1981'den aktaran Oczkus, 2003, s.15). Çünkü Oczkus (2003, s. 15), tahmin etme stratejisini kullanırken öğrencilerin zevk aldıklarını, canlı ve neşeli olduklarını ifade etmiştir.

2.6.2. Açıklama

Karşılıklı öğretimde sözü geçen bir diğer strateji, açıklama stratejisidir. Palincsar vd. (1989), açıklama stratejisini, öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeleri veya kavramları anlamaya çalıştıkları bir strateji olarak tanımlamışlardır (Palincsar vd., 1989'dan aktaran Hashey ve Connors, 2003, s. 224).

Öğrenciler anlamını bilmedikleri kelimelerle çalışabilseler de, bazı öğrenciler için anlayamadıkları cümleleri, paragrafları veya bölümleri açıklamak zor olabilmektedir. Bu durum öğrencilerin tüm metni okuyup ana fikri anlamadan metnin küçük bölümleriyle çalışmasından da kaynaklanabilir. Açıklama, öğrencilerin zorlandıkları kelimeleri anlamlandırmalarında veya metnin bir parçasını anlamlandırmalarında onlara yardımcı olmaktadır. Öğrenciler açıklama yaparken metni yeniden okuma, metindeki ipuçlarını kullanma, görselleştirme, ön bilgileri harekete geçirme gibi pek çok yöneme başvurmaktadır (Hashey ve Connors, 2003, s. 228).

Okunulan metni anlayıp anlamadığını kontrol etmek, tam olarak anlamadığı yerleri fark etmek ve bu anlamadığı yeri veya kelimeyi açıklamaya çalışmak, öğrencinin okuduklarını gözden geçirmesini ve öğrenmelerini değerlendirmesini gerekli kılar. Öğrencilerden açıklamalar yapmaları istendiğinde, okuduklarını eleştirel olarak değerlendirmeleri sağlanmış olur (Palincsar ve Brown, 1984, s. 120). Öğrenciler, metinde anlayamadıkları kelimelerle veya bölümlerle çalışırken kimi zaman isteksizlik gösterebilirler. Bu durumda öğretmenin işlemin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin model olması öğrencileri açıklama aşamasına teşvik edecektir.

Örneğin, Oczkus (2003, s. 17), öğrencilere zor bir kelimeyi nasıl anlayabilecekleri konusunda model olmanın öneminden söz etmektedir. Eğer öğrencileriniz anlayamadıkları kelimelerle uğraşmaya isteksizlerse, onların bildiği fakat daha küçük yaştakilerin bilmediği bir kelimeyi bulmalarını isteme, onları istekli hale getirmek için iyi bir yol olarak ifade edilmiştir. Bu durumda “Eğer sizden küçük birine bu kelimeyi öğretmek isteseydiniz nasıl

öğretirdiniz?” sorusu çoğu zaman öğrencilerin, açıklama kısmında özellikle ilk zamanlarda katılımını arttırmaktadır.

2.6.3. Soru Sorma

Karşılıklı öğretim stratejilerinden bir diğeri soru sorma stratejisidir. Öğrencilerden metnin içeriğiyle ilgili sorular sormaları istendiğinde, metnin ana fikri ile ilgili sorular sormaları ve metni ne kadar anlayabildiklerini kontrol etmeleri sağlanmaktadır (Palincsar ve Brown, 1984, s. 120). Bir metinle ilgili öğrencilerin soru sormasının istenmesinin pek çok sebebi olabilir. Miller (2006, s. 126)’a göre bu sebepler şunlardır:

- Anlamanın netleştirilmesi
- Metnin okunulan kısmı hakkında yorum yapılması
- Metnin içeriğini, yapısını, gidişatını belirleme
- Metnin belirli parçalarına yoğunlaşma
- Metinde yer alan belirli cevapları saptama

Yani metinle ilgili sorular sormak, öğrencinin o metni iyice anlamasını, metni içselleştirmesini sağlamaktadır. Soru sormak kolay bir iş değildir. Açık ve kesin sorular sormak karmaşık ve zor bir iştir. Öğrenciler metni okumadan önce o metinle ilgili sorular kurgulamaları gerektiğini bilirlerse, o zaman metni önemli noktalara dikkat ederek okumaktadırlar. Bu durumda otomatik olarak okuduklarını anlamaya yönelmekte, anlamlandırmakta, çıkarımlar yapmakta ve önceki bilgileriyle bağ kurmaktadır. Bu yolla da metni okuduktan sonra metin ile ilgili sorular oluşturabilmektedirler (Lubliner, 2001).

Buradan hareketle metinle ilgili farklı soruların üretilmesi anlamın keşfi açısından katkı sağlayabilir. Metinle ilgili üretilen sorular da farklı türlerde olabilmektedir. Nitekim Oczkus (2003, s. 16), karşılıklı öğretim sürecinde öğrencilerine pek çok türde soru sormayı öğretmiş ve bunun anlamayı kolaylaştırdığını görmüştür. Öncelikli olarak cevabı metnin içinde olan sorulara odaklanılmaktadır. Çoğu öğrenci, soru sormaya metindeki önemsiz detaylardan başlayabilmektedir. Bu durumda öğretmenin soru sormaya model olarak ne tür sorular soracaklarını onlara göstermesi, öğrencilerin soru kalitesini ve derinliğini geliştirmektedir. Cevabı metnin içinde olan sorulardan sonra çıkarım yapmaya ve metnin ana fikrine odaklanacak sorular sormaya geçilmektedir. Okunulan metin ile ilgili sorular sormak, derinlemesine bir okuma yapmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin yorum

yapmasını teşvik edici ve çıkarım yapmalarını sağlayıcı sorular sormalarına ön ayak olunması öğretmen ve öğrenciler açısından önemlidir. Yalnızca cevabı metnin içinde olan sorular öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme yapmalarına olanak sağlayamayabilir. Öğretmenin sesli düşünme yoluyla öğrencilere model olması, öğrencilerin onun gibi davranmasını sağlayan bir öğretme yolu olarak görülmektedir. Sorular sormak, öğrencileri yeni kaynaklardan yanıtlar aramaya, keşfetmeye ve zihinlerini uyanık tutmaya yaramaktadır (Moreillon, 2007, s. 59). McKenzie (1997) “stratejik sorular” adını verdiği 18 farklı tipte soru tanımlamaktadır. Bu tür soruların öğrencileri düşünmeye sevk eden sorular olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin soru sorarken bazı kalıp cümlelerden yararlanması, onların işini kolaylaştırmakta ve daha rahat sürece katılmalarını sağlamaktadır. Soru sorma sırasında öğrenciler şu kalıplardan yararlanabilirler (Oczkus, 2003):

- Kim?
- Ne?
- Nerede?
- Ne zaman?
- Niçin?
- Nasıl?
- Farzedelim ki... (Varsayalım ki...)

Oczkus (2003, s. 16), çoğu öğrencisinin soru sormaktan zevk aldığını ifade etmiştir. Hangi sınıf düzeyinde olursa olsun öğrencilerin sorularını sormak için sabırsızlandıklarını, özetleme, tahmin etme veya açıklama işlemlerinden önce sorularını sormak istediklerini ifade etmiştir. Eğer zaman açısından sıkıntılı bir durum varsa bu durumda öğrencilerin çiftler oluşturarak sorularını eşlerine sormaları sağlanabilmektedir. Bir alternatif olarak da her öğrencinin kendi sorusunu yazmasına fırsat verilebilmektedir. Soru sorma, iyi okuyucular için önemli bir stratejidir. Karşılıklı öğretim derslerinde öğrenciler, metnin ana fikri ve önemli ayrıntıları ile çıkarımlar yapılabilecek noktalarla ilgili sorular sormayı öğrenmektedirler. Böylece okuduklarını anlama becerileri gelişmektedir.

2.6.4. Özetleme

Karşılıklı öğretimde sözü edilen son strateji ise özetleme stratejisidir. Öğrencilerden

metnin bir bölümünün özetlenmesi istendiğinde, öğrencinin dikkatini çeken temel noktanın ortaya çıkması ve öğrencinin ne kadar anladığını kontrol etmesi sağlanmış olmaktadır (Palincsar ve Brown, 1984, s. 120). Özetleme, bir metni özünü, amacını ve yapısını bozmadan, ana hatlarıyla kısaltmak şeklinde tanımlanabilir (Çanakcı, Özaykut, Taşdemir, Yardımcı ve Yetimoğlu, 2006, s. 31).

Özetleme, pek çok beceri ve stratejinin bir arada kullanılmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Öğrencilerin etkili bir özetleme yapabilmeleri için metinde geçen yalnızca önemli olayları hatırlamaları ve düzenlemeleri gerekmektedir. Özetin ne şekilde düzenleneceği metnin türüne (öyküleyici ya da bilgilendirici metin) bağlıdır (Lipson, 1996'dan aktaran Oczkus, 2003, s. 18). Metnin türüne göre özetle yer alması gereken öğeler de değişiklik gösterebilmektedir.

Örneğin, bir hikâye özetleneceği zaman öğrenciler, hikâyenin geçtiği yer, karakterler, problem, olaylar ve çözümleri dayanak olarak kullanmaktadırlar. Kurgusal olmayan bir düz yazıda önemli noktaların belirlenmesi ve mantıklı bir düzen içinde sunulması gerekmektedir (Oczkus, 2003, s. 18).

Özetleme yaparken dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle sıralamak mümkündür (Brown ve Day, 1983):

- Metnin bütünlüğü göz önünde bulundurulduğunda, önemsiz olduğuna karar verilen detayların özetten çıkarılması
- Dolaylı bir anlatım yerine kısa ve net cümleler kullanılması
- Metnin ana fikrini tam olarak ifade edecek cümlelere yer verilmesi

Genel anlamda özetleme yaparken dikkat edilmesi gereken hususlar karşılıklı öğretim sürecinde de geçerlidir. Ayrıca karşılıklı öğretim sırasında, öğretmen ve öğrenciler dönüşümlü olarak özetlemeye modellik yaparlar. Öğrenciler kendi özetlerinde şu kalıplardan yararlanabilirler (Oczkus, 2003, s. 18):

- Metindeki en önemli düşünceler...
- Bu bölüm ... hakkındadır.
- Bu kitap... hakkındadır.
- Öncelikle, ...
- Daha sonra ...
- En sonunda, ...

- Hikâye ... yerde geçmektedir.
- Ana karakterler ...
- ... olduğu zaman bir problem ortaya çıkmıştır.

Bu kalıplardan yararlanmaları, öğrencilerin daha kolay özet yapmalarını sağlamaktadır. Bir metni özetlemenin öğrenciye kazandırdığı pek çok beceri vardır. Özetleme yapmanın öğrencilere kazandırdıklarını şöyle sıralamak mümkündür (Miller, 2006, s. 171):

- Okunulan metnin genel olarak anlamını, önemli kavramları ve konularını algırlarlar.
- Okuduklarına ilişkin süreç içinde gelişen kendi düşüncelerini ortaya çıkarırlar.
- Okuduklarını yeniden anlatırlar.
- Okudukları ile ilgili paylaşım yapma, öneride bulunma ve eleştiri yapma fırsatını elde ederler.
- Metinde geçen doğrudan bilgileri çıkarımlar yaparak özetlerini genişletebilirler.
- Özetleme yoluyla okuduklarını daha anlamlı hâle getirirler.

Karşılıklı öğretim stratejisinin kullanıldığı derslerde, öğrenciler hem kendileri özetleme yapmakta hem de arkadaşlarının nasıl özetleme yaptıklarına tanıklık etmektedir. Bu da onların daha usta okuyucular olmaları konusunda önemli görünmektedir.

Karşılıklı öğretim kapsamında uygulanan stratejilerin ardından, bu tekniğin ne şekilde uygulandığını, uygulama aşamalarını ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gerekenleri ifade etmekte yarar görülmektedir.

2.7. Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Uygulaması

Karşılıklı öğretim süreci öncelikle öğretmenin liderliğinde başlar. Daha sonra öğretmen ve öğrenciler süreci birlikte yönlendirir ve tekniğin son aşamasında artık hemen hemen tüm sorumluluk öğrencilerin üzerindedir (Schunk, 2009).

Temelde, paragraf paragraf her dört stratejinin kullanımına öğretmenin modellik ettiği, sesli düşünme yoluyla metni okurken düşündüklerini konuşarak paylaşmaya dayanmaktadır. Daha sonra öğrenciler, öğretmenin rolünü üstlenerek her bir stratejiyi sesli düşünme yoluyla uygulamaktadırlar (Oczkus, 2003, s. 2). Bu teknikte öğretmenin öğrencilere ve öğrencilerin diğer öğrencilere modellik etmesi, karşılıklı öğretimin temel ilkesini oluşturmaktadır.

Öğretmen sesli düşünerek öğrencilere nasıl düşünmek gerektiği ile ilgili model olmaktadır. Okunulan metinle ilgili neler düşünülebileceğine ilişkin genel bir çerçeve çizmektedir. Öğrencilerin de aynı şekilde sesli düşünceleri özendirilmektedir. Öğrencilere kalıp cümle örnekleri örnek olarak verilerek okudukları kitapla ilgili anlam oluşturmaları teşvik edilmektedir. Örneğin, “Bu kelimeyi okuduğumda, kelime bana ... hatırlatıyor.” veya “Bu resmi gördüğümde, resim beni ... hakkında düşündürüyor.” gibi. Sesli düşünme yoluyla öğrencilerle, okuduklarımızla ilgili zihnimizdeki görselleri, çıkarımlarımızı, sorularımızı vb. paylaşmak, onların okuduklarını daha anlamlı bir şekilde yapılandırmalarını sağlamaktadır. Buna “birlikte metin aracılığıyla düşünme” adı verilmektedir (Anderson vd., 1992’den aktaran Miller, 2006, s. 56). Yani sınıf ortamında bir arada olan kişilerin hepsi karşılıklı olarak birbirlerinin düşünme yollarını görmekte ve birbirlerinin düşünme ve öğrenme süreçlerinden faydalanmaktadırlar.

Palincsar vd. (1989), karşılıklı öğretimi, temelinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreci, öğretmen ve öğrenciler arasındaki “iletişim” olarak en iyi şekilde tanımlamak mümkündür. “Karşılıklı” teriminin doğasında bir kişinin diğerinden sorumlu olduğu bir etkileşim süreci bulunmaktadır. Bu etkileşim tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejilerini kullanarak yapılandırılmaktadır (Palincsar vd., 1989’dan aktaran Hashey ve Connors, 2003, s. 224).

Karşılıklı öğretimin uygulama sürecinde dönütlerin kullanılması oldukça önemlidir. Öğrenciler, ders sürecinde aktif olmaya cesaretlendirilmeli, verilen dönütlerle yapılan çalışmanın işe yarar olduğu vurgulanmalı ve öğrencilerin bu bilgileri başarılı bir şekilde transfer edebilmeleri için bilgileri nerede, ne zaman ve ne amaçla kullanabilecekleri konuşulmalıdır (Brown, Day ve Jones, 1983). Öğretmen, süreçte pekiştirici ve dönüt vererek öğrencilerin sürece katılımlarını arttırmalıdır. Örneğin; “Çok iyi bir soru sordun.”, “Müthiş bir tahmin, metni okuyup görelim bakalım doğru bir tahmin mi?”, “Bu cümleyi anlamakta zorlandınız mı?” (Palincsar ve Brown, 1984, s. 131).

Daha önce karşılıklı öğretimin, iş birliğine ve grup çalışmalarına dayalı bir teknik olduğundan söz edilmişti. Karşılıklı öğretim, geniş gruplarla olabileceği gibi 4-6 kişilik küçük gruplarla okuma çalışmaları yaparken de kullanılabilir. Öncelikli olarak sesli veya sessiz bir şekilde grupça okuma metninin bir kısmı okunur. Daha sonra gruba liderlik edecek kişi, karşılıklı öğretim stratejilerini kullanarak grubun, okuduklarını

anlamlandırmasına yardımcı olur. Karşılıklı öğretim uygulamalarında okuma etkinliklerine liderlik eden her zaman ilk olarak öğretmendir (Palincsar, 1991; Palincsar ve Klenk, 1992). Öğretmen, karşılıklı öğretim stratejilerinin kullanımına modellik ettikten sonra her bir öğrenci dönüşümlü olarak sürece liderlik eder. Bu dört strateji öğrencileri, anladıklarını sergilemeleri için teşvik eder (Brown, Palincsar ve Armbruster, 1984).

Bu süreci aşama aşama ifade etmek gerekirse (Palincsar ve Brown, 1984):

- Öncelikli olarak öğretmen, metnin bir paragrafı üzerinde karşılıklı öğretim stratejilerinin her birinin nasıl uygulanacağını öğrencilere gösterir.
- Öğretmen metnin başlığını okuyarak, metnin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunur.
- İlk paragrafı sesli okuduktan sonra, paragrafta anlaşılamayan noktaları veya anlamı bilinmeyen sözcüklerin nasıl açıklanabileceğini gösterir.
- Paragraf ile ilgili 2-3 soru sorarak, nasıl sorular sorulabileceğini gösterir.
- Paragrafı özetlemeyi gösterir.
- Metnin sonraki paragrafında neler olabileceği ile ilgili tahminlerde bulunur.
- Daha sonra öğretmen, öğrencilerden bu dört stratejiden birini uygulamalarını ister. Öğrencilerin uygulamalarını pekiştireç ve dönüt vererek destekler.
- İlerleyen derslerde, öğretmen yavaş yavaş öğrencilerin daha aktif olacağı şekilde uygulamalar yaptırır. Stratejilerin kullanımına öğrenciler liderlik etmeye başlar.
- Bu düzeyde öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerini de desteklemektedir. Liderlik eden öğrencinin diğer arkadaşlarına pekiştireç ve dönüt vererek onları desteklemesi söz konusudur. Bu noktada öğretmen, liderlik eden öğrencinin ihtiyaç duyduğu zamanlarda müdahale edebilmektedir.
- Uygulama süreci ilerledikçe artık öğrenciler karşılıklı öğretim stratejilerini kolaylıkla uygulayabiliyor duruma gelmektedirler.

Karşılıklı öğretim stratejilerinin kullanımı yukarıda sayıldığı düzende sabit değildir. Uygulanan gruba ve metne bağlı olarak birtakım değişiklikler yapılabilir (Oczkus, 2003, s. 14).

Bu düşünceden hareketle karşılıklı öğretim stratejilerinin uygulanmasında öğretmen ve öğrencinin ders sürecinde sorumluluk alma durumları süreç ilerledikçe farklılaşmaktadır. Karşılıklı öğretimle öğrenci, en az müdahale ile stratejileri kullanarak en yüksek okuduğunu anlama düzeyine ulaşmayı öğrenmektedir (Palincsar ve Brown, 1984). Genel olarak, strateji öğretiminde öğretmen ve öğrencinin süreç içindeki rollerini şöyle

modellemek mümkündür (Miller, 2006, s. 13):

Sorumluluk	Yüksek	Öğretmen X	Paylaşım	Öğrenci	Süreçte Uygulananlar Model olma ve sesli düşünme
	Düşük			X	
Sorumluluk	Yüksek	Öğretmen	Paylaşım	Öğrenci	Yaşantıları paylaşma ve öğrenci uygulamalarına rehberlik etmesi
	Düşük		XX		
Sorumluluk	Yüksek	Öğretmen	Paylaşım	Öğrenci X	Öğrencilerin, bağımsız uygulamalar yapması
	Düşük	X			

Şekil 1. Strateji öğretiminde kullanılan aşamalar modeli

Şekil 1’de ifade edildiği gibi karşılıklı öğretimin uygulama sürecinde öncelikli olarak öğretmenin model olma ve sesli düşünme yoluyla öğrencilere strateji öğretimi yaptığı ve dolayısıyla yüksek sorumluluğun öğretmende olduğu bir yaklaşım benimsenirken; öğrencilerin strateji kullanımını öğrenmesi yoluyla okuduğunu anlama sürecindeki sorumlulukları da artmaktadır. Karşılıklı öğretimin ilerleyen süreçlerinde ise, öğrencilerin, öğretmen yardımıyla bağımsız olarak stratejiyi uygulayabildiklerini gözlemlemek mümkündür. Bu durumda da yüksek sorumluluk öğretmenden öğrenciye geçmektedir.

Karşılıklı öğretim, öncelikli olarak öğretmen ve öğrenci arasında geçen iletişimle gerçekleşmektedir. Öğretmenin rehberliğinde ilerleyen karşılıklı öğretim sırasında öğretmen, öğrencilerinin tartışmalar başlatmasını ve diğer öğrencilerin tepkilerine ilişkin kendi düşüncelerini paylaşmalarını istemektedir. Öğrencilerin katılımı şu boyutları içerebilir (Rosenshine ve Meister, 1994, s. 480):

- Başka bir öğrencinin özetini detaylandırmak veya yorumlamak
- Soru sorma stratejisinde, metinle ilgili başka sorular önermek
- Başka bir öğrencinin yaptığı tahminleri yorumlamak
- Metinde geçen anlamadığı kelime veya bölümlerin açıklanmasını talep etmek
- Yanlış anlamaları gidermeye yardımcı olmak

Yani karşılıklı öğretim sürecinde öğrencilerin diğer öğrencilerle sürekli paylaşım halinde oldukları söylenebilir. Bu süreçte öğretmen desteği de oldukça önemlidir. Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilen öğretmen desteğiyle öğretim (teacher-scaffolded instruction), bir metni anlamlandırmaya yarayan belli stratejilerin uygulanması için öğrencilere verilen yardımı içeren karşılıklı öğretimi işaret etmektedir. İlk başta öğretmen, öğrencilerin metni anlamlandırabilmesi için stratejileri açıklayarak ve stratejilerin nasıl kullanılacağına model olarak liderlik etmektedir. Öğretmen, öğrencilerinin verdiği cevapları, yaptığı yorumları ve sorduğu soruları başka bir şekilde ifade ederek veya detaylandırarak onları desteklemektedir (Rosenshine ve Meister, 1994, s. 481). Daha sonra öğretmen öğrencilerine yönlendirici yardımda bulunarak öğrencilerin stratejileri kendi kendilerine kullanmalarına olanak sağlar. Öğretmen, liderlik ettiği süreçte giderek daha az aktif rol almaktadır (Palincsar ve Brown, 1984). Yani sorumluluk kademeli bir şekilde öğretmenden öğrenciye geçmektedir. Öğrenci düşünme konusunda daha çok aktif rol almaktadır. Öğrencinin karşılıklı öğretim sürecini sürdürmede rolü artarken öğretmen gözlem yapmaya ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yerlerde destek vermeye devam etmektedir. Bu noktada karşılıklı öğretim uygulaması bir karşılıklı konuşma şeklini almaktadır. Bir öğrenci soru sormakta, diğeri cevap vermekte, üçüncü bir öğrenci cevabı yorumlamakta, bir diğeri özetleme yapmakta, diğeri özete ilişkin yorumlar yapıp veya özeti geliştirmeye yardımcı olmakta, bir başka öğrenci anlamakta zorlandığı bir kelimeyi tanımlamakta, diğer öğrenciler bu kelimenin anlamını metinden çıkarmaya çalışmaktadır. Yani öğretmen ve öğrenci arasında okunulan metni anlamlandırmak için işbirliğine dayalı bir çaba söz konusudur. Böyle bir iletişim süreci sayesinde öğrenciler yeni bir metinle karşılaştıklarında stratejileri niçin, ne zaman ve nerede kullanabileceklerini öğrenmiş olmaktadır (Rosenshine ve Meister, 1994, s. 481). Böylece öğrencilerin süreç içinde öz yeterlik açısından da gelişim göstermeleri söz konusu olabilir. Çünkü öz yeterlik, kişinin belirli bir konuda kendine olan inancı olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda öz yeterlik algısı aşağıda açıklanmaktadır.

2.8. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı

Bandura'nın "Sosyal Öğrenme Kuramı" ile ortaya konulan önemli kavramlardan biri öz-yeterlik kavramıdır. Öz yeterlik, kişinin öğrenme ve davranışları gerekli seviyelere ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancıdır. Kendine ilişkin yeterlik algılarının oluşturulmasının ve güçlendirilmesinin bazı davranışların değişimini etkilediği vurgulanmaktadır (Bandura, 1977). Öz yeterlik algısı, bireylerin bir işi yapmaya karar vermesinde, çaba harcamasında ve zorluklarla yüzleşerek o işte sebat etmesinde etkilidir (Schunk,1981). Bireylerin öz yeterliklerini etkileyen farklı kaynaklardan söz edilebilir. Bandura (1977)'ya göre, bireylerin öz yeterlikleri 4 temel bilgi kaynağından oluşmaktadır:

- Doğrudan deneyimler
- Dolaylı deneyimler
- Sözel ikna
- Fizyolojik durumlar

Bu kaynaklar arasında en güvenilir olanı; bireyin kendisinin doğrudan deneyimidir. Bandura (1977) davranış değiştirme kuramında bireyin öz yeterlik algısının etkin rol oynadığını savunmaktadır. Bireyin bir konuda kendini ne kadar yeterli algıladığı, o davranışı göstermeye başlayıp başlamayacağını, ne kadar süre zorluklara rağmen o işe devam edebileceğini veya vazgeçeceğini belirleyebilmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri, güdülenerek karar verdikleri akademik etkinlikleri, motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları kendi yeterliklerine ilişkin inançları ile ilişkilidir. Çoğu davranış biçimi öncelikle düşüncede şekillenmektedir. İnsanların yeterlik inançları, onların ileriye dönük yapacaklarını prova etmelerinde ve yapılandırmalarında etkilidir. Bu ileriye dönük düşünceler, yüksek yeterlik inancı olan kişilerde davranışların yapılmasını destekleyen, olumlu rehberlik sağlayan başarı senaryoları olarak gözlerinde canlanmasına fırsat sağlar. Yeterliklerinden şüphe duyan kişiler, başarısızlık senaryolarını gözlerinde canlandırırlar ve yanlış giden pek çok şey üzerinde dururlar. Kendinden şüphe etme durumu ile savaşıırken başarılı olabilmek oldukça zordur. Ayrıca algılanan öz yeterlik daha yüksek olduğunda kişi daha yüksek hedeflerle mücadele etmeye yönelmekte ve hedeflere ilişkin bağlılığı (hedefleri gerçekleştirmek için çabası) sağlamlaştırmaktadır (Bandura, 1993, s. 117).

Yeterlik inançları insan yaşamında pek çok davranışı etkilemektedir. Yeterlik inançları; hedeflere ulaşma sorumluluğunu ve isteğini, motivasyon düzeyini, zorluklar ve aksilikler

karşısında işe devamlılık gösterebilmeyi, zorluklara direnç göstermeyi, analitik düşünme niteliğini, başarıya veya başarısızlığa yüklenen nedenleri, stres ve depresyona korunmasızlığı etkilemektedir (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996).

Öz yeterlik ile bireyin performansı arasında da doğrudan bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Öz yeterliğin yanı sıra motivasyon, bir davranışın gerçekleşmesi ve devam etmesi için gerekli olan temel etkenlerdendir (Bandura, 1977). Yüksek düzeyde öz yeterlik, performansı pozitif yönde etkilerken, iyi performans da bireyin öz yeterliğini pozitif yönde etkilemektedir.

Ayrıca öz yeterlik, öğrencilerin zorlandıkları görevlerde ilk baştaki başarısız durumlarına rağmen sebat etmelerini, pes etmemelerini sağlamaktadır (Lodewyk ve Winne, 2005; Maddux, 2002; Pajares, 2003'den aktaran Bruning, Schraw ve Norby, 2014, s. 109). Öz yeterlik kavramında akranlardan etkilenme de söz konusudur. Akranlarının bir konuda başarılı olduğunu gören öğrencinin öz yeterliği artar. Çünkü aynı konuda kendisinin de başarılı olabileceğini düşünerek motive olurlar. Gözlemlenen kişinin başarısız olması durumunda öz yeterlikte azalma da söz konusu olabilir. Kendilerine verilen konu ile ilgili güçlü bir yeterlik algısı olan çocukların, verilen görevi başarmak için büyük çaba göstermeleri beklenmektedir. Bunun aksine kendilerini yetersiz olarak algılayan çocuklar verilen görevden kaçınma, gönülsüz olma ve zorluklarla karşılaştıklarında çabucak vazgeçme eğilimindedirler (Schunk, 2011, s. 107).

Çocukların yeterlik inançları ve istekleri onların hem doğrudan akademik başarılarına hem de ön kabullerine, akademik yollarının üretkenliğine zarar veren depresyon ve problemli davranışları azaltmaya katkı sağlamaktadır. Bireyin neyi yapmaya yeterli olduğunu düşünmesi ile ne yapabileceğini bilmesi arasında çok fark vardır (Schunk, 2011, s. 107). Çünkü bireyler belli bir yolla gerçekleştirilen davranışların belirli sonuçları sağlayacağına inanabilirler. Fakat gerekli davranışları gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerine ilişkin ciddi şüpheler hissedersen az önce sözü edilen sonuca ilişkin beklentileri davranışı gerçekleştirebilmelerinde yeterli etkiyi göstermez. Sonuç beklentisi, bireyin verilen bir davranışın hangi sonuca götüreceğini tahmin etmesi olarak tanımlanırken, yeterlik beklentisi ise, belli bir sonuca götürecek davranışı bireyin başarı ile gerçekleştirebileceğine ilişkin görüşü olarak ifade dilmektedir.

Yeterlik inançları insanların nasıl hissedeceğini, düşüneceğini, kendilerini motive edeceğini ve davranışlarını etkilemektedir. Öz yeterlik inançları bu farklı etkileri dört

büyük süreç aracılığıyla ortaya koymaktadır. Bu süreçler: bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçme süreçleridir (Bandura,1993,1994).

Kısaca öğrencilerin bir işi başarmalarında önemli etkenlerden biri de öz yeterlidir. Karşılıklı öğretim tekniği öğrencilerin, hem öğretmeni hem de diğer öğrencileri gözlemleyerek ve sesli düşünme yoluyla düşünme süreçlerine tanıklık ederek öz yeterlik düzeylerini etkileyebilecek bir öğrenme ortamı sunmaktadır.



BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışma konusuna ilişkin yapılan araştırmalara “Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar” ve “Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar” başlıkları altında yer verilmiştir.

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güler ve Özmen (2010) tarafından “Kısa Deneysel Analizle Zihinsel Engelli Öğrencilerin Öykü Anlama Becerisinde Etkili Olan Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi” adlı kısa deneysel analizle zihinsel engelli öğrencilerin öykü anlamasında etkili olan okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmada kısa deneysel analiz dört okuduğunu anlama stratejisinden hangisinin etkili olduğunu belirlemek amacı ile uygulanmıştır. Bu stratejiler; okuma öncesinde kullanılan başlık hakkında konuşma, okuma sırasında kullanılan öyküyü anlattırma ve tahmin ettirme, okuma sonrasında kullanılan metni tartışma ve çok öğeli bir strateji olan okuma sırası öyküyü anlattırma ve tahmin ettirme ile okuma sonrası öyküyü tartışmanın birlikte uygulanmasıdır. Araştırmaya iki kız bir erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üç öğrencide de çok öğeli stratejinin öykü anlama becerisinde en etkili strateji olduğu bulunmuştur.

Güldenoğlu ve Kargın (2012) tarafından “Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi” adlı karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkililiğini ve sürekliliğini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada farklı sınıf düzeylerinde kaynaştırma eğitimine devam eden üç

hafif derecede zihinsel engelli öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmış ve katılımcıların okuduğunu anlama becerisindeki performansları hikâyeler ve değerlendirme formları ile belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmelerden elde edilen bulgulara göre karşılıklı öğretimin katılımcıların okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu, katılımcıların edindikleri becerileri izleme oturumları sonunda da korudukları ve yapılan öğretimin sosyal olarak geçerli olduğu görülmüştür.

Özbay ve Akdağ (2013) tarafından yürütülen “Deyimlerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Etkisi” adlı çalışmada, deyimlerin öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinden “eğitimsel oyun, karşılıklı öğretim, keşfederek öğrenme ve araştırarak öğrenme”nin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin (n=20) deyimleri öğrenmeleri üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmada, deyimlerin öğretiminde içinde yirmi deyim bulunan gülmeceli bir Keloğlan masalı, deyim çalışma kâğıdı ve “Bu çalışmayı beğendim; çünkü...” / ”Bu çalışmayı beğenmedim; çünkü...” biçiminde açık uçlu bir sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, aktif öğrenmeyle deyimlerin öğretimi çalışmasının öğrencilerin bir hayli ilgisini çektiği ve dersten zevk almalarını sağladığı görülmüştür. Öğrencilerde deyimlerin konuşma ve yazı dilini zenginleştiren önemli unsurlardan biri olduğu algısı oluşmuştur. Gülmeceli bir Keloğlan masalının kullanılması, grup çalışması ve araştırma yapılması dersin eğlenceli işlenmesini sağlamıştır.

Görgen (2014), “Karşılıklı Öğretim Tekniği ve Doğrudan Öğretim Yaklaşımının Bilgi Haritası Oluşturma Becerilerine Etkileri” adlı çalışmada, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği 1. sınıfında okuyan 31 öğrenci ile karşılıklı öğretim tekniği ile doğrudan öğretim yaklaşımının bilgi haritası oluşturma becerilerine etkilerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğrencilerin bilgi haritası oluşturma becerilerinde daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur.

Türkiye’deki alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak az sayıda çalışma grubu (örneğin 3 öğrenci) ile ve genellikle zihinsel engeli olan öğrencilerle yürütüldüğü ortaya çıkmaktadır. Çalışmalardan birinde üniversite düzeyinde otuz bir öğrenci ile, birinde ise sekizinci sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci ile çalışılmıştır. Karşılıklı öğretimin farklı stratejilerle karşılaştırılması, okuduğunu anlama becerilerine etkisi ve bilgi haritası oluşturma becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

İlkokul düzeyinde ve tüm sınıfa yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmamış olduğu dikkat çekmektedir. Ülkemizde karşılıklı öğretim ile ilgili yapılmış sınırlı sayıda çalışma olması bu alanda yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Palincsar ve Brown (1984), okuma konusunda zorluklar yaşayan 24 yedinci sınıf öğrencisi ile karşılıklı öğretim tekniği kullanılarak okuma çalışmaları yapmıştır. Bu öğrencileri altışarlı gruplar halinde iki deney, iki kontrol grubu olarak ayırmışlardır. İki deney grubu ile de yirmi gün boyunca günlük çalışmalar yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin karşılıklı öğretim uygulamalarıyla okuduğunu anlama performanslarında, kontrol gruplarına oranla anlamlı artışlar gözlenmiştir. Özellikle metnin ana fikri ile ilgili sorular sorma ve özetleme becerilerinde gelişme gerçekleşmiştir.

Miller, Miller ve Rosen (1988), tarafından yapılan çalışmada değiştirilmiş karşılıklı öğretim programı kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve akademik başarılarını arttırmak amaçlanmıştır. Değiştirilmiş karşılıklı öğretimde, öğrenciler küçük gruplar oluşturularak metni okuma ve metni parça parça anlama çalışmalarını yürütmektedir. Ayrıca öğrenciler, bu küçük gruplarda süreci yönlendiren liderlik rolleri üstlenmektedir. Deney grubunda değiştirilmiş karşılıklı öğretim uygulanırken kontrol grubunda geleneksel öğretim programı uygulanmaktadır. Tüm sınıflara aynı öğretmen uygulama yapmaktadır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama düzeyinde, yazma becerilerinde ve yönetme becerilerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Lysynchuk, Pressley ve Vye (1990), dördüncü ve yedinci sınıfa devam eden 72 öğrenci ile 13 oturumluk karşılıklı öğretim çalışması yürütmüşlerdir. Kontrol grubunda ise yine okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmış fakat strateji öğretimi uygulanmamıştır. Karşılıklı öğretim uygulamaları sonucunda deney ve kontrol grubu okuduğunu anlama düzeyleri arasında deney grubu lehine dikkat çekici bir farklılık görülmüştür.

Marks, Pressley, Coley, Craig, Gardner, DePinto ve Rose (1993), birinci sınıfı okutan, orta okul özel eğitim ve lise İngilizce öğretmeni olmak üzere üç öğretmen ile kullandıkları karşılıklı öğretim tekniğini geliştirmeye yönelik bir çalışma yürütülmüştür. Öğretmenlerin karşılıklı öğretim stratejilerini okuma sonrasında kullandıklarını, okuma öncesinde

stratejileri kullanmadıkları gözlenmiştir. Ayrıca üç sınıfta da öğrencilerin liderlik rollerini kullanmalarının ve tüm öğrencilerin sürece katılmalarının göz ardı edildiği gözlemlenmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlerin bu sayılan noktalarda gelişim gösterdikleri ifade edilmiştir.

Rosenshine ve Meister (1994)'ın yaptığı çalışmada, meta analiz kullanılarak, 16 karşılıklı öğretim çalışması incelenmiştir. İncelenen bu çalışmalar, okuduğunu anlamayı geliştirmede bilişsel stratejilerin rolü, bilişsel stratejilerin öğretimini daha yararlı hâle getiren stratejiler ve karşılıklı öğretim sırasında kullanılan iletişim şeklinin niteliği açılarından ele alınmıştır. Bu on altı çalışmada karşılıklı öğretime ilişkin tüm bulgular karşılaştırmalı olarak verilmiş ve bir anlamda tekniğin genel bir çerçevesi ortaya konulmuştur. Bu meta analiz çalışmasından ortaya çıkan sonuçlara göre karşılıklı öğretimin okuduğunu anlamayı geliştiren bir yöntem olduğu ifade edilmiştir.

Kelly, Moore ve Tuck (1994) tarafından normal bir sınıf ortamında, ilkokul öğrencileri ile karşılıklı öğretim uygulamaları yapılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir artış görülmüştür.

Klingner ve Vaughn (1996) tarafından yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden ve İngilizceyi ikinci dil olarak kullanan 26 öğrenci ile karşılıklı öğretim çalışması yürütülmüştür. Bu öğrencilerin yarısı (n=13) ile iş birlikli gruplar yöntemi kullanılarak, diğer yarısı (n=13) ile çapraz akran grubu yöntemi kullanılarak karşılıklı öğretim uygulanmıştır. Bu gruplar arasında kullanılan yöntem bakımından okuduğunu anlama becerileri anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Karşılıklı öğretimin uygulandığı her iki grupta da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişim olduğu ortaya çıkmıştır.

Carter (1997)'in yaptığı çalışmada 1992 yılında Highland Park Michigan'daki okulda fakirlik, kalıplaşmış okul yapısı, eğitim eksikliği, kaynakların ve desteklerin yetersizliği, değişime karşı direniş, öğretmenlerin moral düşüklüğü, öğrencilerin başarı eksikliği, kötü sınav sonuçları ve düşük mezuniyet oranı gibi birtakım sorunların hakim olduğu bir okul ortamı bulunmaktadır. Okulun bu genel kötü gidişini düzeltmek amacıyla ilk hedef olarak öğrenci başarısında artışı sağlamak hedeflenmiş ve bu amaçla karşılıklı öğretim uygulamaları başlatılmıştır. Bu çalışmada karşılıklı öğretim tekniğinin seçilme amacı olarak, bu tekniğin kısa sürede okuduğunu anlama becerilerini geliştiren bir teknik olduğu ifade edilmiştir. Bu okulda çalışan öğretmenlerle birlikte yürütülen araştırmada, uygulanan karşılıklı öğretim ile bir yıldan daha kısa sürede okul genelinde öğrenci başarısında artış

sağlandığı ortaya konulmuştur.

Alfassi (1998) tarafından, strateji öğretiminin okuduğunu anlamaya etkilerini araştırmayı amaçlayan bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada geleneksel öğretim tekniği ile karşılıklı öğretimin okuduğunu anlama becerilerine etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinde daha fazla gelişim gösterdikleri gözlenmiştir.

King ve Johnson (1999) tarafından yapılan çalışma beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan öğretmenler düzenli bir şekilde ve anlaşılır biçimde karşılıklı öğretimin dört stratejisinin nasıl kullanılacağını modellediklerinde, etkili bir şekilde nasıl karşılıklı öğretim diyaloglarını kullanacaklarını gösterdiklerinde, uygulamalara rehberlik ettiklerinde, öğrencilere pekiştireç ve dönüt verdiklerinde, öğrencilerin karşılıklı öğretim sürecini öğretmenlerinin bir aynası gibi uygulayabildikleri ortaya konulmuştur. Sonuç olarak bu durum, öğrencilerin okuduğunu anlamalarının yanı sıra okudukları metinlere daha derinlemesine bir bakış kazanmalarını sağlamaktadır. Çalışmada uygulanan testler sonucunda da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ve anlamları yapılandırma düzeylerinde artış görülmüştür.

Bruce ve Robinson (2000)'un yaptığı çalışmada üstbilis yaklaşımının kelime tanımlama becerisine ve okuduğunu anlama becerisine etkisi araştırılmıştır. Üstbilis yaklaşımında karşılıklı öğretim stratejileri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin becerilerinde gelişim olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

Lederer (2000) tarafından yürütülen çalışma 4,5 ve 6. sınıfa devam eden ve öğrenme güçlüğü çeken 128 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde karşılıklı öğretim tekniğinin etkilerini araştıran bu araştırma sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarında artış görülmüştür. Bu gelişim, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinde çalışmanın yapılmasından 30 gün sonra hâlâ devam etmektedir. Ancak beşinci sınıf öğrencilerinin kalıcılık testlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin özetleme becerilerinde de gelişim gözlenmiştir.

Greenway (2002), tarafından gerçekleştirilen çalışmada altı yaş grubu öğrencilere ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile karşılıklı öğretim uygulamaları yapılmıştır. Deney grubunda öğretmen tarafından uygulamalar gerçekleştirilmiş olup kamera aracılığıyla da araştırmacı tarafından izlenmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin gelişimi

ile ilgili olarak öğrencilerin öz-değerlendirme yapmaları sağlanmış ve ayrıca da öğretmen tarafından gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve kendilerine ilişkin beğeni düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark görülmüştür.

Seymour ve Osana (2003), öğretmenlerin karşılıklı öğretime ilişkin düşüncelerini ve karşılıklı öğretime ilişkin inançlarının, uygulamalarını etkileme durumlarını belirlemişlerdir. Çalışmada durum çalışması (case study) yöntemi kullanılarak Evita ve Rick takma adlı iki öğretmene, araştırmacılar tarafından karşılıklı öğretimin ilkeleri ve uygulaması ile ilgili uygulamalı eğitimler verilmiştir. Bu eğitimler karşılıklı öğretimin ilke ve uygulama basamaklarını içeren dört ayrı oturumdan oluşmuştur. İlk oturumda öğretmenlere karşılıklı öğretim uygulamalarını içeren videolar seyrettirilmiştir. Bu videolarda iki öğretmenin karşılıklı öğretimin uygulanmasına ilişkin soru-cevapları ve tartışmaları yer almaktadır. İkinci oturumda öğretmenlerin karşılıklı öğretimi adım adım nasıl uygulayacakları, uygulama sırasında ne gibi durumlarla karşılaşabilecekleri ve çözüm yolları üzerinde durulmuştur. Üçüncü oturumda karşılıklı öğretim sürecinde öğrencilerin hangi yollarla desteklenebilecekleri üzerinde durulmuştur. Dördüncü oturumda ise karşılıklı öğretime ilişkin belli bir mantığın oturtulması, tekniğin anlamlandırılması üzerinde çalışılmıştır. Bu eğitim süreçlerinde üç basamakta veri toplama gerçekleştirilmiştir. Bir yandan öğretmenlere verilen eğitim süreci devam ederken bir yandan da öğretmenlerin sınıflarında karşılıklı öğretimi öğrencilerle uygulamaları izlenmiş, görüşme ve gözlemler yapılarak araştırmaya veri toplanmıştır. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler kodlanarak analizleri yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin karşılıklı öğretimin ilkeleri ve uygulanması ile ilgili pek çok kavramsal yanılgısının olduğu ve bu durumun verilen eğitimlerle giderilebildiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerde bilinçsiz bir şekilde değişime karşı direnme eğilimi olduğu ifade edilmiştir.

Hashey ve Connors (2003) tarafından yürütülen araştırma, karşılıklı öğretimin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlayan bir eylem araştırması projesidir. Araştırmacılar, kendi okullarında bulunan 3-8. sınıf öğretmenleri ile birlikte, her öğretmenin kendi sınıf düzeyine göre karşılıklı öğretim sürecini farklılaştırabildiği bir yapı ile çalışılmıştır. Projeye katılan öğretmenler bir araya gelerek toplantılar yapmışlar ve öğretim süreçlerinde yapacaklarına birlikte karar vermişlerdir. Bu süreçte karşılıklı öğretimle ilgili alanyazın okumalarına oldukça önem vermişlerdir. İki yıl süresince

uygulanan bu eylem araştırması sonuçlarına göre karşılıklı öğretim stratejilerini uygularken öğrencilerin her bir stratejiyi içselleştirebilmesi için onlara zaman vermenin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Karşılıklı öğretim sürecinde tüm sınıfla yapılan uygulamaların, grup çalışmalarının ve bireysel çalışmaların her birinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Yapılan karşılıklı öğretim uygulamalarında öğrencilerin artık grup içinde öğretmenden yardım almadan iletişim kurabildikleri ve süreci yönetebildikleri ortaya çıkmıştır.

Le Fevre, Moore ve Wilkinson (2003), okuduğunu anlama düzeyi zayıf, kodlama becerileri yetersiz ve okuma motivasyonu düşük olan 6 öğrenci ile karşılıklı öğretim çalışmaları yürütmüşlerdir. Çalışma sonucuna göre kodlama becerileri zayıf olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmalarında ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişim olduğu ortaya çıkmıştır.

Takala (2006), karşılıklı öğretimin, 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini, deney-kontrol gruplu deneysel desen ile ölçmüştür. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, katılımcıların yeni bir tekniği kullanmayı öğrenmekten ve karşılıklı öğretim uygulamalarına katılmaktan memnun oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Todd (2006) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, 4. sınıf kaynaştırma öğrenciler üzerinde karşılıklı öğretimin, okuduğunu anlama becerilerine ve sözcük edinimine etkisini ortaya koymaktır. Her öğrenci için, tek denekli araştırma modeli kullanılmıştır. Öğrenciler 6 haftalık uygulama boyunca günlük olarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda katılımcılardan üçünün okuduğunu anlama ve sözcük ediniminde artış olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların biri için ise uygulamaların sonucunda anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Sarasti (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı karşılıklı öğretim tekniğinin 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Çalışma sonucunda karşılıklı öğretim tekniğinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Spörer, Brunstein ve Kieschke (2009), üç farklı şekilde uygulanan karşılıklı öğretimin, 210 ilköğretim öğrencisinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğrenciler üç farklı koşıldan birinde strateji öğrenimi alan deney grubu

ve geleneksel öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubuna ayrılmışlardır. Deney grubu öğrencilerine küçük gruplarla, çiftler halinde veya öğretmen eşliğinde küçük grupla olmak üzere üç farklı koşulda, karşılıklı öğretim stratejilerini (tahmin etme, açıklama, soru sorma, özetleme) eğitim verilmiştir. Deney grubu öğrencileri hem son test sonuçlarında hem de izleme testlerinde geleneksel öğretim sürecine devam eden kontrol grubu öğrencilerine oranla okuduğunu anlama düzeyi ve strateji kullanım düzeyi olarak daha yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca küçük grupla çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri öğretmen eşliğinde çalışan deney grubu öğrencilerine ve kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Cooper ve Greive (2009) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada, çalışma grubu; deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Bu çalışmada öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımla karşılıklı öğretimin okuduğunu anlama üzerindeki etkililik durumlarına bakılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin karşılıklı öğretimin uygulama sürecine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda kullanılan iki yöntem arasında okuduğunu anlama becerilerine etkisi bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir. Deney grubu öğrencilerinin karşılıklı öğretim sürecini eğlenceli, merak duygularını arttıran bir süreç olarak tanımladıkları ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencileri tarafından en zorlanılan strateji olarak özetleme stratejisi belirtilmiş ve soru sorma ile açıklama stratejilerinin öğrenciler tarafından genellikle içselleştirilmiş stratejiler olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, karşılıklı öğretimin, deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma sürecinde izledikleri yolları farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pilonieta ve Medina (2009)'nın yürüttükleri çalışmada araştırmacılar, çoğu sınıf içinde kullanılabilecek temel okuyucular için okudukları metinleri anlayabilecekleri ve analiz edebilecekleri stratejiler olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun, özellikle ilkokul düzeyi öğrencileri için geçerli olduğunu vurgulamışlardır. Palincsar ve Brown (1984) tarafından tasarlanan karşılıklı öğretimin öncelikli olarak yedinci sınıf öğrencilerine göre tasarlanmış olduğunu belirtmişlerdir. Pilonieta ve Medina (2009) bu çalışmada, karşılıklı öğretimin ilkokul düzeyinde ne şekilde uygulanabileceğine ilişkin etkinlik kartları, öğrencilerin kullanabileceği ipuçları ve tüm sınıfla uygulama yapılabilecek grup çalışmaları örnekleri hazırlamışlardır.

Omari ve Weshah (2010) tarafından Ürdünlü öğretmenlerin karşılıklı öğretim tekniğini

kullanma düzeylerini belirlemeye ilişkin bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubu 523 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 30 maddelik bir anket kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Ürdünlü öğretmenlerin karşılıklı öğretim tekniğini orta düzeyde kullandıkları ve tekniğin çoğunlukla ortaokul öğretmenleri tarafından tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

Yang (2010), yaptığı çalışmada 129 üniversite öğrencisi ile karşılıklı öğretim uygulamaları gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için çoklu stratejiler kullanmış oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, stratejileri kullanmakta zorlandıkları zamanlarda diğer arkadaşlarını ve öğretmenleri gözlemleyerek zorlandıkları noktaların üstesinden gelmeye çalıştıkları görülmüştür.

Yurt dışında yapılan karşılıklı öğretim çalışmaları incelendiğinde, çalışmaların ülkemize oranla daha geniş bir yelpazede sıralandığı görülmektedir. Tek denekli çalışmaların yanı sıra ilkökul, ortaokul ve yüksekokul düzeyinde tüm sınıfta uygulanmaya yönelik de çalışmalar yapıldığı dikkat çekmektedir. Ayrıca yapılan çalışmaların farklı araştırma desenleri kullanılarak tasarlandıkları da yine dikkat çeken diğer bir noktadır. Hem deneysel hem betimsel çalışmalara yer verilmiş ayrıca nitel verilerle de çalışmalar desteklenmiştir. Karşılıklı öğretim çalışmalarının, ülkemizde ve yurt dışındaki alanyazını incelendiğinde ülkemizde bu alanda yeni çalışmalar yapılmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilmektedir.

3.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında karşılıklı öğretimle ilgili olarak az sayıda çalışma yapıldığı, çalışmaların ağırlıklı olarak az sayıda çalışma grubu ile ve genellikle zihinsel engeli olan öğrencilerle yürütüldüğü ortaya çıkmaktadır. İlkokul düzeyinde ve tüm sınıfa yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise ülkemize oranla daha fazla sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Tek denekli çalışma grupları ile çalışmanın yanı sıra farklı kademelere ilişkin tüm sınıfta uygulanmaya yönelik de çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda karşılıklı öğretimin okuduğunu anlamaya, okunulan metinde derin anlam kurmaya, yazmaya, yönetmeye, kelime tanımlamaya, öz değerlendirmeye, sözcük edinimine etkileri incelenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin karşılıklı öğretimi uygulama durumlarını belirlemeye ve eksiklerini gidermeye yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Bu bağlamda ÷lkemizde karşılıklı öğretim ile ilgili yapılmış sınırlı sayıda çalışma olması, bu çalışmaların farklı araştırma desenlerini örnekleyecek sayıda olmaması, bu alanda yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın; modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz süreçleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu çerçevede kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen uygulanmıştır. Deneysel yöntem, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki etkiyi ortaya koymak için tercih edilen bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2012, s. 295). Deneysel araştırma modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Ön test- son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş gruplar bulunur. Gruplardan birisi deney, diğeri kontrol grubudur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2012, s. 87, 97). Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi deney ve kontrol gurubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Son testten bir ay sonra da kalıcılık testleri uygulanmıştır. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği de deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenini karşılıklı öğretim tekniğine göre düzenlenmiş öğretimin işe koşulması; bağımlı değişkenlerini ise okuduğunu anlama becerilerine ilişkin başarı düzeyi ve okuduğunu anlama öz-yeterlik algıları oluşturmaktadır. Araştırma modeli aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Modeli (Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Model)

Gruplar	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test	Kalıcılık Testi
G ₁	O ₁	X	O ₂	O ₃
G ₂	O ₁		O ₂	O ₃

G₁: Deney grubu G₂: Kontrol grubuO₁: Ön test O₂: Son testO₃: Kalıcılık testi

X: Karşılıklı öğretime göre düzenlenmiş öğretim

Çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuduğunu anlama öz-yeterlik algıları ile ilgili verilerin toplanabilmesi için Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi ve Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

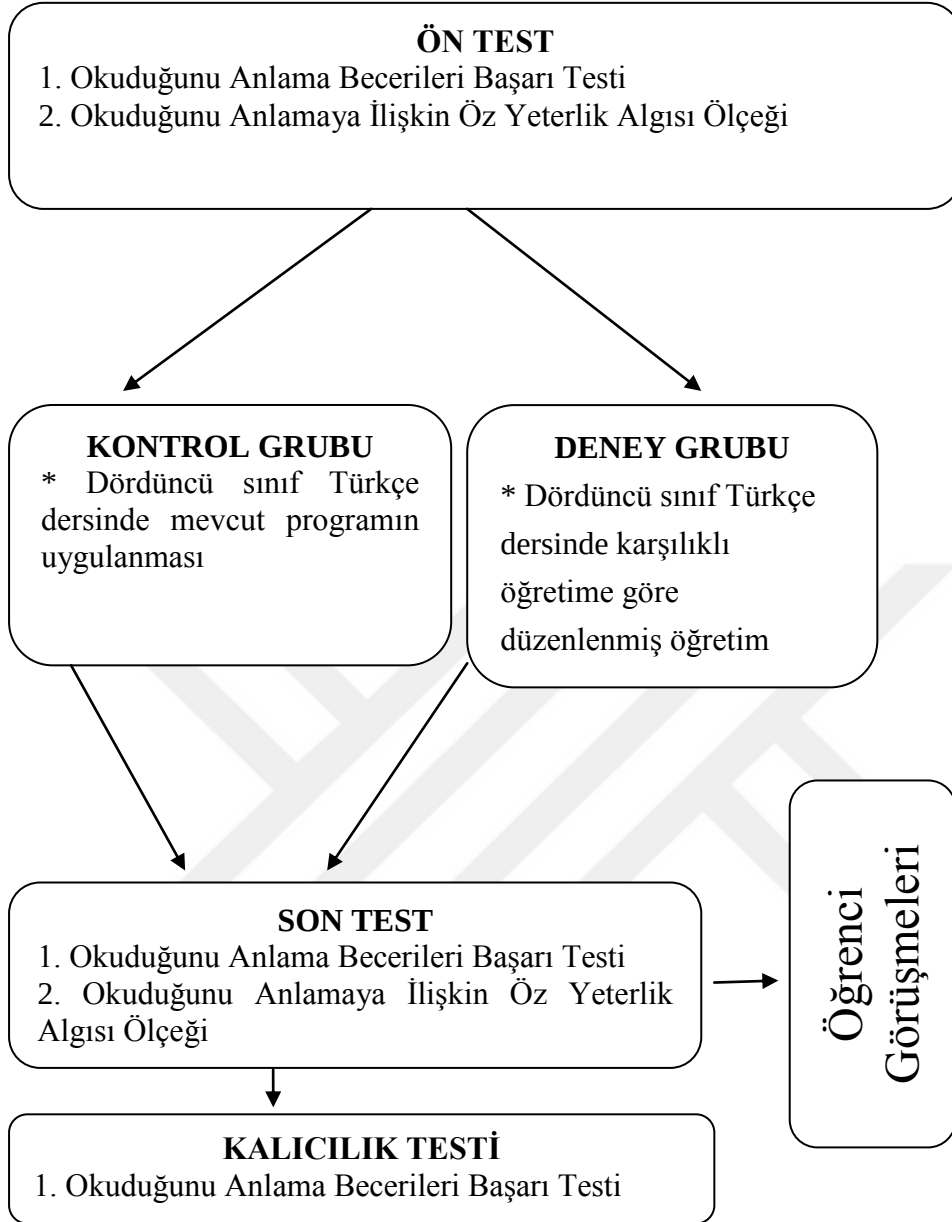
Öğrencilerin uygulama sürecinde geçirdikleri yaşantıları daha iyi anlamak için, biraz daha detaylı fikirler edinmek için ise nitel veriler de toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden, uygulamada var olan sorunların anlaşılmasına ve çözümüne dayalı, eylemlerin niteliğini geliştirme çabası taşıyan eylem araştırması deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Donovan vd. (2002), deneysel bir çalışmada nitel verilerin de entegre edilmesinin, deneysel işlemin etkin ve verimli şekilde yürütülmesini sağladığını, araştırmaya katılımı en üst düzeye çıkarmak için bilgi toplanmasının, içerikteki gerekli değişiklikleri açıklamayı ve katılımcıların araştırmaya dâhil olma süreçlerini anlamaya izin verdiğini ifade etmektedir (Donovan vd., 2002'den aktaran Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 12). Bu amaçla deney grubunda yer alan öğrencilerle karşılıklı öğretim süreçleriyle ilgili görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel veriler de hem nicel verilerin tutarlılığının test edilmesi hem de süreç hakkında derinlemesine bilgi alınabilmesi amacı ile kullanılmıştır. Araştırmanın örüntüsü Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Örüntüsü

Alt Problemler	Veri Kaynakları	Veri Toplama Araçları	
		Nitel	Nicel
1. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri		Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi
2. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin kalıcılıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri		Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi
3. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Deney Grubu Öğrencileri		Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi
4. Mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Kontrol Grubu Öğrencileri		Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi
5. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri		Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi
6. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile normal öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuduğunu anlamaya ilişkin öz-yeterlik algıları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?			Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği
7. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşleri nelerdir?	Deney Grubu Öğrencileri	Öğrenci Görüşme Formu	

Araştırmanın deneysel deseninin ve bu desen içerisinde uygulanan ölçme araçlarının uygulamasına ilişkin süreç aşağıda Şekil 2’de şematik olarak verilmiştir.



Şekil 2. Araştırma Sürecinin Şematik Görünümü

Şekil 2’de görüldüğü gibi araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup kullanılmıştır. Yansız atama yolu ile iki gruptan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda karşılıklı öğretim tekniği uygulanırken kontrol grubunda aynı derste mevcut uygulanan programın eğitim durumları (Türkçe ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin sırasıyla işlendiği, süreçte öğretmenin rehber olmasından çok bilgiyi aktaran olduğu öğretim) sürdürülmüştür. Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi ve Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Nitel verilerin toplanabilmesi için ise deney grubunda yer alan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

4.2. Çalışma Grupları

Bu araştırma, Kırşehir il merkezinde bulunan ve eğitim öğretim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olan Hüsnü M. Özyeğin İlkokulunun 4. sınıf Türkçe derslerinde yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüleceği okulun belirlenmesinden önce okullara ilişkin okul müdürleri ve okul rehber öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ışığında araştırmanın yürütüleceği okula karar verilmiştir. Bu okulun araştırma okulu olarak seçilmesinde; okulun Kırşehir il merkezinde bulunması, 930 öğrenci ve 45 öğretmenden oluşan il genelinde tercih edilen okullardan biri olması, alt, orta ve üst sınıftan olmak üzere farklı sosyo-ekonomik düzeyden öğrenciler barındırması, sınıf mevcutlarının uygulama yapmaya elverişli oluşu ve sınıf büyüklüklerinin grup çalışmalarına kolaylık sağlayacak boyutlarda olması etkili olmuştur.

Okulda on iki adet dördüncü sınıf şubesi bulunmaktadır. Bu şubelerden biri yansız atama yoluyla deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının denk olup olmadığını belirlemek üzere Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi ön test puanları ve Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ön test puanları bağımsız gruplar için t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Yansız atama yoluyla deney grubu olarak belirlenen 4C sınıfı 25 öğrenci, kontrol grubu olarak belirlenen 4K sınıfı ise 25 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Veriler

Grup	Cinsiyet	n	%
Deney	Kız	11	44
	Erkek	14	56
	Toplam	25	100
Kontrol	Kız	12	48
	Erkek	13	52
	Toplam	25	100

Tablo 3'e göre deney grubunda 11 kız ve 14 erkek öğrenci, kontrol grubunda ise 12 kız ve 13 erkek öğrenci yer almaktadır. Bir başka ifadeyle deney grubunun %44'ü kız, %56'sı erkek öğrenciden, kontrol grubunun ise %48'i kız, %52'si erkek öğrenciden oluşmaktadır.

4.2.1. Çalışma Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Ön Test Puanlarına Göre Denkliği

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi ön test puan ortalamalarının dağılımının normalliği Kolmogorov Simirnov testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (0,069, $p>0,05$). Veriler normal dağılıma uygun olduğu için, ortalamaların karşılaştırılması bağımsız gruplar için t testi ile yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testi kullanılarak, gruplar arasında ortak üye bulunmayan, iki farklı örneklem grubunun ortalamaları karşılaştırılır (Ak, 2010, s. 74). Bağımsız gruplar t testi, gruplar arasında ortak üye olmayan durumlarda, iki farklı örneklem grubunun ortalamalarını karşılaştırmak için yapılmaktadır. Elde edilen t testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Alınabilecek En Yüksek Puan	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Deney	26	25	15,52	5,10	48	-1,088	0,282
Kontrol	26	25	17,12	5,28			

Tablo 4’e göre deney grubunun Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi ön test puan ortalaması 15,52 iken, kontrol grubunun ön test puan ortalaması 17,12 olarak hesaplanmıştır. Grupların ortalama puanları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmediği görülmektedir ($t_{48}=-1,088$, $p>0,05$). Bu bulguya dayanılarak deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi ön test puanları bakımından birbirine denk gruplar olduğu söylenebilir.

4.2.2. Çalışma Gruplarının Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ön Test Puanlarına Göre Denkliği

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı ön test puan ortalamalarının dağılımının normalliği Kolmogorov Simirnov testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır

(0,200, $p>0,05$). Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerle verilerin analizi yapılmaktadır (Demirgil, 2010, s. 85). Verilerin analizinde, iki bağımsız grup arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla uygulanan t testi kullanılmıştır (Demirgil, 2010, s. 99; Baştürk, 2010, s. 99). Elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Alınabilecek En Yüksek Puan	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Deney	87	25	70,36	8,09	48	0,915	0,365
Kontrol	87	25	68,32	7,66			

Tablo 5’e göre deney grubunun Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ön test puan ortalaması 70,36 iken, kontrol grubunun ön test puan ortalaması 68,32 olarak hesaplanmıştır. Grupların ortalama puanları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{48}=0,915$, $p>0,05$). Bu bulguya dayanılarak deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ön test puanları bakımından birbirine denk gruplar olduğu söylenebilir.

4.3. Veri Toplama Araçları ve Geçerlik-Güvenirlikleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ölçme aracı olarak “Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi” (Ek 1), “Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” (Ek 2), Öğrenci Görüşme Formu (Ek 3) ile Araştırma Günlüğü (Ek 4) kullanılmıştır.

4.3.1. Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin başarılarını ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi” (OABT) kullanılmıştır. Bu testi geliştirme adımlarını şöyle sıralamak mümkündür (Baykul, 2010):

- Testin hangi amaçla kullanılacağının belirlenmesi

- Testle ölçülecek niteliklerin saptanması
- Maddelerin yazılması
- Maddelerin düzenlenmesi
- Deneme formunun hazırlanması
- Deneme uygulamasının yapılması
- Deneme uygulaması cevap kâğıtlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi
- Nihaî testin oluşturulması ve istatistiklerinin kestirilmesi

OABT’ni hazırlamaya öncelikle bir test planı yapılarak başlanmıştır (Özçelik, 2013, s. 7). Test planında, testin kapsamına alınacak kazanımların belirlenmesi, her bir kazanım için kaç soru hazırlanacağı, testin nasıl uygulanacağı ve nasıl değerlendirileceği ile ilgili belirlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda, testin deneme formunun kapsamına alınacak kazanımlar Tablo 6’da görüldüğü gibi belirlenmiştir. Her bir kazanım için üç veya dört madde yazılması testin asıl formunu oluştururken deneme formundan bazı maddelerin atılabilmesi olanağını sağlamaktadır (DeVellis, 2003, s. 66). Başarı testinde her kazanım için dörder madde yazılarak 52 maddelik, madde havuzu oluşturulmuştur.

Tablo 6

Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Deneme Formu Kapsamındaki Kazanımlar ve Kazanımlara İlişkin Maddeler

Kazanımlar	Madde Numarası
1 Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	2-21-27-45
2 Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	4-17-28-40
3 Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	5-18-35-46
4 Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	1-14-29-42
5 Okuduklarının konusunu belirler.	8-24-30-51
6 Okuduklarının ana fikrini belirler.	6-20-36-50
7 Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	11-22-43-52
8 Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	10-13-32-34
9 Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.	3-23-37-44
10 Okuduklarından çıkarımlar yapar.	7-12-31-41
11 Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	19-26-38-47
12 Okuduğunu özetler.	9-25-39-49
13 Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	15-16-33-48

OABT'nin madde havuzu oluşturulurken testin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Türkçe Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretim ve Sınıf Öğretmenliği alanlarında uzmanların görüşleri alınarak maddeler düzenlenmiştir. Kapsam geçerliği, bir testin, bu testle ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığıdır (Baykul, 2010). Uzmanların OABT'ne ilişkin görüşleri Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7

Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Deneme Formuna İlişkin Uzman Görüşleri

Uzmanın Alanı	Görüşü Alınan Uzman Sayısı	Uygun Olmayan Maddelere İlişkin Görüşleri
Türkçe Eğitimi	1	• Öğrencilerin anlamakta güçlük çekebileceği sözcük ve cümlelerin değiştirilmesi
Sınıf Öğretmenliği	2	• Testte yer alan metin sayısının azaltılması • Metinlerin kısaltılması • Öğrencilerin anlamakta güçlük çekebileceği sözcük ve cümlelerin değiştirilmesi • Madde sayısının azaltılması
Eğitim Programları ve Öğretimi	5	• Öğrencilerin anlamakta güçlük çekebileceği sözcük ve cümlelerin değiştirilmesi • On altı tane olan kazanım sayısının birbirini kapsayan kazanımlar çıkarılarak on üç kazanıma indirilmesi • “Süt” adlı metnin değiştirilmesi • Testte yer alan çeldiricilerin kelime uzunluklarının birbirine yakın olarak düzenlenmesi • Kazanımları ölçmekte zayıf bulunan maddelerin soru köklerinin değiştirilerek yeniden düzenlenmesi • Boşluk doldurma şeklinde hazırlanan maddelerin test maddesine dönüştürülmesi • Madde sayısının azaltılması

OABT'de yer alan metinler, deney grubu öğrencileri tarafından kullanılmayan ders kitaplarından alınmıştır. Metinler Talim Terbiye Kurulunun onayından geçtiği için bu metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğuna ve okunabilirlik düzeylerine bakılmamıştır.

OABT'nin uygulama geçerliğini sağlamak için 538 sayıda öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Uygulama geçerliği, yapılan ölçme ile ölçülmeye çalışılan şeyin gerçek hayattaki yansımalarının karşılaştırılmasından elde edilen uyumdur (Karasar, 2012, s. 152). Toplanan verilerden 5'i geçersiz sayılıp analiz dışı bırakılarak toplam 533 katılımcıdan toplanan veriler ITEMAN 3.50 programı kullanılarak madde analizine tabi tutulmuştur. Özçelik (2013, s. 129), testlerin deneme uygulaması için kaç kişilik gruptan

yararlanılacağına ilişkin kesin bir yanıtın olmadığını, ancak birçok amaçlar için 120 kişi dolayında bir grubun yeterli sayıyı oluşturabileceğini, titiz çalışmalarda 400 dolayında kişinin bulunmasının iyi olacağını ifade etmiştir. OABT deneme formuna ilişkin istatistik sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

OABT Deneme Formu Madde Analizine İlişkin İstatistik Sonuçları

Madde Sayısı	52
Analize Alınan Veri Sayısı	533
Ortalama	29.084
Varyans	116.122
Standart Sapma	10.776
Medyan	29.000
Cronbach Alpha	0.918
Ortalama Madde Güçlüğü (p)	0.559
Ortalama Madde Toplam Korelasyonu	0.440

Tablo 8’de görüldüğü gibi yapılan ön uygulama sonucu OABT’nin iç tutarlılık güvenirliğine ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .918 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik sonucu .0 ile 1 arasında bir korelasyon değeri alır. Korelasyonun 1’e yakın olması ise testin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Testin güvenirliğinin yüksek olması test puanlarına karışan hatanın az olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2013, s. 124). Test puanları aritmetik ortalaması 29,084 olarak hesaplanmıştır. Bu aritmetik ortalamanın tam puana yani soru sayısına bölümü $29,084/52= 0,559$ ’dur. Bir testin ortalama güçlüğü madde güçlük indekslerinin ortalaması olarak tanımlanır (Baykul, 2010, s. 290). Madde güçlüğü 1’e yaklaştıkça kolay bir madde olduğu 0’a yaklaştıkça zor bir madde olduğu yorumu yapılmaktadır (Özçelik, 2013, s. 134). Tablo 8’de görüldüğü gibi testin ortalama madde güçlüğü 0,559 olarak orta güçlükte bir değer olarak ifade edilebilir.

Yapılan madde analizinde maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Bu analizlere ilişkin bilgiler Tablo 9’da verilmektedir:

Tablo 9

OABT Deneme Formu Madde Güçlüğü ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği	Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı
1	.77	.56	.51
2	.72	.50	.44
3	.34	.29	.26
4	.77	.55	.54
5	.21	.09	.08
6	.72	.32	.31
7	.76	.40	.40
8	.76	.38	.37
9	.68	.60	.51
10	.40	.36	.28
11	.35	.45	.38
12	.50	.50	.42
13	.60	.57	.48
14	.70	.61	.53
15	.38	.24	.20
16	.67	.63	.54
17	.69	.58	.50
18	.42	.55	.44
19	.72	.59	.55
20	.71	.62	.57
21	.35	.48	.39
22	.41	.28	.24
23	.50	.50	.38
24	.77	.46	.44
25	.44	.48	.38
26	.73	.65	.61
27	.42	.52	.41
28	.73	.65	.60
29	.74	.69	.64
30	.42	.50	.37
31	.67	.64	.56
32	.39	.20	.19
33	.27	.27	.26
34	.44	.41	.37
35	.64	.66	.56
36	.63	.66	.55
37	.35	.49	.40
38	.71	.67	.61
39	.56	.77	.63
40	.66	.61	.51
41	.60	.70	.56
42	.67	.69	.61
43	.63	.59	.49
44	.45	.50	.38
45	.48	.44	.36
46	.56	.70	.58
47	.49	.54	.44

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği	Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı
48	.28	.16	.15
49	.46	.60	.48
50	.53	.60	.51
51	.70	.52	.47
52	.54	.62	.48

Başarı testlerinde madde seçiminde ilk olarak ayırt edicilik değerleri incelenmiştir. Özçelik (2013, s. 136)'e göre ayırtıcılığı .20 ile .30 arasında olan maddeler testte kullanılabilir, .30 ile .40 arasında olan maddeler iyi, .40'tan yüksek olan maddeler ise çok iyi sayılabilir. Bu nedenle ilk olarak ayırt edicilik değeri .40 üzerinde olanlar alınmalıdır. Bu doğrultuda madde ayırt ediciliği .40'ın altında olan 3,5,6,8,10,15,22,32,33 ve 48. maddeler testten çıkarılmalıdır. Bu maddeler arasında 15. maddenin testten çıkarılması yerine analiz sonucu ortaya çıkan çeldiriciler yeniden düzenlenerek madde değiştirilmiştir.

OABT için yapılan deneme uygulaması sırasında öğretmenler tarafından araştırmacıya bildirilen genel nokta, başarı testindeki madde sayısının yarı yarıya azaltılarak öğrencilerin ilgilerinin dağılmadan cevaplayabilecekleri bir test oluşturulmasıydı. Bu nedenle madde analizlerinde her kazanım için ikişer maddeye yer verilmesi göz önünde bulundurularak madde güçlük indeksleri incelenmiştir. Bu doğrultuda madde güçlük indeksi 0 ile 1 arasında ortalama bir değere sahip olmayan .50'nin çok altında veya .50'nin çok üzerinde yer alan maddelerden 1,2,4,7,9,19,20,21,24,26,28,29,31,35,37,39 ve 43. maddeler testten çıkarılmıştır.

Madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Ayırtıcılık indeksi .40'ın altında olan maddeler ile madde güçlük indeksi .50 dolaylarından uzak olan maddeler testten çıkarılmıştır. Bu işlemlerden sonra gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulanacak olan asıl form, her kazanım için ikişer sorudan oluşan 26 sayıda maddeden oluşmuştur. OABT nihai formunda yer alan 26 madde, yapılan madde analizi sonucunda yer alan alt-üst grupların seçeneklere göre dağılım değerleri ve madde güçlük indeksleri göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiştir. OABT nihai formu Ek 1'de yer almaktadır.

4.3.2. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile normal öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuduğunu anlamaya

ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” (OAÖYAÖ) kullanılmıştır (Ek 2). Bu ölçekte 29 madde yer almaktadır. Ölçek maddeleri; “Bana Hiç Uymuyor”, “Bana Biraz Uyuyor”, “Bana Tamamen Uyuyor” şeklinde üçlü likert tipinde düzenlenmiştir. Küçük yaştaki katılımcılara yönelik araştırmalar için üçlü likert tipi ölçeklerin kullanılması uygun görülmektedir (Köklü, 1995, s. 90).

Bu ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle alanyazın taraması yapılarak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda Bandura (2005)’nin öz-yeterlik ölçekleri geliştirilmesine ilişkin kitap bölümünden de yararlanarak ölçeğin genel yapısı belirlenmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığını, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini yani kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmaktadır (Karasar, 2012, s. 151). Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla başvuru uzman görüşleri doğrultusunda 32 maddelik madde havuzundan 2 madde çıkarılarak 30 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

OAÖYAÖ’nin deneme uygulaması 525 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerden 7 geçersiz veri analiz dışı bırakılarak toplam 518 katılımcıdan elde edilen veriler analiz edilerek şu işlem basamakları izlenmiştir:

1. Öncelikle veri setinin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 10

KMO ve Bartlett Örneklem Yeterliliği Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü	.945
Bartlett Testi Sonuçları	Yaklaşık Ki-Kare (χ^2)
	4524.156
	Serbestlik derecesi (df)
	435
	Anlamlılık düzeyi (Sig.)
	.000

Tablo 10’da yer alan KMO değeri gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran, veri setinin faktör analizine uygunluğunu ölçen bir orandır. Bu oranın 0,5’in üzerinde olması gerekir. 0,90 ve üzerinde ki değerler ise faktör analizi yapmak için “Mükemmel” olarak yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2010, s. 322). OAÖYAÖ’nin KMO oranı 0,945 olması veriler için örneklem sayısının faktör analizi için mükemmel uygunlukta olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testi

sonuçları ise değişkenler arasında yüksek korelasyonlar olup olmadığını ölçerek veri setinin faktör analizi için uygunluğunu test etmektedir. Sonuçlar incelendiğinde ($p=0,000$, $p<0.05$) Bartlett testi sonuçlarında da veri setinin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.

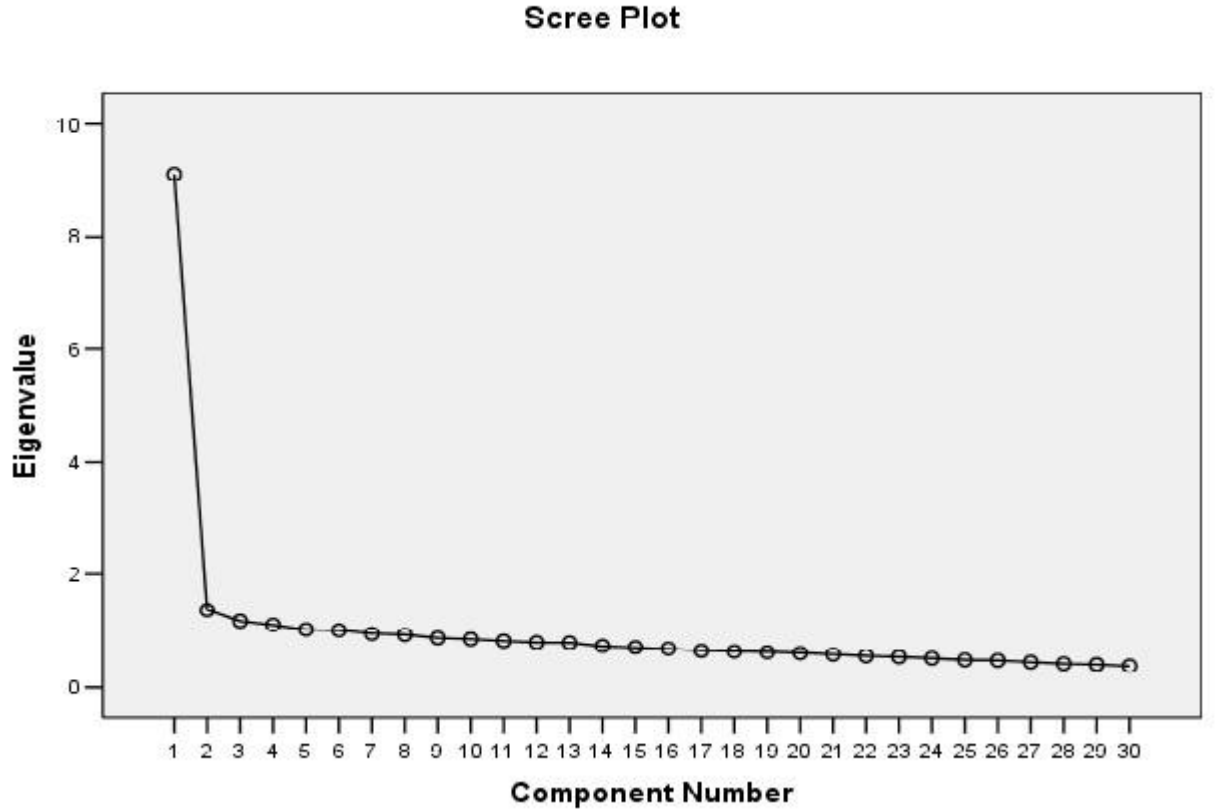
2. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizi için temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirlemek amacıyla maddelerin özdeğer istatistikleri belirlenmiş, ölçekte özdeğer istatistiği 1'den büyük olan altı faktörün bulunduğu görülmüştür. OAÖYAÖ'ne ilişkin faktör sayısı Tablo 11'de görülmektedir:

Tablo 11

Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı

Faktör	Öz Değerler			Varimax Döndürme Sonucu Faktör Yüklerinin Kareleri Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	9,109	30,363	30,363	3,083	10,278	10,278
2	1,360	4,532	34,895	2,580	8,602	18,879
3	1,165	3,882	38,777	2,492	8,308	27,187
4	1,097	3,658	42,435	2,335	7,785	34,972
5	1,017	3,390	45,835	2,224	7,414	42,386
6	1,002	3,339	49,164	2,033	6,778	49,164

Tablo 11'de verilen açıklanan toplam varyanslar incelendiğinde 30 maddelik ölçekte 1 özdeğerinden büyük 6 faktörün bulunduğu ancak rotasyona tabi olacak faktör sayısını belirlemede bir diğer yol olan faktör analizi çizgi grafiğinde (Şekil 3) 1. faktörden itibaren eğimin kaybolmaya başladığı gözlenmektedir.



Şekil 3. Özdeğerlere ilişkin faktör grafiği

Şekil 3'te görüldüğü gibi faktör analizi çizgi grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı nokta 1. faktörden itibaren. Bu grafikten yola çıkarak da ölçek tek boyutlu olarak belirlenmiştir.

Araştırmalarda ölçeğin tek boyutlu olması için; faktörün açıkladığı varyans oranının toplam varyansın en az %30'u olması ve birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinin yaklaşık 3–3.5 katından daha büyük olması şartları aranmaktadır. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 227; Doğan, 2002). Bu durumda OAÖYAÖ'de inceleme yapıldığında; faktör analizi sonucunda, birinci faktörün açıkladığı varyans oranı toplam varyansın % 30'unun üzerindedir (birinci faktörün açıkladığı varyans % 30,36, ikinci faktörün açıkladığı varyans % 4.53 ve toplam varyans % 34,89'dur) ve birinci şartı sağlamaktadır. Birinci faktörün özdeğeri 9.109 ve ikinci faktörün özdeğeri 1.360 olarak bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin tek faktörlü olduğunu kanıtlayan ikinci şart da sağlanmıştır. Dolayısıyla bu sonuçlar, ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin faktör yük değerleri Tablo 12'de gösterilmektedir:

Tablo 12

Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri

Madde No	Faktör	Madde No	Faktör
13	.618	12	.535
14	.617	4	.533
17	.613	7	.530
25	.609	1	.529
29	.602	15	.528
22	.595	16	.527
21	.590	8	.518
27	.590	3	.517
26	.587	24	.513
19	.587	23	.512
9	.581	10	.511
20	.575	28	.505
2	.575	11	.502
18	.558	30	.456
5	.538	6	.414

Tablo 12 incelendiğinde tüm maddelerin faktör yük değerlerinin .30'un üzerinde olduğu görülmektedir. 350 ve üzerindeki veri sayısı için faktör yüklerinin .30 ve üzerinde olması gerekmektedir (Kalaycı, 2010, s. 330). Buna göre ölçekte bulunan maddelerin kullanıma uygun maddeler olduğu ifade edilebilir.

4. Faktör analizi sonucu yapısı belirlenen ölçeğe ilişkin tekrar uzman görüşü alınmış ve görüşler sonucu 24. maddenin ölçekten çıkarılması kararlaştırılmıştır. Tek boyutlu bir yapıda olan ve 29 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .918 olarak belirlenmiştir. Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kayış, 2010, s. 405). Buna göre Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği yüksek güvenilirlikte bir ölçektir.

4.3.3. Öğrenci Görüşme Formu

Deney grubunda yer alan öğrencilerin karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı basamaklara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır (Ek 3). Görüşmeler, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken şu ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (Bogdan ve Biklen, 1992; Brookfield, 1992; Patton, 1987’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 128):

- Kolay anlaşılabilir sorular yazma
- Odaklı sorular hazırlama
- Açık uçlu sorular sorma
- Yönlendirmekten kaçınma
- Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma
- Alternatif sorular ve sondalar hazırlama
- Farklı türden sorular yazma
- Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme
- Soruları geliştirme

Görüşme sorularının kapsam geçerliğine ilişkin olarak uzman görüşüne başvurulmuş, yapılan eleştiriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Nitel verilerin yorumlanmasındaki en büyük sorunlardan biri, verilerin kodlanması sırasında karşılaşılan olası yanlışlık durumudur. Bu durumu ortadan kaldırmak için nitel verilerin birden fazla kodlayıcı tarafından kodlanması ve kodlayıcılar arası uyumun hesaplanarak güvenilirliğin sağlanması söz konusu olmaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada da görüşmeden elde edilen verilerin analizi aşamasında veriler iki kodlayıcı tarafından kodlanarak kodlayıcılar arası görüş birliği hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994), kodlayıcılar arası görüş birliğinin hesaplanması için; $\text{Görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$ formülü ile hesaplama önermişlerdir. Bu hesaplama ile elde edilen oranın %80 benzerlikte olmasının kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın nitel verilerine ilişkin güvenilirliği arttırmak amacıyla alınan önlemlerden biri de, araştırmayla ilgili her türlü detaya araştırma raporunda yer vermektir (Lincoln ve Guba, 1985) Bu amaçla öğrenci görüşmelerinden elde edilen ham verilere araştırma raporunda yer verilmiştir (Ek 5).

4.3.4. Araştırma Günlüğü

Araştırma günlüğü, araştırmacının gözlemlediği tüm verilerin yanı sıra araştırma sürecindeki kendi davranışları, duygu ve düşüncelerini de not aldığı bir dokümandır (Glesne, 2012, s. 104). Araştırmanın amacına uygun olarak gözlemler, analizler, şekiller, taslaklar, alıntılar, yorumlar, duygu ve izlenimler bu günlük içinde yer alabilmektedir (Johnson, 2015, s. 81). Tüm bu notlar, araştırmanın kurgulanmasında ve süreçte yapılacak

olan değişikliklere karar vermekte fayda sağlar niteliktedir. Bu amaçla araştırmanın pilot uygulama sürecinde araştırmacı tarafından Araştırma Günlüğü tutulmuştur. Nitel araştırmaların kalitesinin ve inanılrlılığının arttırılması için, araştırma sürecindeki tüm verilerin detaylı olarak paylaşılması önerilmektedir (Patton, 2014, s. 541). Bu bağlamda araştırma günlüğüne Ek 4'te yer verilmiştir. Araştırma Günlüğü'nden elde edilen verilerle araştırmanın pilot uygulama sürecine ilişkin araştırmacı gözlemleri belirlenmiş ve asıl uygulamaya geçmeden önce birtakım değişiklik ve düzenlemelere yer verilmiştir.

4.4. Ön Deneme Uygulaması

Araştırmanın asıl uygulamasını yapmadan önce çıkabilecek aksaklıkları görebilmek, deneysel işlem sırasında kullanılacak ders içi materyallerin işlerliğini test etmek ve planlanan sürenin uygunluğunu test etmek amacıyla pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma ve asıl uygulama öncesinde Kırşehir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli tüm izinler alınmıştır (Ek 6). Asıl uygulamaya benzer koşulları sağlayabilmek amacıyla asıl uygulamanın yapılacağı Hüsnü M. Özyeğin İlkokulu'nda deney ve kontrol grubunda yer almayan 4N sınıfında pilot uygulama çalışması yürütölmüştür. Pilot uygulamaya 31 ilkokul 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Haftada 2 gün 2'şer saat olmak üzere toplam 8 saatlik çalışma yürütölmüştür. Çalışmanın tamamlandığı her günün sonunda dersin nasıl geçtiğine ilişkin araştırmacı tarafından Araştırma Günlüğü tutulmuş ve öğrencilerden uygulamaya ilişkin dönötlr alınmıştır. Pilot uygulama süreci boyunca uygulamanın yapıldığı sınıfın, sınıf öğretmeninden uygulama sürecine ilişkin görüşler alınmıştır.

Pilot uygulama sonucu araştırma günlüğünden elde edilen araştırmacı gözlemleri şu şekildedir:

- İkişer ders saati olarak planlanan ders planlarının günlük üçer ders saati olarak uygulanmasının öğrencilerin etkinlikleri daha anlayarak yapmasını sağlayacağı belirlenmiştir. İki ders saati olarak planlanan ders sürecinde, etkinliklerin yapılmasında süre yetersiz kalmıştır.
- Seçilen metinlerin ve hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve merakını çektiği gözlemlenmiştir.
- Öğrenciler tarafından anlaşılmakta güçlük çekilen noktalar planlar üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak düzenlenmiştir.

Pilot uygulamadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda asıl uygulamaya geçilmeden önce ders planlarında birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Planlanan ders saati günde iki saat yerine üç saate çıkarılmıştır. Ders planlarında yer alan, öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılamayan, öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmayan etkinlikler yeniden düzenlenmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler ışığında ders planlarında yer alan çalışma kâğıtlarında da değişiklikler yapılarak planlara son şekli verilmiştir.

4.5. Denel İşlem

Araştırmanın uygulama süreçlerine başlanmadan önce Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, okul idaresinden ve uygulamaların yapılacağı (pilot, deney grubu, kontrol grubu) şubelerin sınıf öğretmenlerinden izin alınmıştır (Ek 6).

Araştırmanın deneysel işlemlerini gerçekleştirmek üzere 25'er kişiden oluşan deney grubu (4C) ve kontrol grubu (4K) olmak üzere yansız atama yoluyla iki şube belirlenmiştir.

Kontrol grubunda Türkçe dersleri sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Türkçe dersi öğretim programında yer alan:

“Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, iş birlikli öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir”

temel yaklaşım doğrultusunda dersler sınıf öğretmeni tarafından yürütülmeye devam edilmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenin yaptıkları genel hatlarıyla şu şekilde sıralanabilir:

- Metnin öğrenciler tarafından sesli/ sessiz okunması
- Öğrenciler tarafından metnin anlatılması
- Öğretmenin metinle ilgili açıklamalar yapması
- Öğretmenin metinle ilgili sorular sorması ve öğrencilerden cevapların alınması
- Metinle ilgili soruların öğrenci çalışma kitabı üzerinde doldurulması

Deney grubunda ise Türkçe derslerinin haftanın 2 günü 3'er ders saatlik zaman dilimi karşılıklı öğretim tekniği ile hazırlanmış öğretim süreci uygulanmıştır. Karşılıklı öğretim

teknikğine uygun olarak hazırlanmış öğretim süreci tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejileri temele alınarak oluşturulmuştur. Ders sürecinde araştırmacı tarafından oluşturulan Okuduğunu Anlama Çizelgesi, Hatırlatıcı Bilgiler Kartları, Karşılıklı Öğretim Yap-Bozu, Hikâye Haritası Çizelgesi kullanılmıştır. Karşılıklı öğretimin 24 ders saatlik öğretim planı genel hatlarıyla şöyledir:

- 1-3. Ders: Karşılıklı öğretimin dört temel stratejisi olan tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejilerinin “Kazların Uçuşu” adlı bilgilendirici metin üzerinde öğretmenin sesli düşünme ve model olma yoluyla tanıtılması ve uygulanması
- 4-6. Ders: Karşılıklı öğretimin dört temel stratejisinin “Kendine İnandığın Kadarsın” adlı öyküleyici metin üzerinde, ikili gruplar halinde uygulamaya başlanması ve öğretmenin her bir stratejiye (tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme) ilişkin sesli düşünme yapması ve stratejilerin kullanımına ilişkin model olması
- 7-9. Ders: Karşılıklı öğretimin stratejilerinin “Ödül” adlı öyküleyici metin üzerinde, öğrenciler tarafından ikili gruplar halinde uygulanması, zorlanılan stratejilerde öğretmenin sesli düşünme ve model olma yoluyla öğrencilere rehberlik etmesi
- 10-12. Ders: Karşılıklı öğretim stratejilerinin “Koku” adlı öyküleyici metin üzerinde, öğrenciler tarafından 4-5 kişilik gruplarla uygulanması, her bir grubun tek bir strateji üzerine yoğunlaşması. Tüm grupların ders sonunda yaptıklarını sınıfla paylaşarak stratejilerin yap-boz parçaları gibi birleştirilmesi. Öğretmenin grup çalışmalarını kontrol ederek ihtiyaç halinde onlara yol göstermesi
- 13-15. Ders: Karşılıklı öğretim stratejilerinin “Neyi Seviyorsanız O” adlı bilgilendirici metin üzerinde, öğrenciler tarafından 4-5 kişilik gruplarla uygulanması, grupların verdikleri cevapları sınıfla paylaşmaları. Öğretmenin grup çalışmalarını kontrol ederek ihtiyaç halinde onlara yol göstermesi
- 16-18. Ders: Karşılıklı öğretim stratejilerinin “Haberleşme” adlı bilgilendirici metin üzerinde, öğrenciler tarafından tüm sınıf olarak uygulanması. Uygulama sürecindeki bazı etkinliklerin ikili gruplar oluşturularak gerçekleştirilmesi. Öğretmenin, sesli düşünme ve model olma yoluyla öğrencilere destek olması
- 19-21. Ders: Karşılıklı öğretim stratejilerinin “Çocuklar Doğuştan Bilim Adamıdır” adlı bilgilendirici metin üzerinde, öğrenciler tarafından 4-5 kişilik gruplarla uygulanması. Metinle ilgili tahminlerin, soruların, açıklama ve özetin tüm sınıfa

tahtada oluşturulması

- 22-24. Ders: Karşılıklı öğretim stratejilerinin “Resim” adlı öyküleyici metin üzerinde, öğrenciler tarafından iki kişilik gruplarla uygulanması. Öğrencilerin tüm uygulamalarla ilgili görüşlerinin alınması. Uygulamaların değerlendirilmesi.

Karşılıklı öğretim sürecine uygun olarak hazırlanmış ders planları ve diğer öğretim materyalleri detaylı olarak Ek 7’de yer almaktadır. Uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın yapıldığı günlerde sınıfın sınıf öğretmeni ile de süreç paylaşılmış ve sürece ilişkin fikir alışverişi yapılmıştır. Uygulamalar 4 hafta boyunca toplam 24 ders saati sürmüştür. Uygulamaların sonunda karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan 25 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı ders süreci boyunca öğrenci etkinliklerine ilişkin görseller toplanmış, görüşmeler ise not tutularak kayıt altına alınmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere eş zamanlı bir şekilde ön test, son test ve kalıcılık testleri uygulanmıştır. Kalıcılık testleri uygulamanın bitiminden 1 ay sonra uygulanmıştır. Görüşleri alınan uzmanlar, kalıcılık testi için bu 1 aylık zamanın uygun olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaya ilişkin nicel ve nitel veriler, veri toplama süreci bittikten sonra belirlenen yöntem ve teknikler kullanılarak çözümlenip yorumlanmıştır. Deney ve kontrol grubundan toplanan nicel veriler karşılaştırmalı olarak çözümlenip yorumlanırken; nitel veriler, hem nicel verilerin tutarlılığının test edilmesi hem de süreç hakkında derinlemesine bilgi alınabilmesi amacı ile kullanılmıştır.

4.6. Verilerin Toplanması

Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak belirlenen veri toplama araçları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmada nicel veri toplama araçlarıyla toplanılan ön test, son test ve kalıcılık testleri deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak uygulanmıştır.

Birinci alt problemde yer alan karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuduğunu anlamaya ilişkin son test başarı puanları arasındaki anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla ön test ve son test olarak “Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi” aracılığıyla veriler toplanmıştır.

İkinci alt problemde yer alan karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuduğunu anlamaya ilişkin kalıcılık puanları arasındaki anlamlı farkı ölçmek amacıyla kalıcılık testi olarak “Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi” aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Üçüncü alt problemde yer alan karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ölçmek amacıyla “Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi” aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Dördüncü alt problemde yer alan mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ölçmek amacıyla “Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi” aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Beşinci alt problemde yer alan karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ölçmek amacıyla “Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi” aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Altıncı alt problemde yer alan karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile normal öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz-yeterlik algıları son test puanları bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını ölçmek amacıyla “Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Yedinci alt problemde yer alan karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla “Öğrenci Görüşme Formu”nda yer alan sorular aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır.

4.7. Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak hem nicel hem de nitel verilerin analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

4.7.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimsel istatistikler olan yüzde, frekans, ortalama hesapları yapılmıştır. Ölçeklerin güvenirliklerini hesaplamak için güvenirlik katsayısı (cronbach alfa, α), verilerin dağılımlarını incelemek için Kolmogorov-Smirnov testleri kullanılmıştır. Karşılıklı öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin son test başarı puanlarını karşılaştırmak amacıyla nonparametrik bir test olan, Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Çünkü verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda parametrik olmayan (non-parametrik) testlerle analiz yapılmalıdır (Baştürk, 2010, s. 4). İkinci alt probleme ilişkin olarak deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin başarı kalıcılık puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Üçüncü alt probleme ilişkin olarak deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları Tekrarlanan Ölçümler İçin Varyans Analizinin parametrik olmayan karşılığı olan Friedman testi (Friedman F Testi) ile hesaplanmıştır. Dördüncü alt probleme ilişkin olarak kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları Tekrarlanan Ölçümler İçin Varyans Analizinin non parametrik karşılığı olan Friedman testi (Friedman F Testi) ile hesaplanmıştır. Beşinci alt problem için deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları Karışık Ölçümler için İki Yönlü Varyans Analizi (Mixed Between-within Subjects Analysis of Variance) kullanılmıştır. Altıncı alt probleme ilişkin olarak deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz-yeterlik algıları son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Kalıcılık testi uygulamanın bitiminden 1 ay sonra gerçekleştirilmiştir. Tüm verilerin analizinde anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kabul edilmiş ve analizler, SPSS programı kullanılarak yapılmıştır.

4.7.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan öğrenci görüşmelerinden elde edilen nitel verilerin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen veriler, belirlenen temalara göre gruplandırılmış ve yorumlanmıştır. Betimsel analiz yapılırken şu dört aşama

izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224):

- Öncelikle betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur. Verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı tasarlanmıştır.
- Tematik çerçeveye göre veriler işlenmiştir. Temalar doğrultusunda önemli olduğu düşünülen verilere yer verilmiş, doğrudan alıntı yapılacak görüşmeler seçilmiştir.
- Kolay anlaşılabilir ve okunabilir bir dille veriler tanımlanmıştır.
- Tanımlanan bulgular açıklanmış, birbirleriyle ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından değiştirilmeden olduğu gibi Microsoft Office Word kelime işlemci programıyla yazıya aktarılmış böylece nitel veriler araştırmanın problemi doğrultusunda işlenebilir hâle getirilmiştir. Elde edilen ham veriler, öğrenci isimleri kullanılmadan her katılımcıya k1, k2, k3... k25 şeklinde numara verilerek kodlanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen ham verilere Ek 5’te yer verilmiştir.

Nitel verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmaktadır. Bu hesaplamayla nitel verilerin birden fazla kodlayıcı tarafından kodlanması ve kodlayıcılar arası uyumun hesaplanarak güvenilirliğin sağlanması söz konusu olmaktadır (Creswell, 2013). Bu araştırmada öğrenci görüşmelerinden elde edilen nitel veriler, araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra, iki kodlayıcı tarafından öncelikle birer transkript kodlanmıştır ardından çapraz kontrol yapılmıştır. Kodlamalarda görülen benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Temalara ilişkin her bir kod tartışılmıştır, ortak bir kodlama tablosu oluşturulmuştur. İki kodlayıcı bu ortak tabloya dayalı olarak ayrı ayrı kodlamaya devam etmişlerdir. Kodlayıcılar arası görüş birliğinde yeterli oran elde edildikten sonra (%88,2) araştırmacı ortak tablodan yola çıkarak kodlamaya yalnız devam etmiştir. Yeni kod eklenmesi durumunda diğer kodlayıcılarla fikir birliğine ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçların analizleri bulunmaktadır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Problem: Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin olarak Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi deney ve kontrol grubuna hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. Ön test ve son teste ilişkin olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13

Grupların Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistikleri

Alınabilecek En Yüksek Puan	Gruplar	Ön Test			Son Test		
		n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s
26	Deney	25	15,52	5,10	25	22,00	2,58
	Kontrol	25	17,12	5,28	25	16,80	4,85

Tablo 13'e göre deney grubunun ön test puan ortalaması 15,52 iken son test puan ortalaması 22,00 olarak artış göstermiştir. Bunun yanı sıra kontrol grubunun ön test puan ortalaması 17,12 iken son test puan ortalaması 16,80 olarak küçük bir düşüş göstermiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin son test başarı puanlarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla öncelikle veri analizi tekniğini belirlemek gerekli görülmektedir. Bu amaçla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi son test puan ortalamalarının dağılımlarının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testinde, $p > .05$ olduğu durumlarda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Greasley, 2008, s. 92). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi son test puanlarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (0,04, $p < 0,05$). Verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda parametrik olmayan (non-parametrik) testlerle analiz yapılmalıdır (Baştürk, 2010, s. 4). Bağımsız iki grubun olduğu ve bu iki grup arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla kullanılan t testlerinin non-parametrik olarak kullanılan karşılığı Mann-Whitney U testidir (Gravetter ve Wallnau, 2013, s. 337).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	U	z	p	r	η^2
Deney	25	33,18	120,50	3,740	0,000	0,748	0,559
Kontrol	25	17,82					

Tablo 14’e göre öğrencilerin OABT’den elde ettikleri son test ortalama puanları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu ($U=120,50$, $p < 0,05$) söylenebilir.

Etki büyüklüğü (effect size) hesaplamaları, yokluk hipotezi testlerinin desteklenmesi ve daha nitelikli istatistiksel sonuçlar elde edilmesi için önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (American Psychology Association [APA], 2001). Non-parametrik testlerden olan Mann-Whitney U için etki değeri hesaplamalarında z değerinden yola çıkarak r etki değeri hesaplanması önerilmektedir (Cohen, 1988). z değeri için etki büyüklüğü $r = Z / \sqrt{N}$ formülüyle bulunur. r değeri için .5 yüksek etki, .3 orta etki ve .1 ise düşük etki büyüklükleri olarak ifade edilmektedir (Coolican, 2009, s. 395). Tablo 14’te görüldüğü gibi r etki değeri (0,748, $r > .5$) yüksek etki büyüklüğündedir.

Bu bulguya dayanarak karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin başarı düzeyi son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir. Buna göre deney grubuna uygulanan karşılıklı öğretim tekniğinin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri son test puanlarını arttırdığı ve karşılıklı öğretim tekniğinin okuduğunu anlama becerileri son test puanları üzerindeki etkisinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci Alt Problem: Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin başarı kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin olarak Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi deney ve kontrol grubuna kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ön test, son test ve kalıcılık testine ilişkin olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15’te sunulmuştur:

Tablo 15

Grupların Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistikleri

Alınabilecek En Yüksek Puan	Gruplar	Ön Test			Son Test			Kalıcılık Testi		
		n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s
26	Deney	25	15,52	5,10	25	22,00	2,58	25	22,44	2,84
	Kontrol	25	17,12	5,28	25	16,80	4,85	25	13,32	5,89

Tablo 15’e göre deney grubunun ön test puan ortalaması 15,52 son test puan ortalaması 22,00 iken kalıcılık testi puan ortalaması 22,44 olarak artış göstermiştir. Bunun yanı sıra kontrol grubunun ön test puan ortalaması 17,12 son test puan ortalaması 16,80 iken kalıcılık testi puan ortalaması 13,32 olarak düşüş göstermiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin başarı düzeyi kalıcılık puan ortalamalarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla öncelikle veri analizi tekniğini belirlemek gerekli görülmektedir. Bu amaçla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi kalıcılık puan ortalamalarının dağılımlarının normalliği Kolmogrov Simirnov

testi ile analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testinde, $p>.05$ olduğu durumlarda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Greasley, 2008, s. 92). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi kalıcılık puanlarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (0,02, $p<0,05$). Verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda parametrik olmayan (non-parametrik) testlerle analiz yapılmalıdır (Baştürk, 2010, s. 4). Bağımsız iki grubun olduğu ve bu iki grup arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla kullanılan t testlerinin non-parametrik olarak kullanılan karşılığı Mann-Whitney U testidir (Gravetter ve Wallnau, 2013, s. 337).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi kalıcılık puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	U	z	p	r	η^2
Deney	25	35,62	59,500	-4,937	0,000	0,987	0,974
Kontrol	25	15,38					

Tablo 16’ya göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT’den elde ettikleri kalıcılık ortalama puanları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu ($U=59,50$, $p<0,05$) söylenebilir.

Non-parametrik testlerden olan Mann-Whitney U için etki değeri hesaplamalarında z değerinden yola çıkarak r etki değeri hesaplanması önerilmektedir (Cohen, 1988). z değeri için etki büyüklüğü $r = Z / \sqrt{N}$ formülüyle bulunur. r değeri için .5 yüksek etki, .3 orta etki ve .1 ise düşük etki büyüklükleri olarak ifade edilmektedir (Coolican, 2009, s. 395). Tablo 16’de görüldüğü gibi r etki değeri (0,987, $r>.5$) yüksek etki büyüklüğündedir.

Bu bulguya dayanarak karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin başarı düzeyi kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır. Ayrıca deney grubuna uygulanan karşılıklı öğretim tekniğinin, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde kalıcılık puanlarını arttırdığı ve karşılıklı öğretim tekniğinin okuduğunu anlama becerileri kalıcılık puanları üzerindeki etkisinin yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgu, deney grubuna uygulanan karşılıklı öğretim tekniğinin, okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Öğrenmelerin kalıcı olmasında, bilginin zihinde saklanması ve geri çağırılması süreçleri etkindir. Bilgi işleme kuramı, öğrenmeyi, bilgiyi bellekte organize etmeyle ve anlamlı olarak kaydetmeyle ilişkilendirmektir (Schunk, 2014, s. 18). Bu durumda deney grubuna uygulanan karşılıklı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin stratejilerden yararlanma yollarını anlamlı olarak kaydetmelerini sağladığı ve kalıcı olduğu yönünde yorumlanabilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü Alt Problem: Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin olarak Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi deney grubuna ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testine ilişkin olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17’de sunulmuştur:

Tablo 17

Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistikleri

Alınabilecek En Yüksek Puan	Gruplar	Ön Test			Son Test			Kalıcılık Testi		
		n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s
26	Deney Grubu	25	15,52	5,10	25	22,00	2,58	25	22,44	2,84

Tablo 17’ye göre deney grubunun ön test puan ortalaması 15,52 son test puan ortalaması 22,00 iken kalıcılık testi puan ortalaması 22,44 olarak artış göstermiştir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla öncelikle veri analiz tekniğini belirlemek gerekli görülmektedir.

Bir gruba bağlı olarak ikiden fazla ölçme sonucunun karşılaştırılması işlemi için Tekrarlanan Ölçümler İçin Varyans Analizi kullanılmaktadır. Daha önce deney grubu için yapılan Kolmogrov Simirnov testleri sonucunda deney grubunun son test (0,04, $p < 0,05$) ve kalıcılık testi (0,02, $p < 0,05$) puanlarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Veriler normal dağılmamışsa, koşul sayısı üç ve daha fazlaysa ve tüm

koşullarda aynı denekler kullanıldıysa bu durumda Tekrarlanan Ölçümler İçin Varyans Analizinin non parametrik karşılığı olan Friedman testi (Friedman F Testi) kullanılmalıdır (Baştürk, 2010, s. 159). Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan Friedman testi sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır:

Tablo 18

Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ölçümler	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark	r	η^2
Deney Grubu	Ön test	25	1,26	2	21,39	0,000	2-1	0,755	0,570
							3-1	0,808	0,653
	Son test	25	2,36						
	Kalıcılık	25	2,38						

Tablo 18’e göre deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($\chi^2 = 21,39$; $p < 0,05$). Bu farkın hangi ölçümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Wilcoxon matched-pairs signed ranks testini uygulamak gereklidir (Baştürk, 2010, s. 171). Uygulanan Wilcoxon matched-pairs signed ranks testi sonuçlarına göre deney grubunun ön test ile son test puanları arasında ($z = -3,775$; $p < 0,05$) son test puanları lehine; ön test ile kalıcılık testi puanları arasında ($z = -4,041$; $p < 0,05$) kalıcılık puanları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubunun son test puanları ile kalıcılık puanları arasında ($z = -0,570$; $p > 0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade edilebilir. Friedman testi için doğrudan bir etki değeri hesabı bulunmamakla birlikte yapılan Wilcoxon matched-pairs signed ranks testi ile elde edilen z değeri üzerinden etki değeri (r) hesaplanabilmektedir (Yatani, 2018). z değeri için etki büyüklüğü $r = Z / \sqrt{N}$ formülüyle bulunur. r değeri için .5 yüksek etki, .3 orta etki ve .1 ise düşük etki büyüklükleri olarak ifade edilmektedir (Coolican, 2009, s. 395). Tablo 20’de görüldüğü gibi r etki değeri (0,755 ve 0,808, $r > .5$) yüksek etki büyüklüğündedir. Bu bulgu, karşılıklı öğretim tekniğinin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarını arttırdığını göstermektedir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü Alt Problem: Mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin olarak Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi kontrol grubuna ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testine ilişkin olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 19’da sunulmuştur:

Tablo 19

Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistikleri

Alınabilecek En Yüksek Puan	Gruplar	Ön Test			Son Test			Kalıcılık Testi		
		n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s
	Kontrol Grubu	25	17,12	5,28	25	16,80	4,85	25	13,32	5,89

Tablo 19’a göre kontrol grubunun ön test puan ortalaması 17,12 son test puan ortalaması 16,80 iken kalıcılık testi puan ortalaması 13,32 olarak düşüş göstermiştir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla öncelikle veri analiz tekniğini belirlemek gerekli görülmektedir.

Bir gruba bağlı olarak ikiden fazla ölçme sonucunun karşılaştırılması işlemi için Tekrarlanan Ölçümler İçin Varyans Analizi kullanılmaktadır. Daha önce kontrol grubu için yapılan Kolmogrov Simirnov testleri sonucunda kontrol grubunun son test (0,04, $p<0,05$) ve kalıcılık testi (0,02, $p<0,05$) puanlarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Veriler normal dağılmamışsa, koşul sayısı üç ve daha fazlaysa ve tüm koşullarda aynı denekler kullanıldıysa bu durumda Tekrarlanan Ölçümler İçin Varyans Analizinin non parametrik karşılığı olan Friedman testi (Friedman F Testi) kullanılmalıdır (Baştürk, 2010, s. 159). Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan Friedman testi sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır:

Tablo 20

Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Ölçümler	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kontrol Grubu	Ön test	25	2,06	2	5,146	0,076
	Son test	25	2,28			
	Kalıcılık	25	1,66			

Tablo 20'ye göre gibi kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2 = 5,146$; $p > 0,05$). Bu durumda kontrol grubunun okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir. Bu durumun, kontrol grubuna uygulanan mevcut Türkçe öğretim programının bir sonucu olduğu düşünülebilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci Alt Problem: Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin olarak Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi deney ve kontrol grubuna ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ön test, son test ve kalıcılık testine ilişkin olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 21'de sunulmuştur:

Tablo 21

Grupların Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistikleri

Alınabilecek En Yüksek Puan	Gruplar	Ön Test			Son Test			Kalıcılık Testi		
		n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s
26	Deney	25	15,52	5,10	25	22,00	2,58	25	22,44	2,84
	Kontrol	25	17,12	5,28	25	16,80	4,85	25	13,32	5,89

Tablo 21'e göre deney grubunun ön test puan ortalaması 15,52 son test puan ortalaması 22,00 iken kalıcılık testi puan ortalaması 22,44 olarak artış göstermiştir. Bunun yanı sıra kontrol grubunun ön test puan ortalaması 17,12 son test puan ortalaması 16,80 iken kalıcılık testi puan ortalaması 13,32 olarak düşüş göstermiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin başarı düzeyi ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla öncelikle veri analizi tekniğini belirlemek gerekli görülmektedir. Araştırma sorusunda, hem ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere üç tekrarlı ölçüm hem de deney ve kontrol grupları arasındaki gruplararası farkı ortaya koymak amaçlandığı için, Karışık Ölçümler için İki Yönlü Varyans Analizi (Mixed Between-within Subjects Analysis of Variance) kullanılmalıdır (Büyüköztürk, 2017, s. 79). Karışık Ölçümler için İki Yönlü Varyans Analizinin kullanabilmesi için öncelikle küresellik varsayımının sağlanması gerekmektedir. Bunun için Mauchly testinin değerlerini incelemek gerekli görülmektedir. Mauchly Küresellik Testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur:

Tablo 22

Karışık Ölçümler için İki Yönlü Varyans Analizi Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Değişken	Mauchly’s W	Yaklaşık χ^2	sd	p
Zaman (ön test, son test, kalıcılık testi)	0,940	2,926	2	0,232

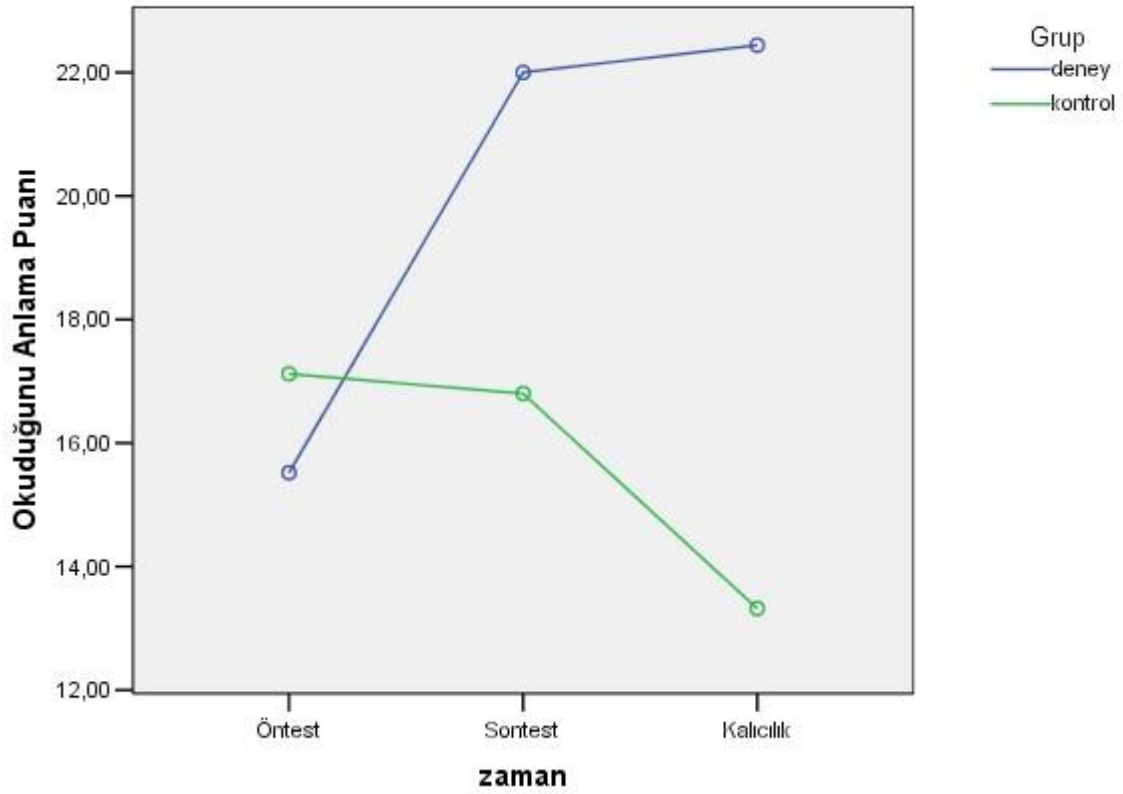
Tablo 22’ye göre tüm ilişkili grup kombinasyonları arasındaki varyans farklarının eşitliğini test eden (Büyüköztürk, 2017, s. 80) Mauchly Küresellik Testi sonucunda (0,232; $p>0,05$) küresellik varsayımının sağlandığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Karışık Ölçümler için İki Yönlü Anova sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur:

Tablo 23

Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmî η^2
Gruplar Arası	47882,667	1				
Grup (D-K)	674,16	1	674,16	29,28	0,000	.379
Hata	1105,17	48	23,024			
Gruplar içi	237,17	2	118,58			
Grup*Zaman	735,52	2	367,76	18,14	0,000	.274
Hata error	1945,3	96	20,26			

Tablo 23’e göre gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında ($F_1=29,28$; $p=.000$, $p<.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farka ilişkin deney ve kontrol grubu için karşılaştırma grafiğini incelemek yararlı olacaktır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması grafiği Şekil 4’te yer almaktadır:



Şekil 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının grafiksel görünümü

Şekil 4’e göre deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlamaya ilişkin ön test puanları arasında fark olmadığı ve uygulama öncesi grupların okuduğunu anlama puanları bakımından denk olduğu söylenebilir. Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları artış gösterirken, kontrol grubunun puanları azalma eğilimi göstermiştir. Deney ve kontrol grubu arasında grafikte gözlenen farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_1=29,28$; $p=.000$, $p<.05$, bakınız Tablo 25) ve bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu sonuç, denel işlemin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Karşılıklı öğretim tekniğinde yer alan stratejilerin kullanımı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Yani süreç içerisinde yapılan, tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerini ve bu becerilerin kalıcılığını arttırdığı söylenebilir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Altıncı Alt Problem: Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz-yeterlik algıları son test puanları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin olarak Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği deney ve kontrol grubuna hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. Ön test ve son teste ilişkin olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 24’te sunulmuştur:

Tablo 24

Grupların Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistikleri

Alınabilecek En Yüksek Puan	Gruplar	Ön Test			Son Test		
		n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s
87	Deney	25	70,36	8,09	25	81,20	5,53
	Kontrol	25	68,32	7,66	25	77,12	10,24

Tablo 24’e göre deney grubunun ön test puan ortalaması 70,36 iken son test puan ortalaması 81,20 olarak artış göstermiştir. Bunun yanı sıra kontrol grubunun ön test puan ortalaması 68,32 iken son test puan ortalaması 77,12 olarak artış göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algısına ilişkin son test puanlarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla öncelikle veri analizi tekniğini belirlemek gerekli görülmektedir. Bu amaçla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği son test puan ortalamalarının dağılımlarının normalliği Kolmogrov Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testinde, $p > .05$ olduğu durumlarda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Greasley, 2008, s. 92). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği son test

puanlarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (0,00, $p < 0,05$).

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına ilişkin son test puanlarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla son testler için t testinin non parametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Gravetter ve Wallnau, 2013, s. 337).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	U	z	p
Deney	25	27,42	264,50	-0,934	0,35
Kontrol	25	23,58			

Tablo 25’e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OAÖYAÖ’den elde ettikleri son test ortalama puanları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı ($U=264,50$; $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulguya dayanarak karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile normal öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuduğunu anlama öz yeterlik algıları son test puanları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı ifade edilebilir.

Bu bulgu karşılıklı öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarını anlamlı ölçüde etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Aslında öğrencinin öz yeterliğinin, kendi yaptığı etkinliklerin başarılı olma durumundan doğrudan etkilendiği ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2009, s. 231). Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi başarı düzeylerinin anlamlı farklılık göstermesine rağmen, kendilerini bu alanda yeterli görmedikleri söylenebilir. Bu durumun karşılıklı öğretim sürecinde yaşadıkları zorluklardan kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü verilen görevin zor olduğunun düşünülmesi öz yeterliği olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1981, 1997’den aktaran Schunk, 2014, s. 107). Ayrıca araştırmanın nitel verileri de, öğrencilerin 4 haftalık uygulama sürecinde, kendileri için yeni bir teknik olan karşılıklı öğretime tam olarak alışamadıkları, bazı stratejileri uygularken zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin öz yeterlik algılarını arttırabilmek için uygulama süresinin 4 haftadan daha uzun olmasının etkili olabileceği düşünülebilir.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Yedinci Alt Problem: Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin olarak deney grubunda yer alan 25 öğrenci ile karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı sürece ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak temalara ayrılmış, her tema kendi içinde alt temalara ayrılarak sistemli bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Belirlenen tema ve alt temalara ilişkin ulaşılan bulgular ve yorumları aşağıda sunulmaktadır.

5.4.1. Karşılıklı Öğretime İlişkin Düşünceler

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “Tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme yaptığımız Türkçe dersleri hakkındaki düşüncelerin neler?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin karşılıklı öğretimin uygulandığı dersler hakkındaki düşünceleri Tablo 26’da gösterildiği şekilde üç alt temada gruplanmış ve bu alt temalara ilişkin frekans ve yüzdelere yer verilmiştir:

Tablo 26

Öğrencilerin Karşılıklı Öğretimin Uygulandığı Derslere İlişkin Düşünceleri

Karşılıklı Öğretime İlişkin Düşünceler	f
Daha İyi Anlama	15
Liderlik Etme	5
Grupla Çalışma	5
Toplam	25

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin karşılıklı öğretimin uygulandığı dersler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, tekniğin bir gereği olarak deney grubundaki öğrencilerin diğer arkadaşlarına liderlik etmeleri durumundan memnun oldukları, dersi kendi kendilerine yönlendirmenin onlara keyif verdiğini (f=5) vurgulamışlardır. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k1: “Çok güzeldi. Grupta sanki sen öğretmensin ve arkadaşlarınla ders işliyorsun. Bu nedenle bana çok güzel geldi.”

k5: “Bize çok şey öğretti. İlk başlarda her şeyi yapmadan önce öğretmene soruyorduk. Sonra kendi kendimize yapmaya başladık. Gruplar oluşturarak arkadaşlarımızla birlikte

çalıştık.”

k9: “İlk önce öğretmenimiz bize ne yapacağımızı söylüyordu. Biz öyle yapıyorduk. Daha sonraları biz artık tek başımıza her şeyi yapıyorduk.”

k16: “Ben bu etkinlikleri çok sevdim. Bunun içinde tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme var. Bunlar çok güzel. Yani sınıftaki herkesin ara sıra öğretmen gibi olduğu bir çalışmaydı. Dersler çok mutlu geçti.”

Karşılıklı öğretim tekniğinin işlendiği derslere ilişkin olarak katılımcıların büyük çoğunluğu (f= 15) bu tekniğin, okudukları metinleri daha iyi anlamalarını sağladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin okudukları metinleri, daha iyi anladıklarını ifade etmelerine ilişkin orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k2: “Tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetlemeyi çok güzel yapmaya başladım. Bu basamaklar sayesinde metni daha iyi anlamaya başladım.”

k10: “Çok güzel ve eğlenceli geçti. Çok fazla şey öğrendim. Metni çok iyi anlamaya başladım. Gelişme kaydettim.”

k13: “Benim işime çok yaradı. Bu derslerden büyük bir keyif aldım. Çünkü bu etkinlikler bizim zihnimizi geliştirdi. Artık bir metni okurken 4 stratejiyi kullanacağım. Tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme. Bu derslerde duygularım çok çok işime yaradı. Zihnimi açtı. Tamamen bir metni okuduktan sonra ne yapacağımı biliyorum.”

k21: “Bu derslerde öğrendiklerim benim çok işime yaradı. Öğretmenimiz bize çok güzel bilgiler öğretti ve ben artık Türkçe sınavlarına hazırım. Çünkü her şeyi öğrendim. Mesela neye göre tahmin yapacağımı, nasıl sorular soracağımı, neye göre kelimeleri açıklamam gerektiğini, nasıl özet yazacağımı öğrendim.”

k22: “Tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme vardı. Bunlar bana okuduğum şeyleri daha iyi anlamamda yardımcı oldu.”

Karşılıklı öğretim tekniğinin işlendiği derslere ilişkin olarak katılımcılar, grupla çalışmanın kendilerine katkı getirdiğini ifade etmişlerdir (f=5). Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k6: “Grupça çalışarak arkadaşlarımla birlikte çalıştım. Grupça çalışmanın çok güzel bir şey olduğunu öğrendim.”

k24: “Bence güzel. Basamaklarla ilerleme çok iyi oldu. Ayrıca grup çalışması yapmak da

eğlenceliydi.”

k25: “Çok eğlenceliydi. Grup çalışmaları da çok eğlenceliydi. Mutluluk verici oldu. Karşılıklı öğretim derslerinde tüm basamakları bir bir yaptık.”

Bu bulgular ışığında öğrencilerin karşılıklı öğretime ilişkin genel olarak olumlu düşünceler içinde olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle ders süreci içinde çalıştığı grup arkadaşlarına liderlik etmenin, onları yönlendirmenin, zaman zaman öğretmen yönlendirmesinden bağımsız olarak kendi gruplarıyla dersi işlemenin karşılıklı öğretim sürecine ilişkin olumlu düşünceler oluşmasına katkı sağladığı görülmektedir. Öğrenciler bu sayede de okudukları metinleri daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

5.4.2. Karşılıklı Öğretimin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “Sence bu etkinlikler (tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme) okuduklarını anlamayı nasıl etkiledi?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri Tablo 27’de gösterildiği şekilde tek bir alt temada gruplanmıştır:

Tablo 27

Öğrencilerin Karşılıklı Öğretimin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Düşünceleri

Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Düşünceler	f
Okunulan Metinleri Daha Kolay Anlama	25
Toplam	25

Deney grubunda yer alan öğrenciler, karşılıklı öğretim etkinliklerinin, okudukları metinleri daha kolay anlamalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k3: “Tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme okuduğumu anlamamda bana çok yardımcı oldu. Basamak basamak ilerlediğimiz için daha kolay anladım.”

k4: “Beni çok etkiledi. Okuduğumu artık daha iyi tahmin ediyor, daha iyi soruyor, daha iyi açıklıyor ve daha iyi özetliyorum.”

k5: “Çok güzel etkiledi. Okuma becerimiz, hayal gücümüz, kelime hazinemiz genişledi. Bir de çok güzel etkinlikler yaptık.”

k8: “Artık okuduğumu daha iyi anlıyorum. Daha iyi tahmin ediyorum, soru soruyorum, açıklıyorum ve özetliyorum.”

k13: “Çok etkiledi. Çünkü metni daha iyi anlıyorum. Çok çok iyi anlıyorum. Bu 4 strateji olmazsa metni çok iyi anlayacağımı sanmıyorum. Eğer 4 strateji olmasaydı sadece okurdum ve sadece okumam geliştirdi. Ama stratejilerle hem tahmin etme hem soru sorma hem açıklama hem de özetleme yapıyorum. Hem de okuma becerim gelişti. Bu yüzden çok işime yaradı.”

k14: “Artık okuduğum bir metinde anlayamadığım kelimeleri, cümleleri ve hatta paragrafları bile daha iyi anlıyorum.”

k19: “Önceden bir metinle ilgili çalışmalar yaparken zorlanırdım. Artık zorlanmıyorum. Arkadaşlarımla birlikte olduğu için her şeyi yapabiliyorum. Kendi başıma da yapabiliyorum. Önceden okuma ile ilgili çalışmalar yapmak istemiyordum ama artık yapmak istiyorum.”

k23: “İyi etkiledi. Hoşuma gitti. Eğlenceli, zevkli, hoş yani. Okuduğumu artık daha iyi anlıyorum. Benim en zorlandığım özetlemeydi. Özetleme yapmak uzun ve sıkıcı bir iş bence. Ama yine de yapıyordum.”

k24: “Bence tahmin etme basamağında tahmin ettiklerim metinde doğru çıkarsa o bölümü daha iyi anlayabiliyorum. Soru sormada ise sonucunu anlayamadığımız bölümleri arkadaşlarımıza sorduk. Arkadaşlarımızın düşüncelerini almak anlama becerimi yükseltti. Özetleme yapma ise metni aklımda tutmamda yardımcı oldu.”

k25: “Bir kitap ya da metni okurken önceden fazla bir şey anlamıyordum. Soruları da cevaplamakta zorlanıyordum. Etkinlikler sayesinde okuduğum kitabı ya da metni anlıyorum. Hem de soruları cevaplayabiliyorum.”

Deney grubunda yer alan öğrencilerin tamamı, karşılıklı öğretim etkinliklerinin okuduklarını daha iyi anlamalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derslerin işlenmesi sürecinde eğlenerek öğrenmesi, normal derslerde genelde bireysel çalışmalar yürütürken, denel işlem sırasında yoğun bir şekilde grupla çalışmaktan keyif almaları, aktif olarak ders sürecine dâhil olmalarının bu görüşlerinde etkili olduğu düşünülebilir.

5.4.3. Karşılıklı Öğretimi Diğer Derslerle Kıyaslama

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “Birlikte yürüttüğümüz Türkçe derslerini diğer Türkçe dersleriyle karşılaştırdığında neler söylemek istersin?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin karşılıklı öğretimle işlenen Türkçe dersleri ile diğer Türkçe derslerinin kıyaslanmasına ilişkin düşünceleri Tablo 28’de gösterildiği şekilde dört alt temada gruplanmış ve bu alt temalara ilişkin frekans ve yüzdelere yer verilmiştir:

Tablo 28

Öğrencilerin Karşılıklı Öğretimle İşlenen Derslerin Diğer Derslerle Kıyaslanmasına İlişkin Düşünceleri

Karşılıklı Öğretim Dersleri ve Diğer Derslere İlişkin Kıyaslama	f
Eğlenceli Etkinlikler	14
Farklı Etkinlikler	8
Grupla Çalışma	2
Sınıfça Aktif Olma	1
Toplam	25

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin karşılıklı öğretimin uygulandığı Türkçe dersleri ile diğer Türkçe derslerini kıyaslamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin grupla çalışmayı ilgi çekici bulduğu (f=2) ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k1: “Birlikte işlediğimiz derslerde grup olarak diğer derslerde tek başımıza çalışıyoruz. Grupla çalışmak bana daha iyi geldi.”

k3: “Birlikte grup olarak çalışmalar yaptık. Diğer derslerimizde böyle değildi. Bence toplu olarak çalışmak daha güzel.”

Diğer bulguları da destekleyen biçimde öğrenciler, grup çalışmalarından memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Grupla çalışmak hem eğlenceli bir ders süreci sağlarken, hem sorumluluğun paylaşmak, hem bilgi ve beceri olarak birbirini desteklemek anlamına gelmektedir. Bu sebeple öğrencilerin görüşmeler boyunca grup çalışmalardan memnun oldukları görülmektedir.

Görüşme yapılan öğrenciler, karşılıklı öğretimin uygulandığı Türkçe dersleri ile diğer Türkçe dersleri arasında bir başka farklılığın, karşılıklı öğretimle işlenen derslerin daha eğlenceli geçmesi olduğunu ifade etmişlerdir (f=14). Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k2: “Birlikte işlediğimiz Türkçe dersleri daha güzel, daha eğlenceli, ve daha keyifli olduğunu düşünüyorum. Çok farklı dersler işledik.”

k7: “Birlikte yaptığımız dersler çok daha eğlenceli geçiyordu. Bilgi vericiydi.”

k14: “Bence birlikte olan derslerimiz daha zevkli, eğlenceli ve daha güzeldi.”

k23: “Birlikte geçirdiğimiz dersler çok ama çok zevkliydi. Normal dersten çok daha güzel geçti derslerimiz.”

Görüşme yapılan öğrenciler, karşılıklı öğretimin uygulandığı Türkçe dersleri ile diğer Türkçe dersleri arasında bir diğer farklılığın ise, karşılıklı öğretimle işlenen derslerin diğer Türkçe derslerine göre daha farklı etkinlikler barındırdığını ifade etmişlerdir (f=8, %32). Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k6: “Birbirinden çok farkı yok. Birlikte farklı etkinlikler yaptık. Normal Türkçe derslerimizde sadece okuyarak etkinlikler yapıyoruz.”

k16: “Birlikte geçen derslerimiz daha güzel, daha eğlenceli, daha zevkli ve mutlu geçti. Çok değişik etkinlikler yaptık.”

k20: “Birlikte işlediğimiz dersleri daha çok sevdim. Çünkü normal Türkçe dersi kitapla sınırlı ancak birlikte farklı etkinlikler yaparak öğrendik.”

k24: “Diğer Türkçe derslerinde metni okuyup kitaptaki etkinlikleri yapıyoruz. Fakat birlikte olan derslerde metni sanki yaşamış gibi oluyoruz. Çünkü basamaklar, o metni neredeyse yaşamamıza neden oluyor.”

Görüşme yapılan öğrencilerden bir tanesi, karşılıklı öğretimin uygulandığı Türkçe dersleri ile diğer Türkçe dersleri arasındaki farklılığı, karşılıklı öğretimle işlenen derslerde tüm sınıf olarak aktif oldukları diğer Türkçe derslerinde ise sadece söz verilen kişilerin derse katıldığı olarak ifade etmiştir. Öğrenci bu görüşü şu şekilde ifade etmiştir:

k25: “Birlikte yaptığımız etkinlikler ile tüm sınıf olarak herkes metinle ilgili çalışmaları yapıyor. Diğer Türkçe derslerinde söz alarak bazılarımız etkinlikleri yapıyoruz.”

Görüşme yapılan öğrenciler, karşılıklı öğretimle işlenen derslerin diğer derslere oranla daha eğlenceli geçtiğini, ilgilerini çeken etkinlikler yapıldığını ve tüm sınıf olarak ders sürecinde aktif olduklarını belirtmişlerdir. Karşılıklı öğretimin bir gereği olarak öğrencilerin tümü ders sürecinde küçük gruplar halinde çalışmakta ve aktif olmaya

cesaretlendirilmektedir. Öğrencilerin, bu durumu fark ettikleri ve bundan memnun oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

5.4.4. Karşılıklı Öğretimde En Zorlanılan Strateji

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “Uyguladığımız basamaklardan en zorlandığın basamak hangisiydi? Niçin?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin karşılıklı öğretim stratejilerinden en zorlandıkları stratejiler Tablo 29’da gösterildiği şekilde beş alt temada gruplanmış ve bu alt temalara ilişkin frekans ve yüzdelere yer verilmiştir:

Tablo 29

Öğrencilerin Karşılıklı Öğretim Stratejilerinden Zorlandıkları Stratejiler

Zorlanılan Strateji	f
Özetleme	10
Açıklama	5
Soru Sorma	3
Tahmin Etme	1
Hiçbiri	6
Toplam	25

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin karşılıklı öğretim stratejileri içerisinde en zorlandıkları strateji olarak özetleme stratejisini söyledikleri (f=10) görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak özetlemenin uzun ve zor bir iş olduğunu, özet çıkarırken kendi sözleri ile metni yeniden ifade etmenin kendilerini zorladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir: k1: “Özetleme. Özetleme yapmak uzun ve zor bir basamak bence. Yazı yazmak da çok uzun sürüyor.”

k14: “Özetleme. Çünkü bir hikâyeyi veya masalı özetleyemiyordum. Özetlesem de çok uzun oluyordu. Ama artık istediğim gibi hikâyeleri, metinleri daha iyi özetleyebiliyorum.”

k16: “Özetleme. Çünkü bazı metinlerde çok kısa özetler çıkarabilirken bazı metinlerde çok uzun özetler çıkıyordu. Bu beni zorladı.”

k19: “Özetleme. Çünkü cümleleri kendi sözlerimizle toparlamak çok zordu. Aklımızda kalanları yazmak zordu.”

k22: “Özetleme. Çünkü özetleme yapmadan önce metnin içinden anahtar kelimeleri

bulmak zor geldi.”

Katılımcıların bir kısmı (f=6) ise, karşılıklı öğretimin hiçbir stratejisinde zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmalara ilk başlanıldığı zaman birtakım zorluklar yaşadıklarını fakat sonrasında tüm stratejileri kolaylıkla uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k5: “Hiçbirinde. Ben hiçbirinde zorlanmadım. Çok güzel stratejilerdi bunlar. Oyunlarla etkinliklerle uyguladık. Hem güzel hem eğlenceliydi.”

k10: “Hiçbiri. Çünkü hepsi anlayabileceğim şeylerdi. Basamakları öğrendiğim zaman hepsi bana kolay geldi.”

k12: “Hiçbirinde zorlanmadım. Çünkü metni anlayarak okudum. Tahmin etmede bir hikâyenin geçtiğini gözümün önünde canlandırarak tahmin ettim. Soru sormada metnin her bölümünde 5n1k soru kelimelerinden yararlandım. Açıklamalarda kelimeleri düşünerek, tartışarak buldum. Özetlemede aklımda kalan önemli yerleri yazdım.”

k21: “Hiçbiri. İlk başladığımız zaman tüm stratejilerde zorlanıyordum. Sonra öğrenmeye başlayınca ısındım ve artık hepsini biliyorum.”

Katılımcıların bazıları (f=5), karşılıklı öğretimin stratejilerinden açıklama stratejisinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak, anlamını bilmediğin bir bölümün veya kelimenin anlamını bulabilmek için yeniden okuma yapmanın ve metnin içinden anlam çıkarmanın kendilerine zor geldiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k11: “Açıklama. Bence açıklama yapmak zordu. Anlamadığın bir yeri veya kelimeyi anlamak için metni tekrar tekrar okuyorsun. Ne olduğunu bulmaya çalışıyorsun. Benim için zordu.”

k13: “Açıklama. Fazla zorlandığım yok ama açıklamada biraz zorlanıyorum. Çünkü bilmediğin bir şeyin anlamını tamamen bulmak ve tam doğru bulmak zor.”

k17: “Açıklama. Çünkü bilmediğin bir şeyi açıklamaya çalışmak benim için biraz zor.”

Katılımcıların bazıları (f=3), karşılıklı öğretimin stratejilerinden soru sorma stratejisinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak, cevapları doğrudan metnin içinde bulunmayan yoruma dayalı sorular yazmanın zor olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k2: “Soru sorma. Çünkü bazı metinlerden sorular çıkarmak zordu. Böyle zamanlarda zorlandım.”

k8: “Soru Sorma. Çünkü metinde doğrudan cevapları olmayan sorular bulmaya çalışıyorduk. Böyle soruları bulmak daha zor.”

Katılımcılardan yalnızca bir tanesi ise karşılıklı öğretim stratejilerinden tahmin etme stratejisinde zorlandığını ifade etmiştir. Bu durumun sebebi olarak ise tahmin etme stratejisini uygularken henüz metni okumamış olmalarını göstermektedir. Katılımcı bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k7: “Tahmin etme. Çünkü tahmin ederken henüz metni okumamış oluyoruz. Metni okumadan bir şeyler tahmin etmek zor bir şey.”

Elde edilen bulgular doğrultusunda, karşılıklı öğretim stratejileri arasından öğrencilerin en fazla özetleme stratejisini uygulamakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özetlemenin temelinde, okuduğunu anlamanın da temel çıktılarından biri olan; pek çok bilgi kümesi içinden en önemli bilgileri ayırt edebilme gereklidir. Özetleme becerisi, anlama, planlama ve anlatma süreçlerinden oluşmaktadır. İlk aşamada kaynak metni okuyup anlama gerçekleşir. Sonra metni kısaltabilmek için önemli noktaları belirleyerek plan oluşturulur. Son olarak da özet metni yazma veya anlatma gerçekleştirilir (Çıkrıkçı, 2008, s. 21). Özetlemenin bu çok aşamalı süreç yapısından kaynaklı olarak öğrencilerin stratejiyi uygulamakta zorlandıkları düşünülebilir.

5.4.5. Karşılıklı Öğretimde Hoşuna Giden Yönler

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “Birlikte yürüttüğümüz Türkçe derslerinin hoşuna giden yönleri nelerdi?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin karşılıklı öğretim derslerinin hoşlarına giden yönleri Tablo 30’da gösterildiği şekilde üç alt temada gruplanmış ve bu alt temalara ilişkin frekans ve yüzdelere yer verilmiştir:

Tablo 30

Öğrencilerin Karşılıklı Öğretim Derslerinin Hoşuna Giden Yönleri

Hoşuna Giden Yönler	f
Grupla Çalışma	13
Eğlenceli Olma	8
Stratejileri Uygulama	4
Toplam	25

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrenciler, karşılıklı öğretimle işlenen derslerde grupla çalışmalar yapmaktan keyif aldıklarını ifade etmişlerdir (f=13). Bu durumun sebebi olarak, grup arkadaşlarının fikirlerini almanın ve grupla çalışmanın bireysel çalışmaktan daha keyifli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k1: “Hep grupla çalıştık. Bu yüzden benim çok hoşuma gitti. Benim bilmediğim bir şey olunca gruptaki diğer arkadaşlar cevaplıyordu, onların takıldığı bir şey olursa ben yardımcı oluyordum. Bu çok güzel geldi.”

k10: “Gruplarla çalışmak en çok hoşuma giden yön oldu. Böylelikle metni daha iyi anlıyordum.”

k11: “Bana çok güzel ve eğlenceli geldi. Bilmediğim bir konu ya da aklıma takılan bir şey olursa gruptaki arkadaşlarıma soruyordum.”

k18: “Hoşuma giden en önemli yönü arkadaşlarımızla birlikte grup çalışmaları yaparak metni işlemek. Tek başına ders işlediğinde çok zevkli olmuyor. Ama grupla birlikte çalışmak daha güzel ve daha zevkli.”

k22: “Grupla çalışmak, gruptaki her arkadaşımın düşüncelerini almak çok hoşuma gitti. Derste herkes düşüncesini konuşabiliyor. Kimse sessiz kalmıyor.”

k25: “Grupla çalışmak, metinle ilgili resimler çizmek, boyaları kullanmak, fikir alışverişi yapmak bunların hepsi çok hoşuma gitti.”

Katılımcıların bir kısmı (f=8) karşılıklı öğretimle işlenen derslerin eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Ders içinde uygulanan etkinliklerin eğlenceli etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k4: “Eğlenceli olması ve grupla çalışmak en hoşuma giden yönleriydi.”

k5: “Eğlenceli, heyecanlıydı. Yani çok güzel hem de çok kolay geçti derslerimiz.”

k12: “Çok güzeldi ve çok eğlenceli geçti. Ama en çok jest ve mimik hareketlerinin geçtiği metinde eğlendik.”

k20: “Bol bol eğlenceli etkinlikler yaptık. Hikâyelerle ilgili tahminlerde bulunduk.”

k21: “Bilgilendirici, zevkli ve eğlenceli olması. Öğrendiğim bir bilginin aynı zamanda eğlenceli de olması çok hoşuma gitti.”

k23: “Kitapları anlamama yardımcı oluyor. Zevkli oluyor. Öğretmenimiz hepimizin konuşacağı etkinlikler yaptırdığı için eğlenceli geçti.”

Katılımcıların bazıları ise (f=4) karşılıklı öğretimle işlenen derslerde, karşılıklı öğretim stratejilerini uygulamanın hoşlarına gittiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k8: “Stratejileri uygulamak çok güzeldi.”

k9: “Metinleri okumak ve basamakları uygulamak çok güzeldi.”

k16: “Basamakları kolaylıkla yapabiliyorum. Yapabilmek hoşuma gidiyor.”

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çoğunluğunun karşılıklı öğretim sürecinde grupta çalışmaktan memnun oldukları görülmektedir. Çünkü öğrenme grupları aracılığıyla grup üyeleri arasındaki olumlu bağlılık artar. Bireysel sorumluluğun yanı sıra grupta sorumluluk paylaşımı söz konusudur. Farklı özellikte ve yetenekte pek çok kişi bir araya gelmiştir. Grup içinde liderlik etkinliklerinde dönüşümlü olarak görev alma durumu söz konusudur. Grup üyeleri birbirlerinin öğrenmelerinden de sorumludur (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013, s. 6). Öğrencilerin grupta çalışmaktan zevk almaları bu sebeplere bağlı olarak yorumlanabilir.

5.4.6. Karşılıklı Öğretimde Karşılaşılan Zorluklar

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “Birlikte yürüttüğümüz Türkçe derslerinde karşılaştığın zorluklar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin karşılıklı öğretim derslerinde karşılaştıkları zorluklar Tablo 31’de gösterildiği şekilde beş alt temada gruplanmış ve bu alt temalara ilişkin frekans ve yüzdelere yer verilmiştir:

Tablo 31

Öğrencilerin Karşılıklı Öğretim Derslerinde Karşılaştıkları Zorluklar

Karşılaşılan Zorluklar	f
Stratejileri Uygulama	11
Hiçbir Zorluk Yaşamama	5
Kendini Yeterli Hissetmeme	3
Grup Çalışmalarında Görev Dağılımı	3
Grupta Ortak Karar Alma	3
Toplam	25

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrenciler, karşılıklı öğretimle işlenen derslerde, kendilerini yeterli hissetmedikleri için (f=3) zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k1: “İyi olamadığım yerlerde zorlandım. Böyle zamanlarda arkadaşlarım bana yardım etti. Bu yüzden ilk başlarda zorlandığım kadar sonraları zorlanmadım.”

k6: “Bazen arkadaşlarımla sorduğu sorulara cevap vermekte zorlandım.”

k12: “İlk başta çok az zorlandım. Ama sonra zaman geçe geçe kendimi yönettim. O zaman çok zorlanmamaya başladım.”

Katılımcıların bir kısmı (f=3), karşılıklı öğretim derslerinde uygulanan grup çalışmalarının sırasında görev dağılımı yapmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k2: “Gruplarda görev dağılımı yaparken bazen zorluklar yaşadık. Lideri ya da yazıcıyı seçerken anlaşılmadığımız oldu.”

k15: “Grup çalışmalarında görev paylaşıırken zorluklar yaşadım. Ben de yazıcı olmak istedim. Gruptaki arkadaşlarım da istedi. Zorluklar böyleydi.”

Katılımcıların bazıları (f=5) karşılıklı öğretim derslerinde hiçbir zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k5: “Hiç zorluk yaşamadım. Hem eğlenceli hem güzeldi. Onun için hiç zorlanmadım ben.”

k10: “Hiç zorluk yoktu. Kolayca öğrendim. Çok önemli bilgiler edindim.”

k21: “Karşılaştığım bir zorluk yok. Çünkü tüm bilgilere sahibim. Sadece bunları öğrenmeden önce test çözmekte zorlanıyordum.”

Katılımcıların bazıları (f=11) karşılıklı öğretim derslerinde, karşılıklı öğretim stratejilerini uygularken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların farklı farklı stratejileri uygulamakta zorlandıklarını ifade ettiği görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k3: “Ben hem açıklama kısımlarında zorlandım. Hem de grupla çalışırken zorlandım.”

k4: “Açıklama kısmında bazı kelimeleri açıklayamayınca zorlandım.”

k8: “Sorular sorma kısmı zordu. Metnin içinde cevabı açıkça yazmayan sorular buluyorduk. Bu zordu.”

k11: “Bence açıklama yapma kısmı zordu. Bir kelimeyi veya cümleyi anlamadığımda tekrar tekrar okumam gerekiyordu.”

k14: “Stratejileri uygularken bilemediğim şeyleri zorlukla da olsa öğrenmek için çaba harcadım ve öğrendim. İşin zor yeri çaba harcamak ve öğrenmek.”

k17: “Metni özetlemeden önce anahtar sözcükler bulma kısmında zorlandım. Metinde geçen ana olayı bulmak da benim için zor oluyordu.”

k25: “Bazı stratejileri uygulamak fazla vaktimizi alabiliyordu. O zamanlarda zorlandım. Mesela tek tek metnin görsellerine bakıp tahminlerde bulunuyorduk. Grup arkadaşlarımız bir sürü fikirler söylüyordu. Çok vakit alıyordu.”

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin stratejileri uygulamakta zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Yeni bir stratejinin öğrenilme ve uygulamada pratiklik kazanma sürecinde ilk başlarda birtakım zorluklar yaşanması doğal kabul edilebilir görülmektedir. Bu durumun, öğrencilerin karşılıklı öğretim stratejileri ile yeni tanışmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler grup çalışmaları sırasında ortak karar almakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların bazıları (f=3), karşılıklı öğretim derslerinde grupla yapılan çalışmalar sırasında, grup içinde ortak karar almakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k19: “Grup çalışmalarında çok sayıda kişi olunca zorluk oluyor. Herkesin aynı konuda dikkatini toplaması bence zor oldu.”

k22: “Grupla çalışırken birisi farklı bir şey, başka biri farklı bir şey söyleyebiliyor. Böyle durumlarda ortak karara varmak zor oldu.”

k24: “Grup çalışmasında fazla ses olursa metne konsantre olamıyorum. Grup çalışmasında arkadaşım ile aynı fikirde anlaşmam gerekiyor. Yoksa ufak tartışmalar çıkabiliyor.”

Öğrencilerin bir kısmının grup çalışmalarında ortak karar almakta zorlandıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Grup çalışmaları bireysel çalışmalara oranla, öğrencilerin

ders içinde daha fazla iletişim kurmasını desteklemektedir. Daha fazla iletişim ve etkileşim kurmaktan kaynaklı birtakım çatışmaların da yaşanması kaçınılmaz görülmektedir. Öğrencilerin ortak karar almakta zorlanması fakat bir şekilde bu durumun üstesinden gelmeleri de karşılıklı öğretimin grupla çalışmayı destekleyen yapısından kaynaklı, doğal bir durum olarak değerlendirmek mümkündür.

5.4.7. Karşılıklı Öğretimde Grup Çalışmaları

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “Birlikte yürüttüğümüz Türkçe derslerindeki grup çalışmaları sence nasıl geçti?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin karşılıklı öğretim derslerinde uygulanan grup çalışmalarına ilişkin düşünceleri Tablo 32’de gösterildiği şekilde üç alt temada gruplanmış ve bu alt temalara ilişkin frekans ve yüzdelere yer verilmiştir:

Tablo 32

Öğrencilerin Grup Çalışmalarına İlişkin Düşünceleri

Grup Çalışmalarına İlişkin Düşünceler	f
Yardımlaşma	11
Eğlenceli Olma	7
Ortak Fikirde Buluşma	7
Toplam	25

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrenciler, karşılıklı öğretimle işlenen derslerde, grup çalışmalarının eğlenceli olduğunu (f=7) ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k4: “Grupla çalışmak güzel ve eğlenceliydi. Daha kısa sürede daha fazla şey yapabiliyorduk.”

k13: “Çok keyifli ve çok güzel geçti. İnsan grupla çalışarak daha iyi öğreniyor. Çok ama çok eğlenceli oluyor. Grupla çalışmak daha güzel.”

k18: “Grup çalışmaları güzel geçti. Ama biraz sesler gürültüler de olmuştu. Ama yine de güzel ve keyifli geçmişti.”

Katılımcıların bazıları (f=11, %44), karşılıklı öğretimle geçen derslerde uygulanan grup çalışmalarının, yardımlaşmaya fırsat sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k6: “Grupla çalışmak çok güzeldi. İlk defa böyle grup çalışması yaptım. Daha önce de grup çalışmaları yaptık ama grubu kendimiz böyle yönlendirmiyorduk.”

k10: “Bence güzel geçti. Çünkü yardımlaşarak öğrendik ve çok beğendim.”

k11: “Bana göre çok güzel geçti. Bilmediğimiz bir şey olunca grup arkadaşlarımıza soruyorduk ve biz de öğrenmiş oluyorduk.”

k12: “Çok güzel geçti. Anlayamadığım şeyleri grup arkadaşlarımız ile konuştuk.”

k14: “Bence güzel geçti. Zevkli, heyecanlı geçti. Gruplardaki kişilerin her birinin fikrini almak güzel bir şeydi. Yani güzel geçti.”

k15: “Eğlenceli, zevkli ve iyi geçti. Grup ile çalışmak düşüncelerini paylaşmak çok güzel.”

k20: “Çok iyi geçti. Beraber yardımlaşarak her şeyi yapmayı öğrendik. Daha farklı fikirler çıktığını gördüm.”

Katılımcıların bazıları ise (f=7), karşılıklı öğretimle geçen derslerde uygulanan grup çalışmalarının arkadaşları ile ortak fikirde buluşmaya fırsat sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, grup olarak ortak bir fikirde anlaşmanın kimi zaman zor olduğunu fakat bu zorluğun üstesinden geldiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k3: “Bence hep beraber birlik olarak çalışmak çok güzel. Ama birlikte çalışmak bir yandan da zor. Çünkü hepimiz kendi fikirlerimizi yazmak istiyoruz. Ortak fikirlerde anlaşmak zordu.”

k16: “Grup çalışmalarında çok sayıda kişi olduğumuzda daha fazla zorluk yaşadık. Az sayıda kişiyle çalışırken mesela iki kişilik grup olduğumuzda çok daha kolay dersi işliyorduk.”

k19: “Grup çalışmalarında çok kişi olunca herkes başka konuyla ilgili fikir söylüyor. Bu zorluk oluşturuyor. Fakat iki kişilik grup olunca birlikte çalışmak daha kolay oldu.”

k21: “Grup çalışmaları güzel geçti. Bazen gruplar içinde anlaşılamadığımız zamanlar oldu. Fakat biz bu sorunları çözmeyi başardık.”

Öğrencilerin grupla çalışmaya ilişkin düşünceleri incelendiğinde, grupla çalışmayı bir yardımlaşma aracı, eğlenceli bir süreç ve ortak fikirlerde buluşma olarak olumlu özellikler çerçevesinde tanımladıkları görülmektedir. Öğrencilerden biraz daha ayrıntılı görüşler almak amacıyla grup çalışmalarına ilişkin yararlı yönleri ve grup çalışmalarında

yaşadıkları zorlukları da anlatmaları istenmiştir. Bu doğrultuda karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “Sence grupta çalışmanın yararlı yönleri neler?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin karşılıklı öğretim derslerinde uygulanan grup çalışmalarının yararlı yönlerine ilişkin düşünceleri Tablo 33’te gösterildiği şekilde beş alt temada gruplanmış ve bu alt temalara ilişkin frekans ve yüzdelere yer verilmiştir:

Tablo 33

Öğrencilerin Grupta Çalışmanın Yararlı Yönlerine İlişkin Düşünceleri

Grupa Çalışmanın Yararlı Yönleri	f
Fikirleri Paylaşmak	9
Yanlış Yapma Korkusunun Kalkması	7
Metinleri Daha İyi Anlama	6
Güven Duygusu	2
Eğlenceli Olma	1
Toplam	25

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrenciler, karşılıklı öğretimle işlenen derslerde, grup çalışmalarının faydalı yönlerinden birinin fikirleri paylaşmak (f=9) olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k3: “Grupa çalışmak çok güzel bir duygu. Hem senin fikrini hem benim fikrimi paylaşmak çok güzeldi.”

k4: “Pek çok kişiyle birlikte çalışmayı öğretti bana. Arkadaşlarımı yönetmeyi de öğretti.”

k7: “Arkadaşlarla birlikte çalışmak ve herkesin düşüncelerini dinlemek çok yararlıydı.”

k15: “Grup arkadaşlarıyla düşüncelerini paylaşmak. Birlikte çalışırken daha çok bilgi edinmek ve onların düşüncelerden yararlanmak.”

k18: “Grupa çalışmanın yararlı yönleri, arkadaşlarından fikir alabiliyorsun. O da senden fikir alıyor. Fikir alışverişi yapmak bence yararlı diye düşünüyorum.”

k19: “Grupta metinle ilgili her şeyi, tüm grup arkadaşlarımızla birlikte bulmamız çok yararlı oldu. Ortak noktada buluşabildik.”

Katılımcılardan bazıları (f=7) karşılıklı öğretimle işlenen derslerde, grup çalışmalarının faydalı yönlerinden birinin yanlış yapma korkusunun ortadan kalkması olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k1: “Benim yapamadığım yerler olduğunda onlar fikir veriyorlar. Gruptakilerin yapamadığı bir şey olunca da ben yardım ederim. Bu yüzden çok şey öğrendim.”

k2: “Mesela ben bir sorunun cevabını bulamayınca gruptaki bir arkadaşım buluyordu. Bu sayede takılmadan ilerleyebiliyorduk.”

k9: “Metinle ilgili kararsız kaldığımız yerlerde tedirgin oluruz. Ama diğer grup arkadaşlarımızla fikirlerimizi konuşunca bu tedirginlik geçer.”

k10: “Grupla çalışmanın en güzel yönü birbirine her şeyi sorabiliyor olmak. Çünkü birbirine sorarak öğrenmek çok daha kolay. Çok fazla yararlandım.”

k17: “Mesela bir şey düşünüyorsun metinle ilgili, ama emin değilsin. Grupla çalışırken işte bu emin olmadığın yerleri çok kolayca yapabiliyorsun. Çünkü gruptaki diğer kişilerin fikrini soruyorsun.”

k25: “Hiç yanlış yapacağım diye korku yok. Sen yanlış bir düşünce söylesen bile gruptaki diğer kişiler seni düzeltiyorlar. İş bölümü yapıldığı için gruptaki herkes bir şeyler yapıyor.”

Katılımcılardan bazıları (f=2) karşılıklı öğretimle işlenen derslerde, grup çalışmalarının faydalı yönlerinden birinin güven duygusu hissetmek olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k8: “Grupla çalışmak çok güzel. Yeni yeni şeylere birlikte imza atıyoruz. Yani yaptığımız çalışma sadece bize ait oluyor. Hepimizin fikriyle oluşuyor. Bir etkinlik yaparken grupla çalışınca kendimize güvenimiz geliyor.”

k22: “Grupla çalıştıkça sınıftaki arkadaşlarımızla daha iyi anlaşmaya başladık. Birbirimizi daha çok savunmaya başladık.”

Katılımcılardan bazıları (f=6) karşılıklı öğretimle işlenen derslerde, grup çalışmalarının faydalı yönlerinden birinin, metinleri daha iyi anlamalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k5: “Grupla çalışmak bir şeyi anlamamızda bize çok yardımcı oluyordu. Keşke hep grupla çalışma yapsak.”

k11: “Bana göre yararlı olan yönü metinle ilgili çalışmaları arkadaşlarımızla beraber yapmak, hem de eğlenceli. Daha iyi anlıyorum. Anlamadığım bir şey olunca arkadaşlarıma soruyorum.”

k12: “Anlayamadığımız bölümleri grup arkadaşlarımız ile konuşabiliyoruz. Başka

düşünceler başka fikirler bulabiliyoruz.”

k13: “Grupla çalışırken daha iyi anlıyorum. Daha iyi ve daha hızlı öğreniyorum. Hem de çok çok keyif alıyorum.”

k14: “Bir kişi bir sorunun cevabını bulamayınca grup arkadaşlarına sorarak öğrendi. Gruptaki kişiler bilmediği şeyleri grup arkadaşlarına sorarak öğrendi. Yani bilmediğimiz şeyleri öğrendik.”

k16: “Grupla çalışırken derste işlediğimiz metinler çok daha anlaşılır hâle geliyor.”

Katılımcılardan biri ise, karşılıklı öğretimle işlenen derslerde, grup çalışmalarının eğlenceli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k23: “Eğlenceliydi. Hem dersle ilgili etkinlikler yapıp hem de arkadaşlarıyla sürekli konuşuyorsun. Yani eğlenceli.”

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin grupla çalışmanın; fikirlerini birbirleriyle paylaşmaya imkân sağladığını, derste yanlış cevap verme veya yanlış yapma korkularını azalttığını, okudukları metinleri grup çalışması sürecinde yaptıkları etkinlikler sebebiyle daha iyi anladıklarını, kendilerine ve birbirlerine daha çok güven duymalarını sağladığını ve grup etkinliklerinin eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil ve Doymuş (2005, s. 170) da grup çalışmalarının olumlu bağımlılığı sağlama, bireysel sorumluluk alma, yüz yüze etkileşimi güçlendirme, sosyal becerileri geliştirme ve birlikte değerlendirme (Johnson vd, 1994; Felder ve Brent, 1994) özellikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Güngör ve Ün-Açıkgöz (2006)’ün de yaptıkları çalışma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir. İş birlikli öğrenmenin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Çünkü grupla yapılan okuma çalışmalarında öğrenciler metni birlikte okumakta, kimi zaman birbirlerine anlatmakta, sorular sormakta, eleştirilerde bulunmakta, yorum yapmakta ve sesli düşünebilmektedirler. Yani yalnızca okuma yapmak dışında metin ile ilgili pek çok zihinsel işlem yürütmektedirler. Bu durumun da öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirdiği düşünülmektedir.

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “Sence grupla çalışmanın zorlukları neler?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin karşılıklı öğretim derslerinde

uygulanan grup çalışmalarının zorluklarına ilişkin düşünceleri Tablo 34’te gösterildiği şekilde dört alt temada gruplanmış ve bu alt temalara ilişkin frekans ve yüzdelere yer verilmiştir:

Tablo 34

Öğrencilerin Grupla Çalışmanın Zorluklarına İlişkin Düşünceleri

Grupla Çalışmanın Zorlukları	f
Sesli Ortamda Çalışma	11
Birbirinden Farklı Düşünme	7
Görev Dağılımı Yapma	5
Hiçbir Zorluk Olmama	2
Toplam	25

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrenciler, karşılıklı öğretimle işlenen derslerde, grup çalışmalarında, grup üyelerinin birbirinden farklı düşünmelerinin, herkesin ortak bir fikirde buluşmasının zor olduğunu ifade etmişlerdir (f=7). Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k1: “Gruptaki kişiler fikirlerini söylemezse çok zorlanılıyor. O zaman her şeye senin yardım etmen gerekiyor. Ama eğer gruptaki herkes fikrini söylüyorsa o zaman hiç zorlanma olmuyor.”

k2: “Birbirimizin kararları aynı olmadığı zaman gruptakilerle tartışabiliyorduk. Bu sebeple zorluklar olabiliyordu. Sonra konuşup anlaşmaya uğraşıyorduk.”

k3: “Herkesin fikrinin alınması güzel ama herkesin farklı düşünmesi çok zor oluyor. Kendi düşündüklerimizi açıklamak, kabul ettirmek zor oluyordu.”

k19: “Grup olarak çoğu kişi bir karara vardığında birisi itiraz edince çok zor oluyor. Onu iknâ etmek gerekiyor. Grupta eğer herkes aynı anda konuşursa o da çok zor oluyor.”

k23: “Bazen arkadaşlarımız bizim herhangi bir düşüncemizi beğenmeyebiliyor. Ondan dolayı zorluk olabiliyor.”

k24: “Grupla çalışmanın en büyük zorluğu gruptaki kişilerin birbirine uyum sağlayan kişiler olmasıdır.”

Katılımcılardan bazıları (f=5) karşılıklı öğretimle işlenen derslerde, grup çalışmalarının zorluklarından birinin, grupta görev dağılımı yapmak olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k4: “Grup çalışmalarımızda lider seçerken zorlandık. Başka anlaşmazlıklar da oldu fakat

sorunları hep çözdük.”

k13: “Benim için grupla çalışmanın zorluğu yok. Ama illa ki anlaşmazlık oluyor. Grupta görev dağılımı yaparken lider olmak ya da yazıcı olmak için anlaşamadığımız oldu. Ama yine de grupla çalışmayı çok seviyorum.”

k16: “Lider ve yazıcı görevlerini paylaşıırken grupta bazen anlaşmazlıklar çıkıyordu. Onun için iki kişilik grupla çalışmak daha iyi oluyordu. Hem iki kişilik gruplarla çalışırken daha az ses oluyordu.”

k17: “Gruplarda lider ve yazıcıyı seçerken zorlanırsınız.”

Katılımcılardan bazıları (f=11) karşılıklı öğretimle işlenen derslerde, grup çalışmalarının zorluklarından birinin, grupla çalışırken sınıf içinde normalden daha fazla ses olması durumu olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k8: “Grupla çalışırken bazen çok ses olabiliyor. Çünkü herkes kendi fikrini söylüyor. Her kafadan bir ses çıkıyor. Öyle zamanlarda ne yapacağımızı bilemiyoruz. Öğretmenimiz de böyle olunca çok yoruldu.”

k9: “Bazen gruplar çalışırken çok ses oluyordu. O zamanlar konsantre olmakta zorlanıyorduk.”

k10: “Hep birlikte konuşuyor olmak zor oluyordu. Çünkü herkes konuşunca bir şeyi anlamak daha zor oluyordu.”

k11: “Grupla çalışırken hep bir ağızdan konuşunca çok ses çıkıyor. O zaman ben de konsantre olamıyorum.”

k12: “Bazen çok ses oluyor ve anlaşılacak zorlaşıyor. Ama gruptaki arkadaşlarımızla uyumlu olduğumuz sürece hiçbir zorluk olmuyor. Eğer grupta sorunlar olsa bile grup lideri hemen toparlıyor.”

k14: “Grupla çalışırken her birinden ses çıkması başımızı ağrıttı. Konsantrasyonumuz bozuldu. Bazı şeyleri zorla da olsa yılmadan, bıkmadan yapmaya devam ettik.”

k15: “Çok ses olabiliyor. Böyle zamanlarda konsantre olamıyorsun. Ne yazdığını unutuyor tekrar okuyorsun.”

k21: “Grupla çalışmanın zorlukları çok kişi ile anlaşmamız ve ses ortamında çalışmamızdan dolayı konsantre olamamamızdı.”

k22: “Fazla ses çıkması. Grup çalışmaları sırasında çok yüksek sesle konuşmamak gerekiyor. Çünkü o sırada tüm gruplar dersi işliyor.”

Grupla yapılan çalışmalarda birçok aktif öğrencinin bulunması sebebiyle bireysel çalışmalara oranla daha fazla ses çıkması beklenen bir durumdur (Bayrakçeken vd., 2013, s. 66). Grup çalışmalarında bu durumu kabul edilebilir oranda olduğu sürece hoşgörü karşılamak gerekli görülebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin fazla yüksek olmayan bir ses düzeyinde konuşmaları teşvik edilerek, öğretmenin sınıf içinde gruplar arasında dolaşarak gözlemler yapması ve gerekli gördüğü yerlerde sesle ilgili uyarılarda bulunması gürültü oluşmasını kontrol altına alabilir.

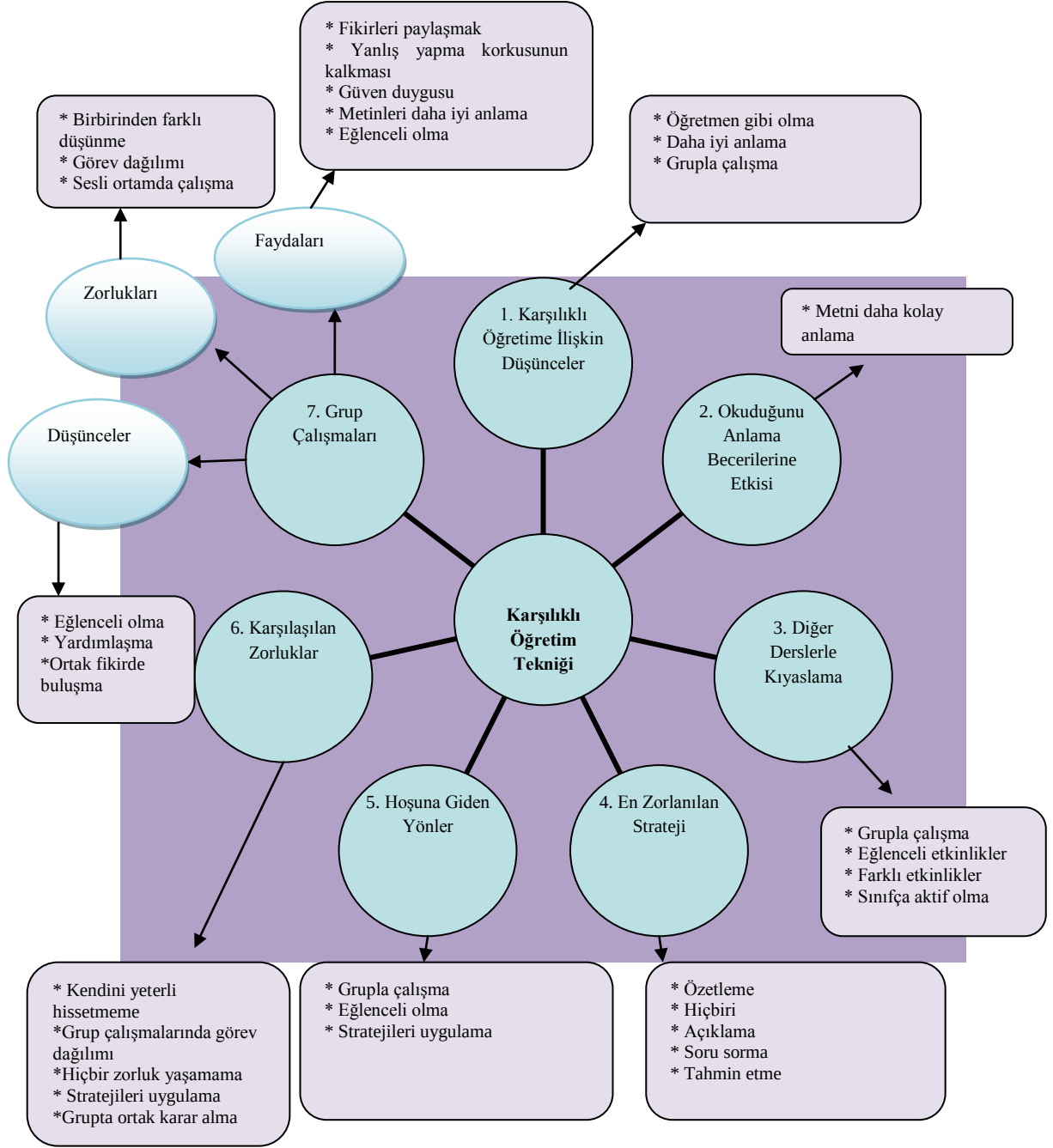
Katılımcılardan bazıları ise ($f=2$) karşılıklı öğretimle işlenen derslerde, grup çalışmalarında hiçbir zorluk olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki orijinal ifade örnekleri şöyledir:

k5: “Grupla çalışmanın bence hiç zorluğu yok. Öğretici oluyordu.”

k7: “Bence grupla çalışmanın pek zorluğu yoktu.”

Öğrencilerin grup çalışmaları sırasında yaşadıkları zorluklara ilişkin düşüncelerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, grup çalışmalarında normalden fazla ses olması, grup üyelerinin birbirinden farklı düşüncelere sahip olması ve görev dağılımı yaparken zorlanıyor olmaları dile getirilmiştir. Sıralanan zorlukların aslında grup çalışmalarının doğla yapısından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Grup çalışmaları öğrencilerin bireysel çalışmalara oranla daha fazla iletişim ve etkileşim halinde oldukları çalışmalardır. Bu özelliği dolayısıyla da bireysel çalışmalara göre daha fazla ses olmakta, grup üyeleri bireysel fikirlerini paylaştıkları için birden fazla farklı fikirler ortaya çıkmakta ve grup üyeleri arasında adaletli olarak görev dağılımını sağlamak gerekli olmaktadır. Tüm bu durumları da öğrencilerin zorluk olarak ifade ettikleri görülmektedir. Grup çalışmalarında ortaya çıkan bu zorlukların üstesinden gelebilmek için, öğrencilerin çeşitli problem çözme becerilerini, sosyal becerilerini ve iletişim becerilerini işe koşmaları gerekli görülebilir.

Elde edilen tüm nitel bulguların değerlendirilebilmesi amacı ile ortaya çıkan temalardan bir örüntüye ulaşılmaya çalışılmıştır. Uygulama sürecini betimleyen temalar ve alt temalara ilişkin bulgular sunulmadan önce bulguların bütüncül yapısının görülebilmesi amacıyla ulaşılan bu örüntü Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Nitel bulgulardan elde edilen örüntü

Şekil 5'te görüldüğü gibi nitel verilerden elde edilen temalar “Karşılıklı Öğretime İlişkin Düşünceler, Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi, Diğer Derslerle Kıyaslama, En Zorlanılan Strateji, Hoşuna Giden Yönler, Karşılaşılan Zorluklar, Grup Çalışmaları” olarak yedi tema altında betimlenmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yorumlara dayalı olarak sonuç ve tartışma ile önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç ve Tartışma

İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde mevcut öğretim sürecinin devam ettiği sınıf ile karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubu arasında; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanları ve bu becerilerin kalıcılığı arasında, okuduğunu anlama öz-yeterlik algısına etkisi ile deney grubunda yer alan öğrencilerin karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin başarı düzeyi son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna oranla daha yüksek okuduğunu anlamaya ulaştığını göstermektedir. İlköğretimin yaygın amaçlarından biri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir. Çünkü okuduğunu anlama becerileri bir sonraki eğitim kademelerindeki öğrenmeler için önemli bir temel sağlamaktadır (Alvermann ve Earle, 2003; Kirsch vd., 2002). Son 20 yılda yurtdışında yapılan okuduğunu anlama araştırmalarının büyük çoğunluğunun amacı okuduğunu anlamayı geliştiren etkili okuma stratejilerini belirlemektir (National Reading Panel, 2000). Uzman kişilerin gözetiminde doğru bir biçimde uygulanan karşılıklı

öğretimin okuduğunu anlama becerilerine olumlu etkileri olduğu gösterilmiştir (Lysynchuk vd., 1990; Rosenshine ve Meister, 1994; Palincsar ve Brown, 1984). Genel olarak bakıldığında yapılan çok sayıda çalışma karşılıklı öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığını ortaya çıkarmıştır (Palincsar, 1987; Dermody, 1988; Miller, Miller ve Rosen, 1988; Brady, 1990; Lysynchuk vd., 1990; Taylor ve Frye, 1992; Kelly, Moore ve Tuck, 1994; Klingner ve Vaughn, 1996; King ve Johnson, 1999; Lederer, 2000; Le Fevre vd., 2003; Lubliner, 2004; Takala, 2006; Todd, 2006; Sarasti, 2007; Spörer vd., 2009).

2. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuduğunu anlamaya ilişkin başarı düzeyi kalıcılık puanları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bu fark istatistiksel açıdan da anlamlı bulunmuştur. Öğrenme sonucu oluşan davranışların, sık kullanılılmasa dahi uygun uyarıcılar karşısında, yeri geldiğinde ortaya çıkabildiği bilinmektedir (Budak, 2016, s. 12). Bu durumda öğrenmenin kalıcılığından söz etmek mümkündür. Öğrencilerin derslerde grup ile çalışmalarının, öğrenme kalıcılığını arttırdığı bilinmektedir (Ünlü ve Aydın, 2011). Bu grup çalışmaları, öğrencilerin öğrenme sürecinde derste aktif olmalarını ve bu nedenle de yaptıklarını daha uzun süre hatırlamalarını sağlamaktadır (Ünlü ve Aydın, 2011). Bu bilgiden hareketle karşılıklı öğretim tekniğinin de uygulama sürecinde grup çalışmalarının hâkim olmasının, okuduğunu anlamaya ilişkin başarı düzeyi kalıcılık puanları üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrenme kalıcılığını sağlamada bir diğer önemli faktörün öğrenciye yeterli zamanın verilmesi olduğu bilinmektedir (Hashey ve Connors, 2003). Öğrencilerin bilgiyi içselleştirmeleri, kalıcı hâle getirebilmeleri için onlara yeterli zamanın verilmesi gerekli görülmektedir.

Karşılıklı öğretim tekniğinin önemli kazanımlarından biri de öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmesidir (Bruce ve Robinson, 2000). Üstbiliş, kişinin herhangi bir şeyi öğrenmenin ve anlamının yanı sıra o bilgiyi nasıl öğrendiğinin de farkında olmasıdır (Senemoğlu, 2009, s. 336). Bu farkındalığın öğrenmeleri daha kalıcı hâle getireceği düşünülmektedir.

3. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan

anlamalı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu farkın ön test ile son test puanları arasında; son test puanları lehine ve ön test ile kalıcılık testi puanları arasında, kalıcılık testi puanları lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuç deney grubu öğrencilerinin okuduğunu analama becerilerinin arttığını göstermektedir. Bu artışın karşılıklı öğretim tekniğinin uygulanmasının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Bruer (1993)'e göre de karşılıklı öğretim, okuduğunu anlamada başarılı olmayan öğrencilerin stratejileri içselleştirmelerini, uygulamalarını ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

Okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde strateji kullanımının önemi bilinmekle beraber kullanılan stratejinin karşılıklı öğretim gibi birden fazla ögeyi barındırması da önemli bir faktördür (Güler ve Özmen, 2010; Taşdemir, 2010b). Karşılıklı öğretim okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejileri harmanlayan çok ögeli bir tekniktir (Palincsar ve Brown, 1984). Bu durumun karşılıklı öğretimin, okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkisinin önemli sebeplerinden biri olduğu düşünülebilir.

4. Türkçe derslerinde mevcut öğretim programının uygulanılmaya devam ettirildiğı kontrol grubunun okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamalı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir. Bu durumun, kontrol grubuna uygulanan mevcut Türkçe öğretim programının bir sonucu olduğu düşünülebilir. Kontrol grubunda mevcut programa devam eden sınıf öğretmeni; ders sırasında metni öğrencilere sesli veya sessiz okutup daha sonra okunulan metni anlattırmaktadır. Anlatılan metinle ilgili öğretmen açıklamalar yaptıktan sonra sınıfa metinle ilgili sorular sormakta, cevapları almakta ve öğrenci çalışma kitabında bulunan etkinlikleri öğrencilerin yapmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin sınırlı bir biçimde aktif katılım gösterdiği bu programın bir sonucu olarak kontrol grubunun okuduğunu anlama puanlarının anlamalı bir artış göstermediğı düşünülmektedir.

5. Karşılıklı öğretimin uygulandığı deney ve mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamalı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, dördüncü sınıf Türkçe dersinde karşılıklı öğretimle düzenlenmiş öğretim sürecinin, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde mevcut uygulanan programın eğitim durumlarından daha etkili olduğunu göstermektedir. Çalışma sonucuna benzer şekilde Güldenoğlu ve Kargın (2012), Palincsar ve Brown (1984) ve Carter (1997) da karşılıklı öğretim tekniğinin uygulanmasının

öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırdığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu tekniğin yalnızca sınıf gibi küçük grupların başarısını arttırmaktan ziyade tüm okul genelinde uygulandığında, okulun genel öğrenci başarısını da bir yıldan kısa sürede arttırdığı bilinmektedir (Carter, 1997).

Çalışma sonucuyla örtüşen şekilde okuduğunu anlamaya ilişkin strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede geleneksel öğretim tekniklerine oranla daha başarılı olduğunu ortaya koyan farklı çalışma sonuçları olduğu da bilinmektedir (Kiewra, 1985; Pressley ve Wharton-Mc Donald, 1997; Alfassi, 1998; Klingner, Vaughn ve Schumm, 1998; Fucks, Fucks, Kazdan ve Allen, 1999; Nist ve Holschuh, 2000; De Corte ve De Ven, 2001; Belet ve Yaşar, 2007; Taşdemir, 2010) bulgularını desteklemektedir.

6. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuduğunu anlama öz-yeterlik algıları son test puanları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Fakat bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Araştırmanın nitel bulguları da bu sonucu destekler nitelikte veriler sağlamaktadır. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin, derslerde kendini yeterli hissetmeme, grup çalışmalarında görev dağılımı yaparken zorlanma, stratejileri uygulama sırasında zorluklar yaşama, grup içinde ortak bir kararda birleşme konularında zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin karşılıklı öğretim sürecinde bu birtakım zorlukları yaşamalarının, öz-yeterlik algılarını da olumsuz yönde etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Çünkü, öğrencilerin herhangi bir konuya ilişkin öz yeterlik algılarının, yaptıkları işlerden sağladıkları başarı hissiyle doğrudan bir etkileşim halinde olduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 2009, s. 231). Öğrenci için “Başarabilir miyim?” sorusunun cevabı onun öz yeterlik algısını ortaya koymaktadır (Viau, 2015, s. 17). Bu durumda öğretme öğrenme sürecinde, öğrencilerin kendilerini konuyla ilgili başarılı hissetmeleri, öz yeterlik algısının yüksek olmasında etkili görülebilir. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi başarı düzeylerinin artış göstermesine rağmen, kendilerini bu alanda yeterli görmedikleri söylenebilir. Bu durumun karşılıklı öğretim sürecinde yaşadıkları zorluklardan kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü verilen görevin zor olduğunun düşünülmesi öz yeterliği olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1981, 1997’den aktaran Schunk, 2014, s. 107).

7. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin karşılıklı öğretimin uygulandığı dersler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin diğer arkadaşlarına liderlik etmeleri durumundan memnun oldukları, dersi kendi kendilerine yönlendirmenin onlara keyif verdiği, bu tekniğin, okudukları metinleri daha iyi anlamalarını sağladığını ve grupla çalışmanın kendilerine katkı getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile örtüşen şekilde, Hashey ve Connors (2003) tarafından iki yıl boyunca karşılıklı öğretim uygulanan araştırma sonuçlarında da öğrencilerin uygulama süreci ilerledikçe grup içinde öğretmenden yardım almadan etkileşimi sağlayabildikleri ve süreci yönetebildikleri ortaya çıkmıştır. King ve Johnson (1999) tarafından yapılan çalışma sonuçlarında da; çalışmaya katılan öğretmenler düzenli bir şekilde ve anlaşılır biçimde karşılıklı öğretimin dört stratejisinin nasıl kullanılacağını modellediklerinde, etkili bir şekilde nasıl karşılıklı öğretim diyaloglarını kullanacaklarını gösterdiklerinde, uygulamalara rehberlik ettiklerinde, öğrencilere pekiştireç ve dönüt verdiklerinde, öğrencilerin karşılıklı öğretim sürecini öğretmenlerinin bir aynası gibi uygulayabildikleri ortaya konulmuştur. Aynı bulguyu destekler nitelikte Miller, Miller ve Rosen (1988)'ın yaptığı çalışmada da karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğrencilerin lehine, bu öğrencilerin yönetme becerilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Yani karşılıklı öğretim uygulamaları sonucunda öğrencilerin, ders sürecini yönlendirmedi, arkadaşlarına öğretmenmiş gibi liderlik etmede başarılı hâle geldikleri görülmektedir. Yine çalışma bulgusu ile benzer sonuca ulaşan Todd (2006), 4. sınıf kaynaştırma öğrenciler ile karşılıklı öğretim uygulamaları yapmış ve bu uygulamalar sonucunda öğrencilerin stratejileri kendi kendilerine uygulayabilme konusunda gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

8. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin, karşılıklı öğretim etkinliklerinin, okudukları metinleri daha kolay anlamalarını sağladığı görülmüştür. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak yapılan nicel çözümlemelerden elde edilen sonuçlar da araştırmanın bu nitel sonuçlarıyla örtüşmektedir. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile normal öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuduğunu anlamaya ilişkin başarı düzeyi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bir metni okuduğunda daha kolay anlamak, öğrencilerin yalnızca Türkçe derslerinde değil diğer tüm derslerde kullanabilecekleri bir beceridir. Stefani (1998) de okuma becerisi ile akıl yürütme ve yazma becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarına belirgin bir şekilde katkı

getirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca okudukları bilgileri not alan, özetleyen, yansıtıcı yazılar yazan öğrencilerin okuma konusunda kendilerine daha fazla öz güvenli oldukları da bilinmektedir (Kısac ve Budak, 2014).

9. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerine göre, karşılıklı öğretimin uygulandığı Türkçe derslerinin normal sürecin devam ettirildiği Türkçe derslerinden daha eğlenceli geçtiği, öğrencilere farklı gelen ilgi çekici etkinlikler olduğu ve ders sürecinde tüm sınıf olarak daha aktif oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu ile örtüşen şekilde Cooper ve Greive (2009)'ın ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışma sonuçlarında da karşılıklı öğretimin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin, karşılıklı öğretimle okuma sürecinde izledikleri yolları farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Takala (2006) tarafından 4. ve 6. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışma sonucunda da öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden, katılımcıların yeni bir tekniği kullanmayı öğrenmekten ve karşılıklı öğretim uygulamalarına katılmaktan memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özbay ve Akdağ (2013) tarafından 8. sınıf öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmada karşılıklı öğretimin içinde bulunduğu üç farklı teknik kullanılarak, bu tekniklerin öğrencilerin deyimleri öğrenmeleri üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin ders sürecinde dersleri ilgi çekici bulduğu, derslerden zevk aldıkları ve derslerin eğlenceli geçtiği ifade edilmiştir.

10. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin karşılıklı öğretim stratejileri içerisinde, uygulamakta en zorlandıkları stratejinin özetleme stratejisi olduğu görülmektedir. Öğrenciler için, uygulamakta en az zorlanılan stratejinin ise tahmin etme stratejisi olduğu görülmüştür. Bu sonuçla örtüşen şekilde Cooper ve Greive (2009)'ın ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışma sonuçlarında da özetleme stratejisinin öğrenciler tarafından diğer stratejilere oranla daha zor olarak nitelendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Karşılıklı öğretimin öğrencilerin özetleme yapma becerilerini geliştirdiğini, özetlemenin doğasına uygun biçimde çoğunlukla ana fikirlerden oluşan özetler yazabilmelerine olanak sağladığını gösteren çalışma sonuçları bulunmaktadır (Dermody, 1988; Palincsar, 1987; Palincsar ve Brown, 1984; Taylor ve Frye, 1992). Miller, Miller ve Rosen (1988)'ın yaptığı çalışma sonuçlarında da karşılıklı öğretim tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca soru sorma ve açıklama stratejilerinin deney grubu öğrencileri tarafından genellikle

içselleştirilmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucu ile örtüşen bir diğer ifadeyle; Ocuzkus (2003, s. 15), tahmin etme stratejisini kullanırken öğrencilerin zevk aldıklarını, canlı ve neşeli olduklarını ifade etmiştir. Palincsar ve Brown (1984) yaptıkları çalışmada, karşılıklı öğretim uygulamaları ile öğrenciler tarafından oluşturulan soruların kalitesinde artış sağlandığını ifade etmişlerdir.

11. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin, karşılıklı öğretimle işlenen derslerde; kendini yeterli hissetmeme, grup çalışmalarında görev dağılımı yaparken zorlanma, stratejileri uygulama sırasında zorluklar yaşama, grup içinde ortak bir kararda birleşme konularında zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen sonuç arasında paralellik bulunmaktadır. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile normal öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuduğunu anlama öz-yeterlik algıları bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hem nitel hem de nicel verilerden elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Karşılıklı öğretim uygulamalarına katılan deney grubu öğrencileri de süreç içerisinde kendilerini zaman zaman yetersiz hissettiklerini, stratejileri uygularken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç ile örtüşen şekilde Yang (2010) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen karşılıklı öğretim çalışmasında da öğrencilerin, stratejileri kullanmakta zorlandıkları gözlenmiş ve öğrencilerin zorlandıkları zamanlarda diğer arkadaşlarını ve öğretmenleri gözlemleyerek zorlandıkları noktaların üstesinden gelmeye çalıştıkları görülmüştür.

Çalışma sonuçlarından bir diğeri de grup çalışmaları sırasında görev dağılımı yapmakta ve grup üyeleri arasında ortak karar almakta zorlanma olarak belirlenmiştir. Benzer biçimde Ünlü ve Aydın (2011) tarafından 8. sınıflar ile yürütülen çalışma sonuçlarında da öğrenciler grup içinde etkili iletişimin sağlanamaması ve ortak bir karara varılamaması konularını olumsuz olarak ifade etmişlerdir.

12. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin, grup çalışmaları ile ilgili olarak; grup çalışmalarını eğlenceli buldukları, arkadaşları ile yardımlaşarak dersi işlemekten ve ortak bir fikirde buluşmaktan keyif aldıkları görülmüştür. Bu sonuçla örtüşen şekilde Spörer, Brunstein ve Kieschke (2009) yaptıkları çalışmada küçük grupla çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri öğretmen eşliğinde çalışan deney grubu öğrencilerine ve kontrol grubu öğrencilerine göre

daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca Cooper ve Greive (2009)'in ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışma sonuçlarında da, deney grubu öğrencileri karşılıklı öğretim sürecinin eğlenceli ve merak duygularını arttıran bir süreç olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine benzer şekilde Todd (2006) 4. sınıf kaynaştırma öğrenciler ile karşılıklı öğretim uygulamaları yaptığı çalışma sonucunda, karşılıklı öğretimin öğrencilerin kendi aralarında sosyalleşmelerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Bunun yanı sıra karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin, grupla çalışırken; fikirleri paylaşmayı, yanlış yapma korkusunun ortadan kalkmasını, kendilerine daha fazla güvenmeyi, metinleri daha rahat anlamayı ve eğlenceli vakit geçirmeyi grupla çalışmanın yararları olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Greenway (2002) tarafından altı yaş grubu öğrencileri ile yürütülen karşılıklı öğretim çalışmasının sonucunda da öğrencilerin kendilerine ilişkin beğeni düzeylerinde kontrol grubuna oranla anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durum, çalışma sonucunda ortaya çıkan öğrencilerin kendilerine güvenlerinde artış olması durumu ile örtüşmektedir. Ünlü ve Aydın (2011)'in 8. sınıf öğrencileriyle matematik dersinde yürüttüğü grup çalışmalarında da öğrenciler, grup arkadaşları ile yardımlaşmaktan, birbirlerinin öğrenmelerini kolaylaştırdıklarından ve grup çalışmalarında görev dağılımı yaptıklarından söz etmişlerdir. Grup çalışması ile ortaya çıkan bu olumlu sınıf ortamının da öğrencilerin derse olan tutumlarını ve sosyal becerilerini olumlu etkilediği ifade edilmiştir.

Ayrıca karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin, grupla çalışırken; grup üyelerinin birbirinden farklı düşünmesini, görev dağılımı yaparken anlaşmazlıklar yaşamayı, bireysel çalışmalara oranla grupla çalışırken daha sesli bir ortam olmasını grupla çalışmanın zorlukları olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Arı (2010), Ünlü ve Aydın (2011), yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin grup çalışmaları sırasında birtakım zorluklar yaşadıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin bir kısmının gerekli sorumluluğu almadıklarını ve bu durumun da sorumluluk alıp çalışan öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu problemlerin en aza indirilmesi için, grup çalışmalarında küçük gruplarla çalışma öneri olarak getirilebilir. Ayrıca grup içinde etkili iletişimin sağlanamaması ve ortak bir karara varılamaması da zorluk olarak öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Grup çalışmalarında bireysel çalışılan sınıf ortamlarına oranla daha sesli bir ortam

oluşması belirli bir düzeyde beklenen bir durumdur (Bayrakçı vd., 2013, s. 66). Grup çalışmalarında bu durumu, öğrencilerin aktif olarak derse katıldığı ve etkileşimli geçen bir ders ortamı olduğu düşüncesi ile olumlu olarak değerlendirmek benimsenebilir. Sınıf ortamındaki bu sesliliğin kabul edilebilir oranda olması ve öğretim sürecini olumsuz etkilemeyecek düzeyde olması kontrol altında tutulabilir. Öğrencileri fazla yüksek olmayan bir ses düzeyinde konuşmaları teşvik edilerek, öğretmenin sınıf içinde gruplar arasında dolaşarak gözlemler yapması ve gerekli gördüğü yerlerde sesle ilgili uyarılarda bulunması gürültü oluşmasını kontrol altına alabilir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler “Uygulamaların Geliştirilmesine İlişkin Öneriler” ve “Yapılabilecek Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki boyutta ele alınarak aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaların Geliştirilmesine İlişkin Öneriler

1. Bu araştırmada ilkököl 4. sınıf Türkçe dersinde karşılıklı öğretim tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bilişsel alandaki başarı düzeylerine ve bu becerilerin kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre karşılıklı öğretim tekniğinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi ve kalıcılığa olan olumlu etkisi bakımından, Türkçe derslerinde bir öğretim tekniği olarak kullanılmasının yararlı olacağı söylenebilir.
2. Araştırmada karşılıklı öğretim tekniğinin okuduğunu anlama öz-yeterlik algısına etkisi olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda karşılıklı öğretim tekniğini uygulayacak öğretmenlerin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algılarını geliştirecek; karşılıklı öğretim uygulamalarına daha fazla zaman ayırarak öğrencilerin kendilerini yeterli hissetmelerini sağlama, daha fazla pekiştirme verme, motivasyonu artıran etkinliklere daha fazla yer verme gibi önlemler almaları önerilir.
3. Karşılıklı öğretim tekniğinin ilkököl öğrencileri üzerindeki olumlu etkilerinden yola çıkarak, program geliştirme çalışmalarında program geliştirme uzmanlarının, karşılıklı öğretim tekniğine yer vermeleri, bu tekniği denemeleri ve değerlendirmeleri için teşvik edilmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada hizmet içi eğitimler ve

çalıştaylar yoluyla karşılıklı öğretim ile ilgili alıştırmalar yapma olanağı sunulmalıdır.

4. Karşılıklı öğretimin okuduğunu anlama ve grupta çalışma becerileri üzerindeki olumlu etkileri dikkate alındığında özellikle ilköğretimde görev alan öğretmenlerin bu tekniği kullanmaya cesaretlendirilmesi önemlidir. Bu amaçla gerekli görüldüğü hallerde hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin karşılıklı öğretim etkinliklerinin nasıl planlanabileceği ve uygulanabileceğine ilişkin akademik destek almaları sağlanabilir. Bu süreçte özellikle bilgi aktarmadan daha çok rehberlik etme, öğrencilerle birlikte öğrenme, öğrencileri ders içinde aktif tutma, grup çalışmaları planlama, öğrencileri düşünme, araştırma ve sorgulamaya yönlendirme konusunda öğretmenin akademik ve mesleki danışmanlığa ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları giderilmelidir.

5. Öğrencilerin işbirliğine dayalı grup çalışmalarını ve bu çalışmalar sonunda grup olarak bir ürün ortaya çıkarmalarının onların hem duyuşsal özelliklerini hem de akademik bilgi ve becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. İlköğretim düzeyindeki Türkçe derslerinde grup çalışmalarına yer verilmesinin öğrencilerin akademik bilgi, beceri ve tutumlarına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin eğlenerek doyum aldıkları bu sürecin onların motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir.

6. Öğrencilerin eğlenceli etkinliklerle ve kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda çalışması, özgün ve yaratıcı ürünler ortaya koyması ve kendilerinin grup çalışmalarını yönlendirici bir rol üstlenmesi, onların kendilerine güvenlerinin de artmasını sağlamıştır. Öğretmenlerin desteğiyle bu tarz öğrenme ortamlarının arttırılmasının öğrencilerin hem duyuşsal hem de akademik gelişimlerine katkı sağlanması önemlidir.

7. Araştırmada öğrencilerin karşılıklı öğretim stratejileri içerisinde, uygulamakta en zorlandıkları stratejinin özetleme stratejisi olduğu görülmektedir. İlkokul Türkçe dersi öğretim programında özetleme ile ilgili pek çok kazanıma yer verildiği bilinmektedir. Öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmek ve bu alandaki zorlanmayı ortadan kaldırmak için hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde öğrencilerin özetleme yapabilecekleri etkinliklere daha fazla yer verilmesinin etkili olacağı söylenebilir.

6.2.2. Yapılabilecek Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulguların farklı değişkenler kullanılarak

(okuduğunu anlamaya ilişkin tutum, akademik can sıkıntısı gibi), farklı ölçme ve veri toplama araçlarıyla (gözlem formu, video kayıt gibi) yeniden çalışılmasının, öğretmen eğitiminde yeni öğretim tekniklerini farklı boyutlarla tanıtmak bakımından katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2. Karşılıklı öğretim tekniğinin etkisinin farklı sınıf düzeylerinde, farklı ders ve eğitim durumlarında denenerek geçerliğinin, işlerliğinin ve kullanışlılığının irdelenmesine dönük çalışmalar yapılması önerilmektedir.

3. Belirli bir sınıf düzeyinden seçilecek bir şubenin belli bir öğretim döneminde birden fazla dersin öğretim programında, karşılıklı öğretim tekniği ile hazırlanmış öğretim süreçlerinin planlanması ve öğrenci başarısına bütüncül etkilerinin araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acat, M.B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akyol, H. (2007). Okuma. Ahmet Kırkkılıç & Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 15-49). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: the efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309-332.
- Alfassi, M. (2004). Reading to learn: Effects of combined strategy instruction on high school students. *The Journal of Educational Research*, 97(4), 171.
- Alvermann, D., & Earle, J. (2003). Comprehension instruction. A. P. Sweet & C. Snow (Ed.), *Rethinking reading comprehension* içinde (s. 12-30). New York: Guilford.
- American Psychological Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC.
- Anthony, H. M., & Raphael, T. E. (1987). *Using questioning strategies to promote students' active comprehension of content area material*. Michigan State Univ., East Lansing. Inst. for Research on Teaching.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 32-55.

- Ateş, S. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf metnindeki görsellerin okuduğunu anlama ve özetlemeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ateş, S., & Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 11(3), 268-300.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Springer-Science Business Media.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. V. S. Ramachaudian (Ed.). *Encyclopedia of Human Behaviour* içinde (s.71-81). 4th Press, Academic Press, New York.
- Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A. (2005). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares & T. Urdan (Ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (s. 307-337). Information Age.
- Baştürk, R. (2010). *Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Anı.
- Baumann, J.F., Jones, L. A., & Seifert-Kessell N. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher*, 47(3), 184-193.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klâsik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.

- Bayrakçeken, S.; Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli ğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bedir, H. (1998). *Türk ğrencilerin okuma anlama yetilerinde bilişsel öğrenme stratejileri kullanmalarının etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Belet, ř. D. (2006). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Belet, D. .S. ve Yaşar, ř. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69–86.
- Bloom, B.S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda ğrenme*, (D. Özçelik, ev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikāye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Brady, P. L. (1990). *Improving the reading comprehension of middle school students through reciprocal teaching and semantic mapping strategies*. Doktora Tezi, University of Oregon, Eugene.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.
- Brown, A. L., Day, J. D., & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Armbruster, B. B. (1984). Instruction comprehension-fostering activities in interactive learning situations. H. Mandi, N. Stein & T. Trabasso (Ed.), *Learning and Comprehension of Texts* içinde (s. 757-787). Hillsdale: Erlbaum.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* içinde (s. 393-451). Hillsdale: Erlbaum.
- Bruce, M. E., & Robinson, G. L. (2000). Effectiveness of a metacognitive reading program for poor readers. *Issues In Educational Research*, 10(1), 1-20.

- Bruer, J. (1993). The mind's journey from novice to expert. *American Educators*, 17(2), 6-45.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M.M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Z. N. Ersözlü ve R. Ülker, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Budak, Y. (1996). *Yabancı dil öğretiminde iletişimci yaklaşım ile dilbilgisi-çeviri yönteminin öğrenci erişisine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Budak, Y. (2016). Temel Kavramlar. Y. Budak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 1-26). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, C. J. (1997, Mart). Why reciprocal teaching?. *Educational Leadership*, 64-68.
- Cleveland, L., Connors, D., Dauphin, T., Hashey, J., & Wolf, M. (2001). *Action research on reciprocal teaching*. Vestal, Vestal Central Schools.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Baskı. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Coley, J. D., DePinto, T., Craig, S., & Gardner, R. (1993). From college to classroom: three teachers' accounts of their adaptations of reciprocal teaching. *The Elementary School Journal*, 94(2), 255, 266.
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics in psychology*. London, United Kingdom: Hodder.
- Cooper, T., & Greive, C. (2009). The effectiveness of the methods of reciprocal teaching. *Teach*, 3(1), 45-52.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating*

Quantitative and Qualitative Research. Fourth Edition, USA: Pearson.

Çakır, O. (1995). *Büyük ölçekli kuralların öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Çanakcı, H., Özaykut, S., Taşdemir, K., Yardımcı, S., & Yetimoğlu, E.B. (2006). *İlköğretim türkçe 4 öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: Star Medya.

Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, 33-39.

Çelik, S.; Şenocak, E.; Bayrakçıken, S.; Taşkesenligil, Y., & Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 155-185.

Çelikçi, S. (2000). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çerçi, A. (2005). *Türkçe öğretiminde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çıkrıkçı, S. S. (2008). İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi. *Dil Dergisi*, 141, 19-35.

Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çokluk, Ö.; Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Coté, N., Goldman, S. R., & Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational

- text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25(1), 1-53.
- De Corte, E. V., & De Ven V. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 531-559.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dermody, M. (1988). *Metacognitive strategies for development of reading comprehension for young children*. American Association of Colleges for Teacher Education'da sunulmuş bildiri, New Orleans. <http://eric.ed.gov/?id=ED292070> sayfasından erişilmiştir.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications*. London: SAGE.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1), 97-107.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdüsü ve hatırdaki tutma üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: MEB.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C., & Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128.
- Erginer, E. (1999). İlköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 133-143.
- Fucks, L. S., Fucks, D., Kazdan, S., & Allen, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies. *The Elementary School Journal*, 99(3).

- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Görge, İ. (2014). The effects of reciprocal teaching and direct instruction approaches on knowledge map (k-map) generation skill. *Educational Research and Reviews*, 9(9), 255-261.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2013). *Statistics for the behavioral sciences*. USA.
- Greasley, P. (2008). *Quantitative data analysis using SPSS: An introduction for health & Social science*. McGraw-Hill Education (UK).
- Greenway, C. (2002). The process, pitfalls and benefits of implementing a reciprocal teaching intervention to improve the reading comprehension of a group of year 6 pupils, *Educational Psychology in Practice*, 18(2), 113-137.
- Guerlene, S. (2002). *Improving reading comprehension: a comparative study of metacognitive strategies*. Yüksek Lisans Tezi, Kean Üniversitesi, USA.
- Güldenoglu, B., & Kargin, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.
- Güler, Ö. (2008). *Zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güler, Ö., & Özmen, R. G. (2010). Kısa deneysel analizle zihinsel engelli öğrencilerin öykü anlama becerisinde etkili olan okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 930-954.
- Gümüş, P. (2009). *Okuma öncesi aktivitelerinin zamanlamasının öğrencinin okuduğunu anlaması üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Günay, D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma*

Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.

Güngör, A., & Ün-Açıkgöz, K. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.

Güngör Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gürses, T. (2002). *Reading strategies employed by elt learners at advanced level.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Hacker, D. J., & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 699-718.

Hashey, J. M., & Connors, D. J. (2003). Learn from our journey: reciprocal teaching action. *The Reading Teacher*, 57(3), 224-232.

Idol, L., & Croll, V. J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 214-229.

İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri.* Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Işıkdogan, N., & Kargin, T. (2010). Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri kazanmalarındaki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1489-1531.

Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 321-331). Ankara: Asil.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Karen, T. (2003). *Threads of reading: strategies for literacy development.* USA: ASCD.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Engin.

- Kaya, F. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kayış, A. (2010). Güvenirlilik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s, 403-419). Ankara: Asil.
- Kelly, M., Moore, D. W. & Tuck, B. F. (1994). Reciprocal teaching in a regular primary school classroom. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 53-61.
- Kıroğlu, M. K. (2002). *Anlamli gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kısac, İ., & Budak, Y. (2014). Metacognitive strategies of the university students with respect to their perceived self-confidence levels about learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 3336–3339.
- Kiewra, K. A. (1985). Investigating note taking and review: A depth of processing alternative. *Educational Psychologist*, 20, 23–32.
- King, C. M., & Johnson, L. M. P. (1999): Constructing meaning via reciprocal teaching. *Reading Research and Instruction*, 38(3), 169-186.
- Kirsch, I., Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93.
- Köksal, K., & Yılmaz, M. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 51-65.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Le Fevre, D. M., Moore, D. W., & Wilkinson, I. A. G. (2003). Tape-assisted reciprocal

- teaching: cognitive bootstrapping for poor decoders. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 37-58.
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91-106.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). Naturalistic inquiry. *Evaluation and Program Planning*. Newbury Park, CA: Sage.
- Loranger, A. L. (1997). Comprehension strategies instruction: does it make a difference? *Reading Psychology*, 18(1), 31-68.
- Lubliner, S. (2001). *A practical guide to reciprocal teaching*. Bothell, WA: Wright.
- Lubliner, S. (2004). Help for struggling upper-grade elementary readers. *The Reading Teacher*, 57(5), 430-438.
- Lysynchuk, L. (1989, Mart). *Reciprocal instruction improves standardized reading comprehension performance in poor grade-school comprehenders*. Annual Meeting of the American Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, San Francisco.
- Lysynchuk, L.M., Pressley, M., & Vye, N. J. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading-comprehension performance in poor comprehenders. *The Elementary School Journal*, 90(5), 469-484.
- Marks, M.; Pressley, M.; Coley, J. D.; Craig, S.; Gardner, R.; DePinto, T., & Rose, W. (1993). Three teachers' adaptations of reciprocal teaching in comparison to traditional reciprocal teaching. *The Elementary School Journal*, 94(2), 267-283.
- Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: the so1 model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8, 357-371.
- McKown B. A., & Barnett C. L. (2007). *Improving reading comprehension through high order reading skills*. Yüksek Lisans Tezi, Saint Xavier University, Chicago.
- McLaughlin, M., & Allen, M. B. (2002). *Guided comprehension: A teaching model for grades 3-8*. Newark: International Reading.
- Miller, D. (2006). *Reading with Meaning: Teaching Comprehension in the Primary Grades*. Portland: Stenhouse.

- Miller, C. D.; Miller, L. F., & Rosen, L. A. (1988). Modified reciprocal teaching in a regular classroom. *The Journal of Experimental Education*, 56(4), 183-186.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching: Reading Comprehension*. Chicago: American Library.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington: National Institute of Child Health and Human Development.
- Ness, M. (2011). Teachers' use of and attitudes toward informational text in K-5 classrooms. *Reading Psychology*, 32, 28-53.
- Neuman, S. B. (2001). The role of knowledge in early literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 468-475.
- Nist-Olejnı, S. L., & Holschuh, J. P. (2000). *Active learning strategies for college success*. London: Ally and Bacon.
- Oczkus, L. D. (2003). *Reciprocal teaching at work: strategies for improving reading comprehension*. USA: International Reading.
- Omari, H. A., & Weshah, H. A. (2010). Using the reciprocal teaching method by teachers at Jordanian schools. *European Journal of Social Sciences*, 15(1), 26-39.
- Oymak, R. (2012). *Türkçe eğitimi ve öğretimi*. Kocaeli: Umuttepe.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., & Akdağ, E. (2013). Deyimlerin öğretiminde aktif öğrenmenin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 46-54.
- Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, E.G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, İ. (2006). *Türkiye'de bir yabancı diller eğitimi bölümünde okuma becerileri-1 dersinde gerçekleştirilen açılımlama stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu*

anlama becerisine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özdemir, Y. (2017). “*Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün*” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Özyılmaz, G., & Alıcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 71-94.

Palincsar, A. S. (1987). *Collaborating for collaborative learning of text comprehension*. American Educational Research Association, Washington’da sunulmuştur.

<http://eric.ed.gov/?id=ED285123> adresinden erişilmiştir.

Palincsar, A.S. (1991). Scaffolded instruction of listening comprehension with first graders at risk for academic difficulty. J. Bruer (Ed.), *Toward the practice of using sound instruction* içinde (s. 50-65). Hillsdale: Erlbaum.

Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1983). *Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities*. (Technical Report No.269), Reading and Communication Skills. ERİC: ED225135.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition And Instruction*, 1(2), 117–175.

Palincsar, A.S., & Klenk, L.J. (1991). Learning dialogues to promote text comprehension. *Teaching Advanced Skills to Educationally Disadvantaged Students*, 21-42.

Palincsar, A.S., & Klenk, L.J. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 211-225.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

Pearson, P. D., & Duke N. K. (2002). Comprehension instruction in the primary grades. In Cathy Collins Block & Sheri R. Parris (eds.), *Comprehension instruction: research-based best practices* içinde (s. 247-258). New York: The Guildford.

Penner, M. E. (1999). *Planning the attack on content area reading: the effect of four*

metacognitive strategies on weak adolescent readers' confidence. Yüksek Lisans Tezi, University of Manitoba Faculty of Education, Canada.

Persson, U. B. (1994). *Reading for understanding: an empirical contribution to the metacognition of reading comprehension.* Sweden: Linköping University Department of Education and Psychology.

Pilonieta, P., & Medina, A. L. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades: “we can do it, too!”. *The Reading Teacher*, 63(2), 120-129.

Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26(3), 129– 143.

Rogoff, B., & Gardner, W. P. (1984). Adult guidance of cognitive development. B. Rogoff & W. P. Gardner (Ed.), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context* içinde (s. 95-116). Cambridge: Harvard University.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.

Rowe, K. (2005). Teaching reading: The report and recommendations from the Committee for the National Inquiry into the Teaching of Literacy. *Australian Council for Educational Research*.

Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.

Sarasti, I. A. (2007). *The effects of reciprocal teaching comprehension-monitoring strategy on 3rd grade students' reading comprehension.* Doktora Tezi, North Texas Üniversitesi, USA.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi.* Ankara: Anı.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi.

Sever, S. (1990). Bilgi toplumu olma aşamasında, ülkemizde kitap ve okuma olgusu.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 23(2), 721-727.

Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: a self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.

Schunk, D. H. (2009). *Learning theories: an educational perspective*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Schunk, D. H. (2011). *Learning theories an educational perspective*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Sidekli, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(2009), 272-286.

Stefani, L. A. J. (1998). Assessment in partnership with learners. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 339.

Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.

Taşdemir, M. (2010). Ders kitaplarının kullanımında anlama stratejilerinin kullanımı ile başarı arasındaki ilişki üzerine bir durum çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 913-947.

Taşdemir, M. (2010b). The effects of the REAP reading comprehension technique on students' success. *Social Behavior and Personality*, 38(4), 553-560.

Taylor, B. M., & Frye, B. (1992). Comprehension strategy instruction in the intermediate grades. *Reading Research and Instruction*, 92, 39-48.

Teddle, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Temizkan, M. (2007). *Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe dersinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Todd, R. B. (2006). *Reciprocal teaching and comprehension: a single subject research study*. Yüksek Lisans Tezi, Kean Üniversitesi, USA.
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 748-757.
- Topuzkanamış, E., & Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 27, 655-677.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. 10. Baskı, Ankara.
- Uçar, C. (2010). *Okuduğunu anlama becerisi ile gerçek hayat ve standart sözel problemleri çözme başarısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi [PIRLS-2001], Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2003). *Ulusal rapor*. http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA-2003], Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/PISA_2003_Ulusal_Nihai.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA-2015], Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2016). *PISA 2015 araştırması ulusal nihai rapor*. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 sayfasından erişilmiştir.
- Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Uzunçakmak, P. (2005) *Başarılı ve başarısız okuyucuların okuma stratejilerini kullanımı*. Yüksek Tezi, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.

- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünlü, M., & Aydın, S. (2011). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin matematik öğretiminde öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği hakkındaki görüşleri. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 101-117.
- Viau, R. (2015). *Okulda Motivasyon*. (Y. Budak, Çev.), Ankara: Anı.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Ed.), Cambridge: Harvard University.
- Walker, C. M., Zhang, B., & Surber, J. (2008). Using a multidimensional differential item functioning framework to determine if reading ability affects student performance in mathematics. *Applied Measurement in Education*, 21(2), 162-181.
- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. D. C. Berliner & R. C. Calfee (Ed.), *Handbook of Educational Psychology* içinde (s. 865-866). New York: MacMillan.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yang, Y. (2010). Developing a reciprocal teaching/learning system for college remedial reading instruction. *Computers & Education*, 55(2010), 1193-1201.
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yatani, K. (2018). *Kruskal-Wallis and Friedman test*. <http://yatani.jp/teaching/doku.php?id=hcistats:kruskalwallis> sayfasından erişilmiştir.
- Yazar, U. (2001). *Okuma stratejileriyle etkili okuma dersi öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yazıcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde b-b-ö (bilmek istediklerim-bildiklerim-öğrendiklerim) stratejisinin*

kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M. (2008a). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

Yılmaz, M. (2008b). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 213-225.

Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-14.

Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okuma başarısına etkisi: ankara keçiören atapark ilköğretim okulu öğrencileri üzerine bir araştırma . *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan* içinde (s. 209-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

Yılmaz, M. (2014). Okuma eğitimi. Muammer Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (s. 77-108). Ankara: Pegem Akademi.



EKLER

EK 1. Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Nihai Formu

Testte Kullanılan Kazanımlar ve Her Kazanıma İlişkin Maddeler

	Kazanımlar	Soru Numarası
1	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	11, 20
2	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	7, 16
3	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	8, 21
4	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	4, 18
5	Okuduklarının konusunu belirler.	12, 25
6	Okuduklarının ana fikrini belirler.	14, 24
7	Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	1, 26
8	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	3, 13
9	Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.	9, 19
10	Okuduklarından çıkarımlar yapar.	2, 17
11	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	15, 22
12	Okuduğunu özetler.	10, 23
13	Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	5, 6

1. ve 2. soruları şiire göre yanıtlayınız.

23 Nisan

Bugün bir başka aydınlık yeryüzü,
Bir başka ağaçların, evlerin yüzü,
Bugün çocuklar güzel,
Bugün sokaklar güzel...
Elimizden tutan her el
Daha sağlam,
Daha mavi gökyüzü;
Bayraklar daha yakın.

Bakın:

Geçiyor yarının büyükleri;
Şarkıları tutuyor gökleri.

Adnan Ardağı
İlköğretim 4. Sınıf Şiirleri

1) Şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yarının büyükleri olan çocuklara değer verildiği
- B) Çocukların her zaman mutlu olduğu
- C) Mavi gökyüzünde bayraklar olduğu
- D) Çocukların güzel görüldüğü

2) Şair, "Bugün sokaklar güzel" sözü ile aşağıdakilerden hangisini ifade etmiştir?

- A) Sokaklar temiz görünmektedir.
- B) Sokaklar çocuklarla şenlenmiştir.
- C) Sokaklarda herkes el ele gezmektedir.
- D) Bugün çocuklar güzel giyinmişlerdir.

3.4.5.6.7. ve 8. soruları metne göre yanıtlayınız.

Emel ve Ali adında iki arkadaş varmış **(1)**. Emel, her sabah geç kalkar, yavaş kahvaltı eder, oyalanarak giyinir ve okula da geç kalırmış **(2)**.

Bir gün Ali, onlara yatılı misafir olarak gelmiş. Sabah annesi onları kaldırıncı Ali hemen kalkmış, giyinmiş, işlerini bitirip zamanında kahvaltıya gelmiş **(3)**. Emel de Ali'ye ayıp olmasın diye, o ne yaptıysa aynısını yapmış. Bir de ne görsün! Her işi zamanında yaptıkları için her şey zamanında yetişiyormuş. Böylece Ali ile Emel, o gün okula zamanında gitmişler. Eve zamanında dönmüşler. Akşam Emel'in de ödevleri erken bitmiş ve en sevdikleri oyuncakları ile oynamaya vakit bulmuşlar. Emel, anne ve babasını çok sevmiş **(4)**.

Emel, gece yatağında düşünmeye başlamış. Bugün ödevlerim nasıl olup da zamanında bitti! Hem de hiç gecikmedim! Oyun oynamaya da vaktim kaldı!

Seyhun GÜLEÇYÜZ
Sizin İçin Masallar
(Düzenlenmiştir)

3) Metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Zamanın Akışı
- B) Okul Zamanı
- C) Zamanı İyi Kullanmak

D) Ödev Zamanı

4) Metne göre Ali'nin oyuna vakit bulmasının **sebebi** aşağıdakilerden hangisidir?

A) Ali'nin her işi zamanında yapması

B) Emel'in Ali'ye yardım etmesi

C) Ali'nin az ödevinin olması

D) Ali'nin çok çalışkan olması

5) Metinde yer alan **kaç numaralı cümle gereksizdir?**

A) 1

B) 2

C) 3

D) 4

6) Okuduğunuz metni, anlam bütünlüğünü bozmadan aşağıdaki cümlelerin hangisi ile

devam ettirmek uygun olur?

A) Öyleyse yarın biraz geç kalkabilirim.

B) Demek ki zamanı iyi kullanırsam, hiçbir zaman zor durumda kalmam.

C) Aslında hiç oyun oynamasam da olur.

D) Eğer arkadaşlarıma iyi davranırsam onlarla çok iyi geçinebilirim.

7) Metne göre işlerini zamanında yetiştiremeyen **kimdir?**

A) Elif

B) Ali

C) Emel

D) Aliye

8) Okuduğunuz metne göre Ali ile Emel arasındaki en önemli **farklılık** aşağıdakilerden hangisidir?

A) Cinsiyetlerinin farklı olması

B) Emel'in yapacağı işleri ertelemesi

C) Ali'nin evinin okula yakın olması

D) Emel'in akşamları geç yatması

9. soruyu şiire göre yanıtlayınız.

Çevreni Temiz Tut

Doğaya, insana saygın var ise, (1)

Çevreni temiz tut, uygar insan ol.

Düzenli bir ülke bırak yarına, (2)

Çevreni temiz tut, uygar insan ol.

Kirletme, parlasın kentler, şehirler,

Kirli aksın çaylar ile nehirler, (3)

Gönüllere neşe veren sahiller,

Çevreni temiz tut, uygar insan ol. (4)

Ahmet Sivri

Çağlayan Çocuk Şiirleri

(Kısaltılmıştır)

9) Şiirde geçen numaralı dizelerden hangisi anlam olarak diğerleriyle **celişmektedir?**

A) 1

B) 2

C) 3

D) 4

10.11. ve 12. soruları metne göre yanıtlayınız.

Benim adım Sarper. Ayakkabılarım biraz önce ne kadar güzeldi. Arkadaşlarla öğleden sonra bahçede top oynuyordum. Top oynarken ayakkabımı tümseğe vurunca burnu açıldı. Babam ayakkabımı görünce yine, “Maaşımın yarısı ayakkabılarınıza gidiyor! Kendinize biraz çeki düzen verin artık!” diyecek. Annem de yemek hazırlıyordur.

Kapıdayım, babam kızacağı için zili korkarak çalışıyorum. Babam kapıyı açınca ayakkabılarımı görüyor. “Ayakkabıların önü sökülmüş. Bunları Seyfi Dede’ye götür. Fakat tamir parasını harçlığından keseceğim.” diyor.

Seyfi Dede, burnu açılan ayakkabının çamurlarını temizliyor, fırçalıyor, zımparalıyor. Teneke kutu içindeki tutkaldan bir parça alıp parmağıyla yapıştırılacak yerlere sürüyor. Oradan buradan konuşuyoruz bir yandan. Seyfi Dede hem konuşuyor, hem işini yapıyor. Çok yaşlı... Elleri titriyor. Ayakkabıyı diktikten sonra dikkatle inceliyor. Yüzünü ekşitiyor. Diktiği ayakkabıyı sökecek. (3) “Dede dur! Niye söküyorsun? O kadar eğrilikten bir şey olmaz.” diyorum. Seyfi Dede **tereddüt etmeden** söküyor eğri dikilen ayakkabıyı. Ben genç olmama rağmen her işin kolayına kaçıyorum. Seyfi Dede bıkmadan, usanmadan işini en iyi şekilde yapmaya çalışıyor. Söz veriyorum dedeye: “İşim ne olursa olsun ben de senin gibi olacağım. Çöpçü olursam sokağım dünyanın en temiz sokağı olacak, memur olursam her işimi zamanında ve herkesten iyi yapacağım.”

Hızır OVACIK
Yaşayacaksın Ağacım
(Düzenlenmiştir)

İlköğretim 4 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı

10) Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metni **özetleyen** ifadedir?

- A) Sarper, ailesini sinirlendirecek şekilde yaramazlık yapmaktadır.
- B) Seyfi Dede çok yaşlı olduğu için Sarper’den yardım almaktadır.
- C) Sarper, eşyalarına gereken özeni göstermediği için üzülmemektedir.
- D) Seyfi Dede, Sarper’e örnek olacak şekilde, işini özenle yapmaktadır.

11) Metinde geçen **“tereddüt etmeden”** sözünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dikkatli olmadan
- B) Kararsız kalmadan
- C) Eline batırmadan
- D) Sinirlenmeden

12) Okuduğunuz metnin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İşini iyi yapma
- B) Ayakkabı tamiri
- C) Oyun oynama
- D) Arkadaşlık kurma

13.14.15.16.17. ve 18. soruları metne göre yanıtlayınız.

Bir varmış, bir yokmuş. Gökte yıldız, yerde karınca çokmuş. Ali adında bir çocuk varmış. Ali; sevimli, zeki, akıllı, cin gibi bir çocukmuş. Ama okumayı, kitapları hiç sevmezmiş. Ailesi, öğretmenleri ve arkadaşları bu duruma üzülmüşler.

Ali, arkadaşlarına göre uzun boylu, sarışın, mavi gözlü bir çocukmuş. Gittiği her yerde görünüşüyle dikkat çekermiş.

Bir yaz günü Ali bahçede çiçeklerin arasında küçük bir arı çocuk görmüş. Yarı insan, yarı arı... Bu arı çocuğun kibrit kadar boyu varmış. Kulaklarının yanında birer arı anteni bulunuyormuş. Elinde sihirli bir sopa varmış. O sopaya binince gelecek yıllara değil ama geçmiş yıllara hızlıca gidebilirmiş. Arı çocukla, Ali tanışmışlar. Arkadaş olmuşlar. Arı çocuk sopasının arkasına Ali'yi bindirmiş, Ali gözlerini kapamış ve geçmiş yıllara doğru yolculuğa çıkmışlar. Gözlerini açtığında kendilerini, sırtında heybesi, elinde sopası ile Keloğlan'ın yanında bulmuşlar. Keloğlan şaşırmış:

- Kardeşler! Siz de kimsiniz? İn misiniz, cin misiniz? Nereden gelip nereye gidersiniz? demiş.

Arı çocukla Ali bir soru sormak için geldiklerini söylemişler. "Kitap sevgisi, okuma sevgisi nedir? Neden önemlidir?" diye sormuşlar. Keloğlan da: "Okumazsanız benim masallarımın tadına nasıl varacaksınız? Benim masallarım çok eğlencelidir, düşündürücüdür, eğiticidir. Sözü kısıtı kardeşler, ne ekersen onu biçersin. Okursan bilgi edindir, aydınlıkta yaşarsın." cevabını vermiş.

Turan KARAKAŞ
(Düzenlenmiştir)

İlköğretim 4 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı

13) Metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Geleceğe Yolculuk
- B) Geçmişe Kaçış
- C) Okuma Sevgisi
- D) Arı Çocuk

14) Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Seyahat ederek yeni yerler keşfetmek insanın hayatını zenginleştirir.
- B) Kitap okuyarak yeni bilgiler öğrenilir ve kişi kendisini geliştirmiş olur.
- C) Arkadaşlıklar kurarak zamanımızı daha neşeli hâle getirmek mümkündür.
- D) Herkesle iyi arkadaşlıklar kurarak pek çok bilgiye ulaşılabilir.

15) Okuduğunuz metinde Ali'nin yaşadığı sorun aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ailesini üzmesi
- B) Kitap okumayı sevmemesi
- C) Hiç arkadaşının olmaması
- D) Okuyacak kitabının olmaması

16) Metne göre Ali nasıl bir çocukmuş?

- A) Zeki, cin gibi
- B) Hırçın, inatçı
- C) Akıllı, kurnaz
- D) Tatlı, çalışkan

17) Metne göre aşağıdakilerden hangisi Ali ile ilgili verilmiş **yanlış** bir bilgidir?

- A) Keloğlan kitap sevgisi ile ilgili konuşmuştur.
- B) Arı çocuk ile Ali geçmişe yolculuk etmiştir.
- C) Ali bir yaz günü tesadüfen arı çocuk ile tanışmıştır.
- D) Ali kitap okumayı seven birisidir.

18) Metne göre Ali'nin ailesinin üzülmeye **sebebi** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ali'nin arkadaşlarıyla geçinememesi
- B) Ali'nin kitap okumaması
- C) Ali'nin izinsiz gitmesi
- D) Ali'nin yemek yememesi

19. soruyu şiire göre yanıtlayınız.

Yerli Besinlerimiz

Ayvamız altın gibi
Kirazlar beşibirlik. (1)
Bak karpuzlar ne kötü, (2)
Ege'nin bal inciri,
Yerli besin yemeli.

Güneyden narenciye,
Dağılır tüm ülkeye. (3)
Kayısı Malatyalı,
Karadeniz'den fındık,
Gel de afiyetle ye. (4)

Beytullah Hatoğlu

Çocuk Şiirleri Antolojisi

(Kısaltılmıştır)

İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

19) Şiirde geçen numaralı dizelerden hangisi anlam olarak diğerleriyle **celismektedir**?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

20.21.22.23. ve 24. soruları metne göre yanıtlayınız.

Süha ile Baha

Süha ile Baha ikiz kardeşiler. (1) Süha sarı saçlı, orta boylu, uzun uzun kirpikleri olan bir çocuktur. Müzik ile uğraşmayı çok seviyordu. Şarkı sözleri yazmaya çalışıyor, keman çalıyordu. Okulda dersleri iyiydi. (2) Ödevlerini zamanında yapar, kitap okumayı çok severdi.

Baha'nın ise uğraştığı özel bir ilgi alanı yoktu. Vaktinin çoğunu televizyon karşısında geçirirdi. (3) Ödevlerini son dakikaya kadar yapmaz, son anda hızlı hızlı özensiz bir şekilde ödevlerini bitirirdi. Baha, bir gün dizini yaraladı. (4) Kitap okumaktan hoşlanmazdı.

Arkadaşları ve öğretmenleri iki kardeşin bu kadar farklı olmasına şaşırıyorlardı. Baha'nın da kendine özel ilgi alanları edinmesi, derslerine gereken **itina**yı göstermesi ve kitapları sevmesi için uğraşıyorlardı. Bir gün öğretmen Baha'yı yanına çağırdı. Onun

durumuna çok üzüldüğünü anlattı. Her insanın sorumluluklarının farkında olması gerektiğini söyledi. Sorumluluklarını yerine getiren insanlar kendilerine kaliteli bir şekilde zaman ayırabilirlerdi.

Selen Kula

20) Metinde geçen **“itina”** sözcüğünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Düzen
- B) Gerekli
- C) Özen
- D) Ayrıcalık

21) Aşağıdakilerden hangisi Süha ile Baha arasındaki **farklılıklardan** biridir?

- A) Süha, ödevlerini zamanında yaparken, Baha ödevlerini son ana bırakırdı.
- B) Süha esmer, kısa boylu birisiyken, Baha sarışın ve uzun boyludur.
- C) Süha çok iyi resim yapan birisi, Baha ise çok iyi keman çalan birisidir.
- D) Süha arkadaşları ile çok iyi geçinir, Baha ise sürekli kavga ederdi.

22) Okuduğunuz metinde Baha'nın yaşadığı **sorun** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Şarkı bilmemesi
- B) Okula gitmemesi
- C) Sorumsuz davranması
- D) Ödev yapmaması

23) Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metni **özetleyen** ifadedir?

- A) Baha'nın kendine zaman ayırması için sorumluluk sahibi olması gerekmektedir.
- B) Baha'nın ailesi, arkadaşları ve öğretmenini onu, davranışlarından dolayı sevmemektedir.
- C) Baha ve Süha birlikte oyun oynamaktan ve kitap okumaktan çok hoşlanmaktadır.
- D) Baha ve Süha'nın birlikte kararlar alarak derslerine çok çalışmaları gerekmektedir.

24) Okuduğunuz metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kitap okumak zihni geliştirir ve kişinin düzenini sağlar.
- B) Sorumluluklarını yerine getiren insanlar, her işe zaman bulurlar.
- C) Okulda başarılı olan kişiler herkes tarafından sevilirler.
- D) İlgi alanları geniş olan kişiler derslerine zaman ayıramazlar.

25. ve 26. soruları şiire göre yanıtlayınız.

Do re mi fa sol
Kolay değil flüt çalmak
Doğru üflemek notaları
Doğru sesler çıkarmak
Do do sol sol, do do sol...

Ayla Çınaroğlu

Şiir Gemisi

(Kısaltılmıştır)

İlköğretim 4 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı

25) Okuduğunuz şiirin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Enstrüman çalmak
- B) Şarkı söylemek

- C) Flüt çalmak
- D) Ritim tutmak

26) Şiirin **ana duygusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Flüt çalmanın birtakım zorlukları olduğu
- B) Şarkı söylemenin mutluluk verdiği
- C) Notaların düzenli olduğu
- D) Flütün üflenerek çalındığı



EK 2. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Aşağıdaki ölçek, sizin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen gerçek düşüncelerinize göre ölçeği “X” işareti koyarak doldurunuz. **Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.** İlgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

S. Selen KULA
Ahi Evran Üniversitesi

Maddeler	Bana Hiç Uymuyor	Bana Biraz Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
1. Okuduğum metinde yer alan kelimelerin anlamını açıklayabilirim.			
2. Okuduğum metinde yer alan cümlelerin anlamını açıklayabilirim.			
3. Okuduğum metinde yer alan paragrafların anlamını açıklayabilirim.			
4. Okuduğum metnin ana fikrini belirleyebilirim.			
5. Okuduğum metnin konusunu belirleyebilirim.			
6. Okuduğum metinde yer alan bir deyimın ne anlama geldiğini açıklayabilirim.			
7. Okuduğum metinde yer alan bir fikri eleştirebilirim.			
8. Okuduğum metinde yer alan bir düşüncüyü kendi cümlelerimle yeniden ifade edebilirim.			
9. Okuduğum bir metni özetleyebilirim.			
10. Okuduğum bir metinle ilgili çıkarımlar yapabilirim.			
11. Başlığını okuduğum bir metnin içeriğini tahmin edebilirim.			
12. Görsellerine baktığım bir metnin içeriğini tahmin edebilirim.			
13. Okuduğum metinde neden-sonuç ilişkileri kurabilirim.			
14. Okuduğum metnin anlamını açıklayabilirim.			
15. Okuduğum metinde geçen durumlarla ilgili karşılaştırmalar yapabilirim.			
16. Okuduğum metinde yer alan düşünceleri yorumlayabilirim.			
17. Okumakta olduğum metnin sonucunu tahmin edebilirim.			
18. Okuduğum metinde yer alan olayların benzer yönlerini belirleyebilirim.			
19. Okuduğum metinde yer alan olayların farklı yönlerini belirleyebilirim.			
20. Okuduğum metinde geçen karakterlerin duygularını açıklayabilirim.			
21. Okuduğum metinde geçen olayları gözümde canlandırabilirim.			
22. Okuduğum metinde geçen karakterleri gözümde canlandırabilirim.			
23. Okuduğum metinde geçen yerleri (mekânları) gözümde canlandırabilirim.			

Maddeler	Bana Hiç Uymuyor	Bana Biraz Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
24. Okuduğum metinde geçen olayları olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirebilirim.			
25. Okuduğum metinle ilgili kendi düşüncelerimi ifade edebilirim.			
26. Okuduğum metinle ilgili kendi duygularımı ifade edebilirim.			
27. Okuduğum metinde karşılaştığım yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilirim.			
28. Okuduğum metinle ilgili sorulan soruları yanıtlayabilirim.			
29. Okuduğum metnin anlam akışını bozan ifadeleri belirleyebilirim.			



EK 3. Öğrenci Görüşme Formu

Adı- Soyadı:

Tarih:

Sevgili Öğrenciler,

Sizinle birlikte işlediğimiz karşılıklı öğretim etkinlikleri ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum. Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

- 1) Tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme yaptığımız Türkçe dersleri hakkındaki düşüncelerin neler?
- 2) Sence bu etkinlikler (tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme) okuduklarını anlamayı nasıl etkiledi?
- 3) Birlikte yürüttüğümüz Türkçe derslerini diğer derslerle karşılaştırdığında neler söylemek istersin?
- 4) Uyguladığımız basamaklardan en zorlandığın basamak hangisiydi? Niçin?
- 5) Birlikte yürüttüğümüz Türkçe derslerinin hoşuna giden yönleri nelerdi?
- 6) Birlikte yürüttüğümüz Türkçe derslerinde karşılaştığın zorluklar nelerdir?
- 7) Birlikte yürüttüğümüz Türkçe derslerindeki grup çalışmaları sence nasıl geçti?
- 8) Sence grupla çalışmanın yararlı yönleri neler?
- 9) Sence grupla çalışmanın zorlukları neler?

EK 4. Araştırma Günlüğü

PİLOT UYGULAMA GÜNLÜĞÜM

16 Mart 2016 Çarşamba

Ders Planlarım: Ders planı güzel hazırlanmıştı. Metin, öğrencilerin ilgisini çekti. Hoşlarına gitti.

Ders planının son iki basamağı yetişmedi. Biraz daha hızlı ya da biraz daha kısa olarak planlanabilir. Bir alternatif olarak planlar, 3 ders saatinde uygulanabilir.

Karşılıklı Öğretime Öğrencilerin Tepkileri: Karşılıklı öğretim stratejilerine öğrenciler zaten yabancı değil. Bence basamakları uygulamakta zorluk çekmediler.

Grup Çalışmalarına Yönelik Öğrenci Tepkileri: Grup çalışmaları yapmaktan çok zevk aldılar. Onlara, grup olduklarını hissettirecek şekilde davrandım. Bireysel olarak değil grupça onları takdir ettim. Grup olarak pekiştireç verdim. Bugün yaptıkları, stratejilere ilişkin grup kartonlarını, tüm grubun ortak çalışmasına önem vererek yaptırdım. Hiçbir öğrencinin gruptan ayrı kalmamasına özen gösterdim. Uygulamalar arttıkça işbirliği ile çalışmaya daha kolay adapte olacaklarını düşünüyorum.

18 Mart 2016 Cuma

Ders Planlarım: Öğrenciler, kitaplarındaki metinlerden farklı, renkli bir metin ile çalışmaktan heyecan duyuyorlar. Metinleri dağıttığım zaman merak ettiklerini gözlemleyebiliyorum. Geçen ders yetiştiremediğimiz Açıklama ve Özetleme basamaklarını evde kendileri yaparak getirmişler. Sınıfa girdiğim zaman, hepsinin sırasında geçen ders yaptığımız çalışmalar bulunuyordu. Bu durum öğrencilerin süreçten keyif aldığını gösteriyor bence. Uyguladığım çalışma kâğıtları, onların ilgisini çekiyor. Hoşlarına gidiyor.

Grup Çalışmalarına Yönelik Öğrenci Tepkileri: Öğrenciler grupta çalışmaktan zevk alıyorlar. Fakat grupta çalışmaya hiç alışık değiller. Bilgiyi paylaşmayı, fikirlerini birbirleri ile paylaşmayı “çalmak, kopya çekmek” olarak adlandırıyor ve şikayet ediyorlar. Daha sık grup çalışmaları yapmak ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşıp ortak ürünler ortaya koyabilecekleri etkinlikler yapmak faydalı olabilir.

Öğrenci Gözlemlerim: Genel olarak tüm öğrenciler kendi kendilerine karar verebilme becerisine sahip değiller. Her adımda, her yapacakları işlemi öğretmene sorma ihtiyacı hissediyorlar. Sürekli olarak yanlış yapma korkusu içindeler. Kendileri karar vererek hiçbir işlem gerçekleştirmiyorlar. Önlerinde uygulama yönergesi olsa dahi yine de tüm öğrenciler tek tek yapılacakları sormak istiyorlar. Hatta yaparken de sık sık, yaptıklarını göstererek doğru yaptığından kesin olarak emin olmak istiyorlar. Bu durum,

öğretmenin işini ve dersin işleyişini zorlaştıran bir durum. Ayrıca öğrencilerin böylesine kendilerine güvensiz olması ve karar verme becerilerini kullanmaması beni rahatsız etti.

Karşılıklı Öğretime Öğrencilerin Tepkileri: Karşılıklı öğretim stratejilerini kullanmakta zorlanmıyorlar. Yavaş yavaş işbirliği ile çalışmaya da alışacaklarını hissediyorum. Bu doğrultuda öğretmenin onları güdülemesi, doğru yerde gruba yönelik pekiştirici vermesi önemli görünüyor. Benim yönlendirmelerim doğrultusunda artık sıra arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapmaya başladılar. Uygulama süreci ilgilerini çekiyor. Merak ediyorlar.

23 Mart 2016 Çarşamba

Öğrenci Gözlemlerim: Bugün derse girer girmez, geçtiğimiz hafta öğrendikleri karşılıklı öğretim basamaklarını saymaya başladılar. Hepsi çok heyecanlı. “*Öğretmenim yine metinler dağıtacak mısınız?*” diye sordular. Böyle ilgili olmaları beni de çok mutlu etti.

Ders Planlarım: Geçen haftaki çalışma kâğıtları yine sıraların üzerinde duruyor. Okulda yetiştiremedikleri kısımları evde tamamlayıp gelmişler. Ders planı bu hafta da tam olarak yetişmedi. Asıl uygulamada bir ders saati arttırarak uygulama yapmak iyi olabilir.

Grup Çalışmalarına Yönelik Öğrenci Tepkileri: Bu ders, grup çalışmalarında daha fazla bağımsız çalışmaya alışmış gibi görünüyorlar. Her şeyi öğretmene sormak yerine birbirlerinden görüş almaları, tartışmaları konusunda onları telkin ediyorum.

25 Mart 2016 Cuma

Öğrenci Gözlemlerim: Bugün son ders olduğunu söylediğimde çok üzüldüler. Ailelerine her ders neler yaptığımızı anlatmışlar. Bugün sınıfa gelen bir veli, oğlunun dersten çok memnun olduğunu, ilgilerini çektiğini paylaştı.

Karşılıklı Öğretime Öğrencilerin Tepkileri: Basamakları tam olarak sayabiliyor ve artık neredeyse benim yardımına ihtiyaç duymadan uygulayabiliyorlar. Öğrenme düzeyi sınıfın biraz daha gerisinde olan öğrenciler, basamakları uygulamakta biraz zorlanıyor. Sürekli bana ya da arkadaşlarına yaptıklarını göstermek ve soru sormak eğilimindeler. Tek başlarına uygulama yapmaktan çekiniyorlar. Onlara biraz daha uygulama zamanı verildiğinde bu problem ortadan kalkacaktır diye düşünüyorum.

EK 5. Görüşme Ham Verileri

1) Karşılıklı öğretimin uygulandığı dersler hakkındaki düşüncelerin neler?

K1: Çok güzeldi. Grupta sanki sen öğretmensin ve arkadaşlarınla ders işliyorsun. Bu nedenle bana çok güzel geldi. *

K2: Karşılıklı öğretimin uygulandığı dersler sayesinde tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetlemeyi çok güzel yapmaya başladım. Bu basamaklar sayesinde metni daha iyi anlamaya başladım.

K3: Bence karşılıklı öğretimde tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme bize çok yardımcı oldu. Bu dersleri çok sevdim.

K4: Çok güzeldi. Keşke her gün olsaydı. Çok memnun kaldım. Çok beğendim. Ne güzel şeyler yaptık.

K5: Bize çok şey öğretti. İlk başlarda her şeyi yapmadan önce öğretmene soruyorduk. Sonra kendi kendimize yapmaya başladık. Gruplar oluşturarak arkadaşlarımızla birlikte çalıştık. *

K6: Grupça çalışarak arkadaşlarımla birlikte çalıştım. Grupça çalışmanın çok güzel bir şey olduğunu öğrendim.

K7: Karşılıklı öğretim tekniği çok iyiydi. Çok eğlendik. Bize çok şey öğretti.

K8: Çok güzeldi. Tahmin etmede tahmin yapıyoruz. Soru sormada soru soruyoruz. Açıklamada metinde geçen yerleri açıklıyoruz. Özetlemede metni özetliyoruz.

K9: İlk önce öğretmenimiz bize ne yapacağımızı söylüyordu. Biz öyle yapıyorduk. Daha sonraları biz artık tek başımıza her şeyi yapıyorduk. *

K10: Çok güzel ve eğlenceli geçti. Çok fazla şey öğrendim. Metni çok iyi anlamaya başladım. Gelişme kaydettim.

K11: Bence çok güzel geçti. Birçok şeyler öğrendik. Karşılıklı öğretimi öğrendim. Grup ile çalışmayı öğrendim.

K12: Çok güzel geçti. Metni daha iyi anlayabildim. Bu yüzden hikayeleri daha iyi kavradım. Bu çok güzel.

K13: Karşılıklı öğretim benim işime çok yaradı. Bu derslerden büyük bir keyif aldım. Çünkü karşılıklı öğretim bizim zihnimizi geliştirdi. Artık bir metni okurken 4 stratejiyi kullanacağım. Tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme. Bu derslerde duygularım çok çok işime yaradı. Zihnimi açtı. Tamamen bir metni okuduktan sonra ne yapacağımı biliyorum.

K14: Bence çok güzel oldu. Çok iyi eğitim aldık. Uyguladığımız dersler çok güzeldi. Yapamadığım dersleri artık çok çok çok daha iyi yapabiliyorum.

K15: Bana çok bilgi verdi. Yaptığımız her çalışma bize farklı düşünce yolları verdi. Her bir metin de farklı farklı şeyler öğretti.

K16: Ben karşılıklı öğretim tekniğini çok sevdim. Bunun içinde tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme var. Bunlar çok güzel. Yani sınıftaki herkesin ara sıra öğretmen gibi olduğu bir çalışmaydı. Dersler çok mutlu geçti.

K17: Karşılıklı öğretim tekniği sayesinde metnin başlığını görünce eskisinden daha iyi tahmin edebiliyorum. Aynı durum diğer basamaklar için de geçerli. Yani soru sorma, açıklama ve özetlemeyi de daha iyi yapabiliyorum.

K18: Karşılıklı öğretimin uygulandığı dersler çok eğlenceliydi. İlk olarak öğretmenimiz bizi metinde yapacaklarımızla ilgili yönlendiriyordu. Ama sonra kendimizi geliştirerek kendimiz grup arkadaşlarımıza liderlik yaptık. Bu döneme kadar ben bu derslerden çok zevk aldım. Hem de eğlenceliydi. Kısacası ben karşılıklı öğretimin uygulandığı dersleri çok sevdim ve eğlendim.

K19: Çok güzeldi. Arkadaşlarımla tüm basamakları yapabildim.

K20: Dersler eğlenceli, güzel geçti. Grupla beraber çalışmayı, metni anlamayı öğrendik.

K21: Karşılıklı öğretimin uygulandığı derslerde öğrendiklerim benim çok işime yaradı. Öğretmenimiz bize çok güzel bilgiler öğretti ve ben artık Türkçe sınavlarına hazırım. Çünkü her şeyi öğrendim. Mesela neye göre tahmin yapacağımı, nasıl sorular soracağımı, neye göre kelimeleri açıklamam gerektiğini, nasıl özet yazacağımı öğrendim.

K22: Karşılıklı öğretim tekniğinde tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme vardı. Bunlar bana okuduğum şeyleri daha iyi anlamamda yardımcı oldu.

K23: Karşılıklı öğretimi ben sevdim. Herkese tavsiye ediyorum. Ben en çok açıklama yapma bölümünü seviyorum. Bir dedektif gibi bilmediğim sözcükleri arıyorum. Bulunca da anlamını araştırıp metni tekrar okuyup buluyorum. Eğlenceli.

K24: Bence güzel. Basamaklarla ilerleme çok iyi oldu. Ayrıca grup çalışması yapmak da eğlenceliydi.

K25: Çok eğlenceliydi. Grup çalışmaları da çok eğlenceliydi. Mutluluk verici oldu. Karşılıklı öğretim derslerinde tüm basamakları bir bir yaptık.

2) Sence karşılıklı öğretim etkinlikleri okuduğunu anlama becerini nasıl etkiledi?

K1: Her şeyi iyi yaptığım için çok büyük bir gelişme sağladı diye düşünüyorum.

K2: Tahmin ederek, soru sorarak, açıklayarak ve özetleyerek metni daha iyi anladım.

K3: Tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme okuduğumu anlamamda bana çok yardımcı oldu. Basamak basamak ilerlediğimiz için daha kolay anladım.

K4: Karşılıklı öğretim beni çok etkiledi. Okuduğumu artık daha iyi tahmin ediyor, daha iyi

soruyor, daha iyi açıklıyor ve daha iyi özetliyorum.

K5: Çok güzel etkiledi. Okuma becerimiz, hayal gücümüz, kelime hazinemiz genişledi. Bir de çok güzel etkinlikler yaptık.

K6: Metni okuyarak, tahmin ederek, soru sorarak, açıklayarak ve özetleyerek anlama becerim daha çok gelişti. Hem öğretmenimle hem de arkadaşlarımla çalıştım.

K7: Çok iyi etkiledi. Karşılıklı öğretimin 4 stratejisi olduğu için hepsinden çok şey öğrendik.

K8: Artık okuduğumu daha iyi anlıyorum. Daha iyi tahmin ediyorum, soru soruyorum, açıklıyorum ve özetliyorum.

K9: Metinde bir şeyi anlamak için tekrar tekrar okuyarak anlayabileceğimi öğrendim.

K10: Çok iyi ve güzel etkiledi. Becerilerim gelişti. Bana dört basamak çok yardımcı oldu. Çok eğlendim, öğrendim. Gruplarla çalışmak da çok güzeldi.

K11: Ben artık tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetlemeyi güzelce yapıyorum ve okuduğum şeyi anlıyorum.

K12: Metni daha iyi anladım. Birçok kelimenin anlamını öğrendim. Soru sorma bölümünde birçok soruyu daha güzel bir şekilde sormayı ve cevaplamayı öğrendim.

K13: Çok etkiledi. Çünkü metni daha iyi anlıyorum. Çok çok iyi anlıyorum. Bu 4 strateji olmazsa metni çok iyi anlayacağımı sanmıyorum. Eğer 4 strateji olmasaydı sadece okurdum ve sadece okumam gelişirdi. Ama stratejilerle hem tahmin etme hem soru sorma hem açıklama hem de özetleme yapıyorum. Hem de okuma becerim gelişti. Bu yüzden çok işime yaradı.

K14: Artık okuduğum bir metinde anlayamadığım kelimeleri, cümleleri ve hatta paragrafları bile daha iyi anlıyorum.

K15: Okuduğunu anlamak için dikkatimizi sadece metne vermeliyiz.

K16: Beni her yönden etkiledi. Tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme yapma yönlerimi etkiledi. Nasıl okuyacağımı öğrendim.

K17: Çok iyi etkiledi. Metinleri daha iyi anlamaya başladım.

K18: Karşılıklı öğretim etkinlikleri benim okuduğumu anlama becerimi olumlu yönde etkiledi. Çünkü karşılıklı öğretim basamakları benim okuduğumu anlamamla ilgili bana yardımcı oldu. Ayrıca da çok eğlenceliydi.

K19: Önceden bir metinle ilgili çalışmalar yaparken zorlanırdım. Artık zorlanmıyorum. Arkadaşlarımla birlikte olduğu için her şeyi yapabiliyorum. Kendi başıma da yapabiliyorum. Önceden okuma ile ilgili çalışmalar yapmak istemiyordum ama artık yapmak istiyorum.

K20: İyi etkiledi. Çünkü artık metinleri anlamaya çalışarak okudum. Basamakları doğru kullandım.

K21: Karşılıklı öğretim teknikleri beni içinde dolu dolu bilgi olmasıyla etkiledi. Çünkü biz eğlenceli ve bilgilendirici şeyler öğrendik. Karşılıklı öğretim tekniği beni etkiledi. Artık derslerimde daha başarılı olacağım.

K22: Beni güzel etkiledi. Eve gidince bile hemen kitap okumaya başladım.

K23: İyi etkiledi. Hoşuma gitti. Eğlenceli, zevkli, hoş yani. Okuduğumu artık daha iyi anlıyorum. Benim en zorlandığım özetlemeydi. Özetleme yapmak uzun ve sıkıcı bir iş bence. Ama yine de yapıyordum.

K24: Bence karşılıklı öğretim tekniğinde tahmin etme basamağında tahmin ettiklerim metinde doğru çıkarsa o bölümü daha iyi anlayabiliyorum. Soru sormada ise sonucunu anlayamadığımız bölümleri arkadaşlarımıza sorduk. Arkadaşlarımızın düşüncelerini almak anlama becerimi yükseltti. Özetleme yapma ise metni aklımda tutmamda yardımcı oldu.

K25: Bir kitap ya da metni okurken önceden fazla bir şey anlamıyordum. Soruları da cevaplamakta zorlanıyordum. Bu karşılıklı öğretim sayesinde okuduğum kitabı ya da metni anlıyorum. Hem de soruları cevaplayabiliyorum.

3) Karşılıklı öğretimle işlenen Türkçe derslerini diğer Türkçe dersleriyle karşılaştırdığında neler söylemek istersin?

K1: Karşılıklı öğretimle çalışırken grup olarak diğer derslerde tek başımıza çalışıyoruz. Grupla çalışmak bana daha iyi geldi.

K2: Karşılıklı öğretimle işlenen Türkçe dersleri daha güzel, daha eğlenceli, ve daha keyifli olduğunu düşünüyorum. Çok farklı dersler işledik.

K3: Karşılıklı öğretimde grup olarak çalışmalar yaptık. Diğer derslerimizde böyle değildi. Bence toplu olarak çalışmak daha güzel.

K4: Çok farklı dersler işledik. Hem daha eğlenceli, hem de daha iyi öğrendim. Diğer derslerden çok daha güzeldi.

K5: Her ikisi de güzeldi.

K6: Bribirinden çok farkı yok. Karşılıklı öğretimde farklı etkinlikler yaptık. Normal Türkçe derslerimizde sadece okuyarak etkinlikler yapıyoruz.

K7: Karşılıklı öğretimle yaptığımız dersler çok daha eğlenceli geçiyordu. Bilgi vericiydi.

K8: İkisi de aynı gibiydi. Yani her ikisinde de Türkçe yapıyoruz. Çok fark yok.

K9: Etkinliklerle çok farklı güzel dersler oldu.

K10: Karşılıklı öğretim derslerinde basamaklar, metni daha iyi anlamamı sağladı. Ayrıca

diğer derslerden daha eğlenceli geçti.

K11: Diğer derslerden daha zevkli.

K12: Karşılıklı öğretimle işlenen Türkçe dersini daha çok sevdim. Çünkü burada metni daha iyi kavradım.

K13: Fazla bir fark yok. Kendi sınıf öğretmenimizin yaptırdığı derslerde farklı etkinlikler yapıyoruz. Karşılıklı öğretimde farklı etkinlikler yapıyoruz. İkisinden de keyif alıyorum.

K14: Bence karşılıklı öğretimle geçen derslerimiz daha zevkli, eğlenceli ve daha güzeldi.

K15: Karşılıklı öğretim bize okurken yararlanmamız için basamaklar öğretti. Öğrettiği her şey bizim yararımıza oldu. Onun için bu dersleri çok sevdim.

K16: Karşılıklı öğretimle geçen derslerimiz daha güzel, daha eğlenceli, daha zevkli ve mutlu geçti. Çok değişik etkinlikler yaptık.

K17: Karşılıklı öğretim dersleri daha eğlenceli geçti.

K18: Karşılıklı öğretimde basamak basamak ilerleyeceğimizi öğrendim. Her derste aynı basamakları kullanarak metni işledik. Diğer derslerden farklıydı.

K19: Karşılıklı öğretimle işlediğimiz dersler daha eğlenceli. Her şey çok kolaylaştı artık.

K20: Karşılıklı öğretimi daha çok sevdim. Çünkü normal Türkçe dersi kitapla sınırlı ancak karşılıklı öğretim tekniğinde farklı etkinlikler yaparak öğrendik.

K21: Karşılıklı öğretim derslerinde neler yapacağımızı öğretmenimiz bize daha içten anlattı. Daha çok bilgi öğrendik.

K22: Daha güzelce öğrendik.

K23: Karşılıklı öğretim dersleri çok ama çok zevkliydi. Normal dersten çok daha güzel geçti derslerimiz.

K24: Diğer Türkçe derslerinde metni okuyup kitaptaki etkinlikleri yapıyoruz. Fakat karşılıklı öğretim derslerinde metni sanki yaşamış gibi oluyoruz. Çünkü basamaklar, o metni neredeyse yaşamamıza neden oluyor.

K25: Karşılıklı öğretim tekniği ile tüm sınıf olarak herkes metinle ilgili çalışmalarını yapıyor. Diğer Türkçe derslerinde söz alarak bazılarımız etkinlikleri yapıyoruz.

4) Karşılıklı öğretim stratejilerinden uygulamakta en zorlandığın strateji hangisiydi? Niçin?

K1: Özetleme. Özetleme yapmak uzun ve zor bir basamak bence. Yazı yazmak da çok uzun sürüyor.

K2: Soru sorma. Çünkü bazı metinlerden sorular çıkarmak zordu. Böyle zamanlarda

zorlandım.

K3: Açıklama. Çünkü metinlerde anlamını bilmediğim çok şey var. Ben o anlamları bulmakta çok zorlanıyorum.

K4: Özetleme. Çünkü özet yapmak uzun süren bir basamaktı.

K5: Hiçbirinde. Ben hiçbirinde zorlanmadım. Çok güzel stratejilerdi bunlar. Oyunlarla etkinliklerle uyguladık. Hem güzel hem eğlenceliydi.

K6: Açıklama. Çünkü bilmediğim şeylerin anlamını anlamaya çalışmak zor geliyordu. Bulmakta zorlanıyordum.

K7: Tahmin etme. Çünkü tahmin ederken henüz metni okumamış oluyoruz. Metni okumadan bir şeyler tahmin etmek zor bir şey.

K8: Soru Sorma. Çünkü metinde doğrudan cevapları olmayan sorular bulmaya çalışıyorduk. Böyle soruları bulmak daha zor.

K9: Soru sorma. En zor strateji soru sormaydı. Diğerleri kolaydı bence.

K10: Hiçbiri. Çünkü hepsi anlayabileceğim şeylerdi. Basamakları öğrendiğim zaman hepsi bana kolay geldi.

K11: Açıklama. Bence açıklama yapmak zordu. Anlamadığın bir yeri veya kelimeyi anlamak için metni tekrar tekrar okuyorsun. Ne olduğunu bulmaya çalışıyorsun. Benim için zordu.

K12: Hiçbir stratejide zorlanmadım. Çünkü metni anlayarak okudum. Tahmin etmede bir hikayenin geçtiğini gözümün önünde canlandırarak tahmin ettim. Soru sormada metnin her bölümünde 5n1k soru kelimelerinden yararlandım. Açıklamalarda kelimeleri düşünerek, tartışarak buldum. Özetlemede aklımda kalan önemli yerleri yazdım.

K13: Açıklama. Fazla zorlandığım yok ama açıklamada biraz zorlanıyorum. Çünkü bilmediğin bir şeyin anlamını tamamen bulmak ve tam doğru bulmak zor.

K14: Özetleme. Çünkü bir hikâyeyi veya masalı özetleyemiyordum. Özetlesem de çok uzun oluyordu. Ama artık istediğim gibi hikâyeleri, metinleri daha iyi özetleyebiliyorum.

K15: Özetleme. Çünkü özetleme yapmak uzun zaman alıyor. Onun için zor oluyor.

K16: Özetleme. Çünkü bazı metinlerde çok kısa özetler çıkarabilirken bazı metinlerde çok uzun özetler çıkıyordu. Bu beni zorladı.

K17: Açıklama. Çünkü bilmediğin bir şeyi açıklamaya çalışmak benim için biraz zor.

K18: Hiçbiri. İlk başlarda bazı etkinliklerde zorlanıyordum ama daha sonra hiç zorlanmamaya başladım.

K19: Özetleme. Çünkü cümleleri kendi sözlerimizle toplamak çok zordu. Aklımızda kalanları yazmak zordu.

K20: Hiçbir. Genellikle hiçbir stratejide zorlanmadım. Çünkü metni anlayarak okumaya özen gösterdim. Metni bu stratejileri öğrendikten sonra daha iyi anladığım için onları da kolaylıkla yaptım.

K21: Hiçbiri. Karşılıklı öğretimde zorlandığım hiçbir strateji yok. İlk başladığımız zaman tüm stratejilerde zorlanıyordum. Sonra öğrenmeye başlayınca ısındım ve artık hepsini biliyorum.

K22: Özetleme. Çünkü özetleme yapmadan önce metnin içinden anahtar kelimeleri bulmak zor geldi.

K23: Özetleme. Zor ve sıkıcıydı. Özetleme bana uzun ve zor geliyor. Ben aslında kendimi zorlamaktan hoşlanmıyorum.

K24: Özetleme. Çünkü özetle grup çalışması yaparken herkesten fikir alınması zor oluyor. Arkadaşların birbirine uyumluluk göstermesi gerekiyor.

K25: Özetleme. En çok özetleme stratejisinde zorlandım. Çünkü o metin bazen uzun bazen kısa olabiliyor. Uzun metinleri bir daha okumamız gerekiyordu. O zaman da özetleme yapmak zor oluyordu.

5) Karşılıklı öğretimle işlenen derlerin hoşuna giden yönleri nelerdi?

K1: Hep grupla çalıştık. Bu yüzden benim çok hoşuma gitti. Benim bilmediğim bir şey olunca gruptaki diğer arkadaşlar cevaplıyordu, onların takıldığı bir şey olursa ben yardımcı oluyordum. Bu çok güzel geldi.

K2: Grupla çalışmak, arkadaşlarla çalışmak.

K3: Bana kolaylık sağladı. Okuduğum şeyleri daha kolayca anlamaya başladım.

K4: Eğlenceli olması ve grupla çalışmak en hoşuma giden yönleriydi.

K5: Eğlenceli, heyecanlıydı. Yani çok güzel hem de çok kolay geçti derslerimiz.

K6: Grupça çalışmak ve farklı etkinlikler yapmak çok hoşuma gidiyordu.

K7: Eğlenceli etkinlikler yapmak çok hoşuma gidiyordu.

K8: Stratejileri uygulamak çok güzeldi.

K9: Metinleri okumak ve basamakları uygulamak çok güzeldi.

K10: Gruplarla çalışmak en çok hoşuma giden yön oldu. Böylelikle metni daha iyi anlıyordum.

K11: Bana çok güzel ve eğlenceli geldi. Bilmediğim bir konu ya da aklıma takılan bir şey

olursa gruptaki arkadaşlarıma soruyordum.

K12: Çok güzeldi ve çok eğlenceli geçti. Ama en çok jest ve mimik hareketlerinin geçtiği metinde eğlendik.

K13: Etkinlikler yapmak ve grupla çalışmak daha daha hoşuma gitti. Aslında etkinlikleri grupla çalışarak yapmak daha zevkli ve öğretici oldu.

K14: Karşılıklı öğretim tekniği zevkliydi, eğlenceliydi ve daha da iyi öğrenmemizi sağladı.

K15: Grup içinde arkadaşlarımızla birlikte çalışarak eğlenerek, gülerек çok güzel çalışmalar oldu.

K16: Karşılıklı öğretimin basamaklarını kolaylıkla yapabiliyorum. Yapabilmek hoşuma gidiyor.

K17: En çok hoşuma giden basamak tahmin etme. Bir de grupla çalışmak çok hoşuma gitti.

K18: Hoşuma giden en önemli yönü arkadaşlarımızla birlikte grup çalışmaları yaparak metni işlemek. Tek başına ders işlediğinde çok zevkli olmuyor. Ama grupla birlikte çalışmak daha güzel ve daha zevkli.

K19: Hoşuma giden yönleri eğlenceli olması. Arkadaşlarımızla birlikte grup olarak yapmamız. Grup çalışmalarını çok kişiyle yaptığımızda eğlenceli olmadı ama iki kişilik gruplarla çalıştığımızda çok eğlenceli oldu.

K20: Bol bol eğlenceli etkinlikler yaptık. Hikâyelerle ilgili tahminlerde bulunduk.

K21: Bilgilendirici, zevkli ve eğlenceli olması. Öğrendiğim bir bilginin aynı zamanda eğlenceli de olması çok hoşuma gitti.

K22: Grupla çalışmak, gruptaki her arkadaşımın düşüncelerini almak çok hoşuma gitti. Derste herkes düşüncesini konuşabiliyor. Kimse sessiz kalmıyor.

K23: Kitapları anlamama yardımı oluyor. Zevkli oluyor. Öğretmenimiz hepimizin konuşacağı etkinlikler yaptırdığı için eğlenceli geçti.

K24: Karşılıklı öğretimde basamaklar sayesinde kendimizi metne daha iyi vermemiz sağlanmış oldu. Grup çalışmasında da arkadaşlarımızdan yardım almamız çok hoşuma gidiyor.

K25: Grupla çalışmak, metinle ilgili resimler çizmek, boyaları kullanmak, fikir alışverişi yapmak bunların hepsi çok hoşuma gitti.

6) Karşılıklı öğretimle işlenen derslerde karşılaştığın zorluklar nelerdir?

K1: İyi olamadığım yerlerde zorlandım. Böyle zamanlarda arkadaşlarım bana yardım etti. Bu yüzden ilk başlarda zorlandığım kadar sonraları zorlanmadım.

K2: Gruplarda görev dağılımı yaparken bazen zorluklar yaşadık. Lideri ya da yazıcıyı seçerken anlaşılamadığımız oldu.

K3: Ben hem karşılıklı öğretimde açıklama kısımlarında zorlandım. Hem de grupta çalışırken zorlandım.

K4: Açıklama kısmında bazı kelimeleri açıklayamayınca zorlandım.

K5: Hiç zorluk yaşamadım. Hem eğlenceli hem güzeldi. Onun için hiç zorlanmadım ben.

K6: Bazen arkadaşlarımdan sorduğu sorulara cevap vermekte zorlandım.

K7: Zorluk yoktu bence.

K8: Sorular sorma kısmı zordu. Metnin içinde cevabı açıkça yazmayan sorular buluyorduk. Bu zordu.

K9: Stratejileri uygulamak

K10: Hiç zorluk yoktu. Kolayca öğrendim. Çok önemli bilgiler edindim.

K11: Bence açıklama yapma kısmı zordu. Bir kelimeyi veya cümleyi anlamadığımda tekrar tekrar okumam gerekiyordu.

K12: İlk başta çok az zorlandım. Ama sonra zaman geçe geçe kendimi yönettim. O zaman çok zorlanmamaya başladım.

K13: Ben çok zorlanmadım ama dediğim gibi açıklamada biraz zorlandım. O da anlamını bilmediğim sözcüklerde. Onu da tartışarak, konuşarak öğrendim. O yüzden pek zorlandığım bir şey yok.

K14: Stratejileri uygularken bilemediğim şeyleri zorlukla da olsa öğrenmek için çaba harcadım ve öğrendim. İşin zor yeri çaba harcamak ve öğrenmek.

K15: Grup çalışmalarında görev paylaşırken zorluklar yaşadım. Ben de yazıcı olmak istedim. Gruptaki arkadaşlarım da istedi. Zorluklar böyleydi.

K16: Bana göre herhangi bir zorluğu yoktu.

K17: Metni özetlemeden önce anahtar sözcükler bulma kısmında zorlandım. Metinde geçen ana olayı bulmak da benim için zor oluyordu.

K18: Bir gün derse geç kalmıştım. Tabii hâliyle ders başlamıştı. Bu yüzden herkes bir grup olmuştu ve ben de tek kaldım. Diğer gruplar ilerlediği için onlara dâhil olmadım. O gün tek başıma metni işlerken zorlandım. Fakat öğretmenim, bana yardımcı oldu. O benim grup arkadaşım gibi yaptı. O zaman işlerim kolaylaştı.

K19: Grup çalışmalarında çok sayıda kişi olunca zorluk oluyor. Herkesin aynı konuda dikkatini toplaması bence zor oldu.

K20: Karşılıklı öğretim tekniğini ilk uygulamaya başladığımızda etkinlikleri yaparken duraksıyordum.

K21: Karşılaştığım bir zorluk yok. Çünkü tüm bilgilere sahibim. Sadece bunları öğrenmeden önce test çözmekte zorlanıyordum.

K22: Grupla çalışırken birisi farklı bir şey, başka biri farklı bir şey söyleyebiliyor. Böyle durumlarda ortak karara varmak zor oldu.

K23: Her basamakta zaman zaman zorlandığım oldu.

K24: Grup çalışmasında fazla ses olursa metne konsantre olamıyorum. Grup çalışmasında arkadaşımınla aynı fikirde anlaşmam gerekiyor. Yoksa ufak tartışmalar çıkabiliyor.

K25: Bazı stratejileri uygulamak fazla vaktimizi alabiliyordu. O zamanlarda zorlandım. Mesela tek tek metnin görsellerine bakıp tahminlerde bulunuyorduk. Grup arkadaşlarımız bir sürü fikirler söylüyordu. Çok vakit alıyordu.

7) Karşılıklı öğretimle işlenen derslerdeki grup çalışmaları sence nasıl geçti?

K1: Çok iyi geçti. Grupların birinde diğer arkadaşlarım fazla bir şey söylemediler. Daha çok ben fikirlerimi söyledim. Onlar çok soru sordu. O zaman biraz zordu.

K2: Çok iyi, güzel ve keyifli geçti. Bazen anlaşmazlık yaşadığımız gruplar da oldu tabii ki.

K3: Bence hep beraber birlik olarak çalışmak çok güzel. Ama birlikte çalışmak bir yandan da zor. Çünkü hepimiz kendi fikirlerimizi yazmak istiyoruz. Ortak fikirlerde anlaşmak zordu.

K4: Grupla çalışmak güzel ve eğlenceliydi. Daha kısa sürede daha fazla şey yapabiliyorduk.

K5: Çok güzel geçti. Biri yazıcı biri lider oluyordu. Sadece bazen zaman bize az geliyordu.

K6: Grupla çalışmak çok güzeldi. İlk defa böyle grup çalışması yaptım. Daha önce de grup çalışmaları yaptık ama grubu kendimiz böyle yönlendirmiyorduk.

K7: Bence çok iyiydi.

K8: Grup çalışmaları çok eğlenceliydi. Biri lider biri yazıcı oluyordu. Herkes fikirlerini söylüyordu.

K9: Çok iyi ve güzel geçti.

K10: Bence güzel geçti. Çünkü yardımlaşarak öğrendik ve çok beğendim.

K11: Bana göre çok güzel geçti. Bilmediğimiz bir şey olunca grup arkadaşlarımıza soruyorduk ve biz de öğrenmiş oluyorduk.

K12: Çok güzel geçti. Anlayamadığım şeyleri grup arkadaşlarımız ile konuştuk.

K13: Çok keyifli ve çok güzel geçti. İnsan grupla çalışarak daha iyi öğreniyor. Çok ama çok eğlenceli oluyor. Grupla çalışmak daha güzel.

K14: Bence güzel geçti. Zevkli, heyecanlı geçti. Gruplardaki kişilerin her birinin fikrini almak güzel bir şeydi. Yani güzel geçti.

K15: Eğlenceli, zevkli ve iyi geçti. Grup ile çalışmak düşüncelerini paylaşmak çok güzel.

K16: Grup çalışmalarında çok sayıda kişi olduğumuzda daha fazla zorluk yaşadık. Az sayıda kişiyle çalışırken mesela iki kişilik grup olduğumuzda çok daha kolay dersi işliyorduk.

K17: Güzel geçti. İlk defa grup çalışması yaparken grupta her şeyi biz yönlendirdik. Kendi kendimize metni işledik.

K18: Grup çalışmaları güzel geçti. Ama biraz sesler gürültüler de olmuştu. Ama yine de güzel ve keyifli geçmişti.

K19: Grup çalışmalarında çok kişi olunca herkes başka konuyla ilgili fikir söylüyor. Bu zorluk oluşturuyor. Fakat iki kişilik grup olunca birlikte çalışmak daha kolay oldu.

K20: Çok iyi geçti. Beraber yardımlaşarak her şeyi yapmayı öğrendik. Daha farklı fikirler çıktığını gördüm.

K21: Grup çalışmaları güzel geçti. Bazen gruplar içinde anlaşılamadığımız zamanlar oldu. Fakat biz bu sorunları çözmeyi başardık.

K22: İyi geçti. Arkadaşlarla hep iyi grup olduk. Çok farklıydı. Bu sebeple benim için o derslerin çok anlamı var.

K23: Çoğu güzel, zevkli geçti. Bazen arkadaşlar gıcıklık yapıyordu ama üstesinden geldik. Grupla çalışmak çok güzeldi.

K24: Tabii ki güzel geçti. Arkadaşlarımızla uyumlu çalışmalıyız. Ses çok olduğu zamanlarda derse konsantre olamıyoruz.

K25: Güzel geçti. Mutluluk verdi. Grupla çalışırken birlikte konuşup metinle ilgili fikirlerimize gülebiliyorduk. Bu yönden başarılı geçti.

8) Sence grupla çalışmanın yararlı yönleri neler?

K1: Benim yapamadığım yerler olduğunda onlar fikir veriyorlar. Gruptakilerin yapamadığı bir şey olunca da ben yardım ederim. Bu yüzden çok şey öğrendim.

K2: Mesela ben bir sorunun cevabını bulamayınca gruptaki bir arkadaşım buluyordu. Bu sayede takılmadan ilerleyebiliyorduk.

K3: Grupla çalışmak çok güzel bir duygu. Hem senin fikrini hem benim fikrimi paylaşmak çok güzeldi.

- K4: Pek çok kişiyle birlikte çalışmayı öğretti bana. Arkadaşlarımı yönetmeyi de öğretti.
- K5: Grupla çalışmak bir şeyi anlamamızda bize çok yardımcı oluyordu. Keşke hep grupla çalışma yapsak.
- K6: Her şeyi ortak olarak düşünmek ve ortak düşünceleri yazmak güzeldi.
- K7: Arkadaşlarla birlikte çalışmak ve herkesin düşüncelerini dinlemek çok yararlıydı.
- K8: Grupla çalışmak çok güzel. Yeni yeni şeylere birlikte imza atıyoruz. Yani yaptığımız çalışma sadece bize ait oluyor. Hepimizin fikriyle oluşuyor. Bir etkinlik yaparken grupla çalışınca kendimize güvenimiz geliyor.
- K9: Metinle ilgili kararsız kaldığımız yerlerde tedirgin oluruz. Ama diğer grup arkadaşlarımızla fikirlerimizi konuşunca bu tedirginlik geçer.
- K10: Grupla çalışmanın en güzel yönü birbirine her şeyi sorabiliyor olmak. Çünkü birbirine sorarak öğrenmek çok daha kolay. Çok fazla yararlandım.
- K11: Bana göre yararlı olan yönü metinle ilgili çalışmaları arkadaşlarımızla beraber yapmak, hem de eğlenceli. Daha iyi anlıyorum. Anlamadığım bir şey olunca arkadaşlarıma soruyorum.
- K12: Anlayamadığımız bölümleri grup arkadaşlarımız ile konuşabiliyoruz. Başka düşünceler başka fikirler bulabiliyoruz.
- K13: Grupla çalışırken daha iyi anlıyorum. Daha iyi ve daha hızlı öğreniyorum. Hem de çok çok keyif alıyorum.
- K14: Bir kişi bir sorunun cevabını bulamayınca grup arkadaşlarına sorarak öğrendi. Gruptaki kişiler bilmediği şeyleri grup arkadaşlarına sorarak öğrendi. Yani bilmediğimiz şeyleri öğrendik.
- K15: Grup arkadaşlarıyla düşüncelerini paylaşmak. Birlikte çalışırken daha çok bilgi edinmek ve onların düşüncelerden yararlanmak.
- K16: Grupla çalışırken derste işlediğimiz metinler çok daha anlaşılır hâle geliyor.
- K17: Mesela bir şey düşünüyorsun metinle ilgili, ama emin değilsin. Grupla çalışırken işte bu emin olmadığın yerleri çok kolayca yapabiliyorsun. Çünkü gruptaki diğer kişilerin fikrini soruyorsun.
- K18: Grupla çalışmanın yararlı yönleri, arkadaşlarından fikir alabiliyorsun. O da senden fikir alıyor. Fikir alışverişi yapmak bence yararlı diye düşünüyorum.
- K19: Grupta metinle ilgili her şeyi, tüm grup arkadaşlarımızla birlikte bulmamız çok yararlı oldu. Ortak noktada buluşabildik.
- K20: Herkes birbirini tamamlıyor ve böylece güzel sonuçlar bazen çıkabiliyor.

K21: Grup çalışmasının yararı birlik ve beraberlikle çalışmak. Ayrıca farklı fikirlerimiz olduğunda ortak bir fikirde uzlaşmak.

K22: Grupla çalıştıkça sınıftaki arkadaşlarımızla daha iyi anlaşmaya başladık. Birbirimizi daha çok savunmaya başladık.

K23: Eğlenceliydi. Hem dersle ilgili etkinlikler yapıp hem de arkadaşlarıyla sürekli konuşuyorsun. Yani eğlenceli.

K24: Grupla çalışmanın yararlı yönleri arkadaşlarınızdan yardım alabilmeniz. Bence çok yararlı bir şey.

K25: Hiç yanlış yapacağım diye korku yok. Sen yanlış bir düşünce söylesen bile gruptaki diğer kişiler seni düzeltiyorlar. İş bölümü yapıldığı için gruptaki herkes bir şeyler yapıyor.

9) Sence grupla çalışmanın zorlukları neler?

K1: Gruptaki kişiler fikirlerini söylemezse çok zorlanılıyor. O zaman her şeye senin yardım etmen gerekiyor. Ama eğer gruptaki herkes fikrini söylüyorsa o zaman hiç zorlanma olmuyor.

K2: Birbirimizin kararları aynı olmadığı zaman gruptakilerle tartışabiliyorduk. Bu sebeple zorluklar olabiliyordu. Sonra konuşup anlaşmaya uğraşıyorduk.

K3: Herkesin fikrinin alınması güzel ama herkesin farklı düşünmesi çok zor oluyor. Kendi düşündüklerimizi açıklamak, kabul ettirmek zor oluyordu.

K4: Grup çalışmalarımızda lider seçerken zorlandık. Başka anlaşmazlıklar da oldu fakat sorunları hep çözdük.

K5: Grupla çalışmanın bence hiç zorluğu yok. Öğretici oluyordu.

K6: Gruptaki herkesin farklı farklı düşüncelere sahip olması zorluk oluşturuyordu.

K7: Bence grupla çalışmanın pek zorluğu yoktu.

K8: Grupla çalışırken bazen çok ses olabiliyor. Çünkü herkes kendi fikrini söylüyor. Her kafadan bir ses çıkıyor. Öyle zamanlarda ne yapacağımızı bilemiyoruz. Öğretmenimiz de böyle olunca çok yoruldu.

K9: Bazen gruplar çalışırken çok ses oluyordu. O zamanlar konsantre olmakta zorlanıyorduk.

K10: Hep birlikte konuşuyor olmak zor oluyordu. Çünkü herkes konuşunca bir şeyi anlamak daha zor oluyordu.

K11: Grupla çalışırken hep bir ağızdan konuşunca çok ses çıkıyor. O zaman ben de konsantre olamıyorum.

K12: Bazen çok ses oluyor ve anlaşılacak zorlaşıyor. Ama gruptaki arkadaşlarımızla uyumlu olduğumuz sürece hiçbir zorluk olmuyor. Eğer grupta sorunlar olsa bile grup lideri hemen toparlıyor.

K13: Benim için grupta çalışmanın zorluğu yok. Ama illa ki anlaşmazlık oluyor. Grupta görev dağılımı yaparken lider olmak ya da yazıcı olmak için anlaşamadığımız oldu. Ama yine de grupta çalışmayı çok seviyorum.

K14: Grupta çalışırken her birinden ses çıkması başımızı ağrıttı. Konsantrasyonumuz bozuldu. Bazı şeyleri zorla da olsa yılmadan, bıkmadan yapmaya devam ettik.

K15: Çok ses olabiliyor. Böyle zamanlarda konsantre olamıyorsun. Ne yazdığını unutuyor tekrar okuyorsun.

K16: Lider ve yazıcı görevlerini paylaşıırken grupta bazen anlaşmazlıklar çıkıyordu. Onun için iki kişilik grupta çalışmak daha iyi oluyordu. Hem iki kişilik gruplarla çalışırken daha az ses oluyordu.

K17: Gruplarda lider ve yazıcıyı seçerken zorlanırsınız.

K18: Grupta çalışmanın zorlukları bazı arkadaşlarımızın gereksiz ses yapması. Bu nedenle dikkatimiz dağılıyor. Bazen de grupta çoğunluk bir fikri kabul ediyor ama diğer bir kişi kabul etmediği için fikrimizi ona kabul ettirmek zorunda kalıyoruz. Bu zorluk oluyor. Ama yine de grupta çalışmak güzel.

K19: Grup olarak çoğu kişi bir karara vardığında birisi itiraz edince çok zor oluyor. Onu iknâ etmek gerekiyor. Grupta eğer herkes aynı anda konuşursa o da çok zor oluyor.

K20: Herkesin farklı fikirleri, görüşleri, tahminleri, soruları, özetleri, açıklamaları vardı. Lider ve yazıcı seçmek grup içinde zorluk olabiliyordu. Çok ses olduğu için konsantre olmakta zorlandık.

K21: Grupta çalışmanın zorlukları çok kişi ile anlaşmamız ve ses ortamında çalışmamızdan dolayı konsantre olamamamızdı.

K22: Fazla ses çıkması. Grup çalışmaları sırasında çok yüksek sesle konuşmamak gerekiyor. Çünkü o sırada tüm gruplar dersi işliyor.

K23: Bazen arkadaşlarımız bizim herhangi bir düşüncemizi beğenmeyebiliyor. Ondan dolayı zorluk olabiliyor.

K24: Grupta çalışmanın en büyük zorluğu gruptaki kişilerin birbirine uyum sağlayan kişiler olmasıdır.

K25: Çok ses oluyor. Bazen de grup arkadaşların seni dinlemiyorlar. Bazen senin bir kararın hayal kırıklığına uğrayabiliyor. Çünkü gruptakiler o düşüncüyü onaylamıyor. Lider olduğun zaman grubu yönlendirmek biraz zor bir şey. Yazıcı olduğunda herkesin fikirlerini yazmak da zor olabiliyor.

EK 6. Uygulama İzin Belgeleri

Sayı :78372332/ **360**
Konu :Anket Uygulama

KIRŞEHİR
10.03 / 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞINA

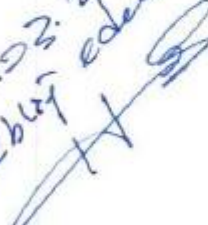
İlgi: a-)29.02.2016 tarih ve 85023617/60 sayılı yazınız.
b-) Kırşehir Valiliği İl Millî Eğitim Müd'nün 07.03.2016 tarih ve 24512418-605-E.2650099 sayılı yazısı.

Bölümünüz Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi **Sultan Selen KULA'nın**, ilgi (a) yazınızda belirtilen anket uygulama isteğine ilişkin, Kırşehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü' nün ilgi (b) yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.


Doç.Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ
Dekan Yardımcısı

Ek:2

11.03.2016
Tebliğ edildi


AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ	
EĞİTİM FAKÜLTESİ	
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ	
GELEN EVRAK	
TARİH	10.03.2016
SAYI	102

11.03.2016
Bilgi edindim.
Arş. Gör. S. Selen KULA




T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :24512418-605-E.2650099

07.03.2016

Konu : Sultan Selen KULA'nın
Araştırma İzni

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 01.03.2016 tarih ve 78372332/312 sayılı yazınız.

Fakülteniz Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi Sultan Selen KULA'nın "Karşılıklı Öğretim Tekniğinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi" konulu anket uygulama yapacağına dair Valilik Makamının 04.03.2016 tarih ve 2598782 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir..

Bilgilerinizi arz ederim.

Ek:1

Osman ELMALI
İl Millî Eğitim Müdürü





T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :24512418-605-E.2598782

04/03/2016

Konu : Sultan Selen KULA'nın
Araştırma İzn

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 01.03.2016 tarih ve 78372332/312 sayılı yazıları ile; Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi Sultan Selen KULA'nın "Karşılıklı Öğretim Tekniğinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi" konulu anket uygulama yapması gerektiği bildirilmektedir.

Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Araştırma Görevlisi Sultan Selen KULA'nın; ilimiz merkez 30 Ağustos Zafer İlkokulu, Hüsnü M.Özyeğin İlkokulu ve Cumhuriyet İlkokulu 4.sınıf Öğrencilerine "Karşılıklı Öğretim Tekniğinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi" konulu anket çalışmasını Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2013 tarihli ve 3616 sayılı 2012/13 nolu genelge esaslarına göre, okul yönetimin ve araştırmacının sorumluluğunda gönüllülük esasına göre yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Osman ELMALI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
04/03/2016

Gökhan GÜRBÜZEROL

EK 7. Karşılıklı Öğretime Göre Hazırlanmış Ders Planları

(1-3. Ders)

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40' + 40' + 40' (3 ders saati)

Dersin Konusu: Karşılıklı Öğretim Stratejilerini Uygulama

Metin Türü: Bilgilendirici Metin

Metnin Adı: Kazların Uçuşu

Araç-Gereçler: Okunacak metin, fon kartonları, resim kâğıdı, okuduğunu anlama çizelgesi.

- Bir metni okuyup anlamak için neler yapılabileceğinin ikili gruplar halinde tartışılıp daha sonra tüm sınıfla paylaşılması yoluyla hatırlatılması.
- Öğrencileri güdülemek amacıyla derse geçiş etkinliğinin yapılması. Öğrencilerin dört gruba ayrılması. Her bir gruba büyük resim kâğıtları verilerek her bir kartona, “tahmin etme, soru sorma, açıklama, özetleme” başlıkları yazıp süslemelerinin sağlanması. Her grubun kendi kartonunda yazan karşılıklı öğretim stratejisine ilişkin neler biliyor, bu strateji onlara neler çağrıştırıyor yazmalarının istenmesi. Daha sonra her bir grubun yazdıklarının sınıfla paylaşılması.
- “Kazların Uçuşu” adlı metinlerin öğrencilere dağıtılması.
- Öğrencilerin okuma öncesinde metnin başlığına bakarak, konusunu **tahmin etmelerine model olunması** ve ardından öğrencilerden **tahmin etmelerinin** istenmesi.
- Öğrencilerin metnin konusu ile ilgili tahminlerini Okuduğunu Anlama Çizelgesinin “Konuyu Tahmin Edelim” bölümüne yazmalarının istenmesi.
- Metnin görsellerine bakarak, metinde neler anlatıldığını **tahmin etmelerine model** olunması ve ardından **öğrencilerden tahmin etmelerinin** istenmesi.
- Öğrencilerin metnin görsellerinden yola çıkarak metinde neler anlatılacağına ilişkin

tahminlerinin Okuduğunu Anlama Çizelgesinin “Ne Öğrenecek Olabilirim?” adlı bölüme yazmalarının istenmesi.

- Metnin sesli olarak öğretmen tarafından okunması.
- Metnin birkaç paragrafını okuduktan sonra durularak okunulan paragraf ile ilgili *nasıl, niçin, ne, ne zaman, nerede ve kim (5N1K)* soru kelimelerini kullanarak **soru sormaya model** olunması. Sonraki birkaç paragrafı okuduktan sonra 5N1K soru kelimeleriyle **öğrencilerin** paragrafla ilgili **sorular oluşturmalarının** ve bu soruları Okuduğunu Anlama Çizelgesinin “Sorularım” adlı bölüme yazmalarının istenmesi.
- Sorulan soruların cevaplanmasının istenmesi
- Metinde geçen öğrenciler tarafından anlaşılması zor olabilecek kelimeler ve bölümler için metindeki ipuçlarını kullanarak **açıklama** yapmaya **model** olunması. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği diğer kelime ve bölümlerin **öğrenciler tarafından açıklanmasının** istenmesi.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kelime ve bölümler ile ilgili Okuduğunu Anlama Çizelgesinin “Açıklamalarım” adlı bölümünü doldurmalarının istenmesi.
- Okuma sonrasında, dersin başında yapılan tahminlerin doğru olup olmadığının denetlenmesi.
- Metni özetleyebilecek nitelikteki anahtar kelimelerin belirlenmesine model olunması
- Öğrencilerin de beyin fırtınası yoluyla anahtar kelimeleri belirlemesinin istenmesi
- Belirlenen anahtar kelimelerin fon kartona yazılarak tüm sınıfın göreceği şekilde asılması
- Metnin ana fikrinin sınıfça belirlenmesi.
- Öğrencilerin metnin ana fikrini, Okuduğunu Anlama Çizelgesinin son bölümünde “Ana Fikir” adlı yere yazmalarının istenmesi.
- Metnin **özetlenmesine** öğretmenin **model** olması
- Metni ikili gruplar hâlinde **öğrencilerin özetlemesinin** ve bu özetleri Okuduğunu Anlama Çizelgesinin “Özetim” adlı bölümüne yazmalarının istenmesi

- Dersin soru cevap yoluyla tekrarlanması
- Öğrenciler tarafından ders boyunca doldurulan Okuduğunu Anlama Çizelgesinin toplanarak değerlendirilmesi



KAZLARIN UÇUŞU



Kazları havada uçarken gördünüz mü hiç? Kazlar, özellikle göç ederken farklı bir uçuş tekniği kullanırlar. Öyle çevremizde gördüğümüz kuşlar gibi dağınık uçmazlar. Göç eden yaban kazları “V” şekli oluşturarak uçarlar. Bilim adamları, kazların neden

böyle uçtuğunu merak edip araştırmışlar. Sonuçlar oldukça ilginç... Yaban kazları “V” şeklinde uçarken aslında çok fazla enerji tasarrufu sağlıyorlarmış.

Uçan her kaz, kanat çırdığında arkasındaki kazların hareketlerini kolaylaştıran bir hava akımı oluşturuyormuş. “V” şeklinde uçan kaz grubu, birbirlerinin kanat çırpmaları sonucu ortaya çıkan hava akımını kullanıyormuş. Böylece varmak istedikleri yere yarıdan fazla enerji tasarrufu sağlayarak ulaşıyorlarmış. Sonuçta, bir kazın tek başına gidebileceği en fazla yolu, kaz grubu neredeyse ikiye katlıyormuş.

Kazların özellikleri bununla da bitmiyor. Ayrıca onlarda adalet sistemi de vardır. Şöyle ki:

Kazlar, herkesin aynı oranda güç harcaması



için uçarken sık sık yer değiştiriyorlar. Yorulan kaz arkaya geçiyor, onun yerini hemen arkasındaki alıyor. Kazlar dönüşümlü olarak yer değiştirerek binlerce kilometreyi daha az enerji harcayarak uçuyorlar. Eh zaman, tasarruf zamanı ne de olsa!



Sadece adalet sistemleri mi? Kazlarda topluluk bilinci, yardımlaşma ve dayanışma da son derece gelişmiştir. Bu uzun uçuş sırasında hastalanan ya da yaralanan bir kaz olduğunda o kaz yalnız bırakılmaz. “Ne hâlin varsa gör!” ya da “Kendi başının çaresine bak!” denerek dışlanmaz. Peki, ya ne yapılır? Gruptan hemen bir iki kaz onun yanına verilir. Yaralı kaz iyileşene kadar, yardımcı kazlar arkadaşlarına bakar. Sonra yola birlikte devam ederler ya da başka bir kaz sürüsüne katılırlar. Onlar da “Niye katıldınız bize?” demezler. Siz siz olun, kazları hafife almayın. Gördüğünüz gibi kazlardan örnek alacağımız çok önemli özellikler var.



Abdullah ARAZ

Hünerli Hayvanlar

(Türkçe 4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı (2006)’ndan alınmıştır.)

OKUDUĞUNU ANLAMA ÇİZELGESİ

1. KONUSU TAHMİN EDELİM

(Metnin başlığına bakınız. Bu metnin konusu neler olabilir? Başlıklar halinde yazınız)

2. NE ÖĞRENECEK OLABİLİRİM?

(Metnin görsellerine bakarak, metni okuduğunuzda ne öğreneceğinizi düşünüyorsunuz?)

3. SORULARIM

Metni okuduktan sonra içinde “*ne, nasıl, niçin, ne zaman, nerede ve kim*” kelimelerinin geçtiği sorular oluşturup yazın. Bu soruların yanıtlarını sınıfça tartışınız.

AÇIKLAMALARIM

Anlamadığım bölüm veya sözcük:

Anlamı:

Bu bölümü veya sözcüğü nasıl anladım:

ÖZETİM

Ana Fikir:

Özetim:

(4-6. Ders)

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40' + 40' + 40' (3 ders saati)

Dersin Konusu: Karşılıklı Öğretim Stratejilerini Uygulama

Metin Türü: Öyküleyici Metin

Metnin Adı: Kendine İnandığın Kadarsın

Araç-Gereçler: Okunacak metin, “Hatırlatıcı Bilgiler” çalışma kâğıdı, “Ne İşime Yaradı?” adlı çalışma kâğıdı, “Grup Arkadaşımın Okuduğumuzu Anlama Çizelgesi” çalışma kâğıdı.

- Bir önceki derste işlenen karşılıklı öğretim stratejilerinin hatırlatılması.
- Öğrencileri güdülemek amacıyla derse geçiş etkinliğinin yapılması. Öğrencilere “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıtlarının dağıtılması. Karşılıklı öğretimin her bir stratejisi için yapılacaklar sesli bir şekilde okunarak hatırlatılması.
- “Kendine İnandığın Kadarsın” adlı metnin öğrencilere dağıtılması.
- “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıdını kullanarak öğrencilerin okuma öncesinde metnin başlığına bakarak, konusunu **tahmin etmelerine model olunması** ve ardından öğrencilerden **tahmin etmelerinin** istenmesi.
- Metnin görsellerine bakarak, metinde neler anlatıldığını **tahmin etmelerine model olunması** ve ardından **öğrencilerden tahmin etmelerinin** istenmesi.
- Metnin sesli olarak öğretmen tarafından okunması.
- Metnin birkaç paragrafını okuduktan sonra durularak okunulan paragraf ile ilgili “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıdını kullanarak **soru sormaya model olunması**. Sonraki birkaç paragrafı okuduktan sonra 5N1K soru kelimeleriyle **öğrencilerin sıra arkadaşlarıyla birlikte** paragrafla ilgili **sorular oluşturmalarının** istenmesi. Bu soruların “Grup Arkadaşımın Okuduğumuzu Anlama Çizelgesi” çalışma kâğıdına yazılmasının istenmesi.
- Sorulan soruların cevaplanmasının istenmesi.
- “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıdını kullanarak metinde geçen öğrenciler tarafından anlaşılması zor olabilecek kelimeler ve bölümler için metindeki ipuçlarını kullanarak **açıklama** yapmaya **model olunması**. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği diğer kelime ve bölümlerin **öğrenciler tarafından açıklanmasının** istenmesi.
- Okuma sonrasında, dersin başında yapılan tahminlerin doğru olup olmadığının denetlenmesi.

- Metni özetleyebilecek nitelikteki anahtar kelimelerin belirlenmesine model olunması
 - Öğrencilerin de sıra arkadaşlarıyla birlikte metni özetleyecek nitelikte anahtar kelimeler bulmaları ve bu kelimeleri yazmalarının istenmesi
 - Belirlenen anahtar kelimelerin tahtaya yazılarak tüm sınıfın göreceği şekilde asılması
 - Metnin ana fikrinin sınıfça belirlenmesi.
 - Öğrencilerin metnin ana fikrini yazmalarının istenmesi.
 - Metnin **özetlenmesine** öğretmenin **model** olması
 - Metni ikili gruplar hâlinde **öğrencilerin özetlemesinin** ve bu özetleri yazmalarının istenmesi
-
- Dersin soru cevap yoluyla tekrarlanması
 - Öğrencilere “Ne İşime Yaradı?” adlı çalışma kâğıtlarının dağıtılarak stratejilere ilişkin bilgilerinin değerlendirilmesi

HATIRLATICI BİLGİLER

Tahmin Etme



Metinde yer alan görselleri veya metnin başlığını kullanarak metinde neler olacağını tahmin et.

Tahminlerinizi yaparken şu cümlelerden yararlanabilirsiniz:

- Bence ... olabilir.
- ... olacağını iddia ediyorum.
- Acaba...olursa
- ... olacağını hayal ediyorum.
- ... olacağını düşünüyorum.
- ... olacağını tahmin ediyorum.

Soru Sorma

Metni okudukça metinle ilgili sorular sor. Bu soruları sorarken kim, ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl sözcüklerinden yararlanabilirsin.





Açıklama

Metinde anlamını bilmediğin sözcükleri not al. Metni tekrar okuyarak, metindeki ipuçlarını kullan ve sözcüğün anlamını tahmin etmeye çalış.

Bu sözcüğü daha önce nerede duymuş olabilirsin?

Sözcüğün anlamını bulurken sıra arkadaşınla fikirlerini paylaş. Onun da bu konudaki fikirlerini sor.

Özetleme

Okuduğun metni kendi cümlelerinle, önemli olduğunu düşündüğün kısımlara yer vererek kısaca yaz.

Özetleme yaparken şu sorulardan yararlanabilirsin:

- Bu metin hangi konu hakkında?
- Metindeki en önemli düşünceler/ olaylar neler?
- Öncelikle, hangi olay oldu?
- Daha sonra hangi olay oldu?
- En sonunda hangi olay oldu?
- Metindeki sorun neydi ve nasıl çözüldü?



KENDİNE İNANDIĞIN KADARSIN

Sol elinden kalemi hiç düşürmezdi. Derslerle ilgilenmezdi. Anlatılanlar bir kulağından girer, diğerinden çıkardı. Kendi âleminde kalemle bir şeyler karalar, bazen insan portresi çizer, bazen de süslü yazılar yazardı. Okul gömleğini yazılarla doldurması da cabasıydı. Gömleğine yazdığı yazıları müdür yardımcısının fark etmemesi için teneffüslerde dikkatli davranırdı. Müdür yardımcısıyla çoğu kez köşe kapmaca oynamak zorunda kalırdı. Gömleğinin kollarını sıvayıp pekâlâ işin içinden çıkabilirdi. Fakat bu kez de bileğinden dirseğine kadar iri puntolarla kollarına çizdiği şekiller belli olacaktı.



Arkadaşları arasında adından sıkça söz ettirirdi.

-Bizimle hiç konuşmuyor!

-Bir sorunu mu var acaba?

-Varlığıyla yokluğu belli değil.

-Yazılı kâğıtlarına hep resim çiziyor, böyle giderse hep zayıf not alacak.

-Arkadaşımız için ne yapabiliriz?



Münevver Öğretmen, öğrencisinin bu durumuna üzüyor ve durumun düzelmesi için çareler arıyordu. Derslerine ilgisiz olan Nuray'ın yanına kadar geliyor, gözleriyle onun gözlerini buluşturmaya çabalıyordu.

Bir salı günü Münevver Öğretmen, Nuray'ın ailesiyle görüşmeye gitti. Annesinden, Nuray'ın küçükken kekeme olduğunu, solak olmasının ailesi tarafından hoş karşılanmadığını, sürekli resimler çizdiğini öğrendi. Ama annesine, öğretmenlerin yorumlarından, Nuray'ın derslerdeki

başarısızlığından hiç söz etmedi.

Ertesi hafta Münevver Öğretmen, kompozisyon dersinde “başarı” konusundan bahsediyordu. Her zamankinden daha gür sesle ama her zamanki güleç bir yüzle:

- Etrafımızdaki insanların ölçütleri bizim başarılı veya başarısız olduğumuzu belirleyemez. Başarı neye göredir? Başarı, kişinin yeteneklerinin en üst seviyeye çıkmasına göredir. Doğuştan müziğe yetenekli olabilirsiniz. Ancak bu yeteneğinizi ne kadar geliştirirseniz, o kadar başarılı olursunuz. Her insan, her şeyi başaracak diye bir şey de

yoktur. Bir alanda başarılı olamayan, mutlaka başka bir alanda başarılı olur. Sevdiğiniz derslere karşı ilginizi başkaları keşfedemiyorsa, siz kararlılığınızdan vazgeçmeyin ve kendinize inanın. Varsın kimse inanmasın. İnsan ancak kendine inandığı kadardır.

Elindeki kalemle defterine şekiller karalayan Nuray, öğretmenin söylediği bu sözleri sınıfta can kulağıyla dinleyen tek kişiydi. Öğretmenin söylediklerini içinden onaylıyordu.

Yine bir hafta bitmiş, cuma günü gelmişti. Cuma günleri okul bitiminde bayrak töreni yapılırdı. Törenden önce, haftanın “en iyileri” açıklanır; en temiz sınıf, en temiz kişi,

en güzel sosyal çalışmayı yapan sınıf ve kişi anons edilirdi.

Okul müdürü, eline mikrofonu almıştı. Elindeki listeyi okumaya başladı. Bir müddet durakladıktan sonra:

-En güzel sosyal çalışmayı yapanı açıklıyorum:

-Nuray Yavuz

Bütün okul sessizliğe büründü. Münevver Öğretmen, Nuray'ın yağlı boya tablosunu bütün okula gösteriyordu. Küçük Nuray, şaşkınlıktan dilini yutmuştu:

- Bu... Bu... Bu...

Ben... Benim... Tab... Tablom... diye kekeledi.

Bütün gözler, takdir gören Nuray'a çevrildi. Ödülünü alması için Müdür Bey, Nuray'ı tekrar anons etti.

Titreyen ayaklarla ödülünü almaya giden Nuray'a bir de başarı belgesi verilmişti. Başarı belgesindeki sözleri bir yerlerden hatırlıyordu:

“Başkaları yeteneklerini keşfedemiyorsa, sen yeteneklerinden vazgeçme ve kendine inan. Varsın sana kimse inanmasın. Sen ancak kendine inandığın kadarsın.”



Melek ALTUN
Yağmurun Elllerinden Tutmak
(Düzenlenmiştir)

NE İŞİME YARADI?

Tahmin Etme stratejisinde yaptıkların okuduklarını anlamanda nasıl yardımcı oldu?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Soru sorma stratejisinde yaptıkların okuduklarını anlamanda nasıl yardımcı oldu?

.....

.....

.....

.....

.....

Açıklama stratejisinde yaptıkların okuduklarını anlamanda nasıl yardımcı oldu?

.....

.....

.....

.....

.....

Özetleme stratejisinde yaptıkların okuduklarını anlamanda nasıl yardımcı oldu?

.....

.....

.....

.....

.....

Gruptaki Öğrenciler:

GRUP ARKADAŞIMLA OKUDUĞUMUZU ANLAMA ÇİZELGESİ

METİNLE İLGİLİ SORULARIMIZ (5N1K)

Kim:

Ne:

Ne zaman:

Nerede:

Niçin:

Nasıl:

AÇIKLAMALARIMIZ

Anlamını Tam Olarak Bilmediğimiz Kelimeler:

Bu Kelimelerin Anlamları Neler Olabilir?

(Bu kelimelerin geçtiği yerleri tekrar okuyarak anlamlarını tahmin ediniz ve yazınız.)

ÖZETİMİZ

Anahtar Sözcükler:

Özetimiz:

(7-9. Ders)

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40'+ 40'+40' (3 ders saati)

Dersin Konusu: Karşılıklı Öğretim Stratejilerini Uygulama

Metin Türü: Öyküleyici Metin

Metnin Adı: Ödül

Araç-Gereçler: Okunacak metin, “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıdı, “Karşılıklı Öğretim Takımını Oluşturalım” adlı çalışma kâğıdı, Okuduğunu Anlama Çizelgesi.

- Bir metni okuyup anlamak için kullanılan karşılıklı öğretim stratejilerinin neler olduğunun ve ne işe yaradıklarının beyin fırtınası yolu ile belirlenmesi ve öğrencilere hatırlatılması.
- Öğrencileri güdülemek amacıyla derse geçiş etkinliğinin yapılması. Öğrencilerin ikili gruplar oluşturması. Öğrencilere “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıtlarının dağıtılması. Karşılıklı öğretimin her bir stratejisi için yapılacakları ikili gruplar halinde okunarak hatırlatılması. Her öğrenciye “Karşılıklı Öğretim Takımını Oluşturalım” adlı çalışma kâğıtlarının dağıtılması. Çizimlerini ve her bir stratejiye ilişkin düşüncelerini grup arkadaşları ile paylaşmaları.
- “Ödül” adlı metinlerin öğrencilere dağıtılması.
- Öğrencilerin ikili gruplar şeklinde “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıdından yararlanarak okuma öncesinde metnin başlığına bakarak, konusunu **tahmin etmelerinin** istenmesi
- Öğrencilerin metnin konusu ile ilgili tahminlerini Okuduğunu Anlama Çizelgesinin “Metinle İlgili Tahminlerimiz” bölümüne yazmalarının istenmesi.
- İkili gruplar şeklinde “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıdından yararlanarak metnin görsellerine bakarak, metinde neler anlatıldığını **tahmin etmelerinin** istenmesi.
- Öğrencilerin metinde neler anlatıldığı ile ilgili tahminlerini Okuduğunu Anlama Çizelgesinin “Metinle İlgili Tahminlerimiz” bölümüne eklemelerinin istenmesi.
- Metnin sesli olarak öğretmen tarafından okunması.
- Metnin birkaç paragrafını okuduktan sonra durularak okunulan paragraf ile ilgili *nasıl, niçin, ne, ne zaman, nerede ve kim (5N1K)* soru kelimelerini kullanarak **soru sormaya model** olunması. Sonraki birkaç paragrafı okuduktan sonra 5N1K soru kelimeleriyle **öğrencilerin ikili gruplar şeklinde** paragrafla ilgili **sorular**

oluşturmalarının ve bu soruları Okuduğunu Anlama Çizelgesinin “Metinle İlgili Sorularımız” adlı bölüme yazmalarının istenmesi.

- Sorulan soruların cevaplanmasının istenmesi
- Metinde geçen, öğrenciler tarafından anlaşılması zor olabilecek kelimeler ve bölümler için metindeki ipuçlarından ve “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıdından yararlanarak bu kelime ve bölümlerin **öğrenciler tarafından açıklanmasının** istenmesi.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kelime ve bölümler ile ilgili Okuduğunu Anlama Çizelgesinin “Açıklamalarımız” adlı bölümünü doldurmalarının istenmesi.
- Okuma sonrasında, dersin başında yapılan tahminlerin doğru olup olmadığının denetlenmesi.
- Öğrencilerin ikili gruplar halinde metni özetleyebilecek nitelikteki anahtar kelimeler belirlemelerinin istenmesi. Belirlenen kelimelerin Okuduğunu Anlama Çizelgesine yazılmasının istenmesi
- Metnin ana fikrinin önce ikili gruplar tarafından belirlenmesi. Sonra tüm sınıfla düşüncelerin paylaşılması.
- Metni ikili gruplar hâlinde **öğrencilerin özetlemesinin** ve bu özetleri Okuduğunu Anlama Çizelgesinin “Özetimiz” adlı bölümüne yazmalarının istenmesi
- Dersin soru cevap yoluyla tekrarlanması
- Öğrenciler tarafından ders boyunca doldurulan Okuduğunu Anlama Çizelgesinin toplanarak değerlendirilmesi

HATIRLATICI BİLGİLER

Tahmin Etme



Metinde yer alan görselleri veya metnin başlığını kullanarak metinde neler olacağını tahmin et.

Tahminlerinizi yaparken şu cümlelerden yararlanabilirsiniz:

- Bence ... olabilir.
- ... olacağını iddia ediyorum.
- Acaba...olursa
- ... olacağını hayal ediyorum.
- ... olacağını düşünüyorum.
- ... olacağını tahmin ediyorum.

Soru Sorma

Metni okudukça metinle ilgili sorular sor. Bu soruları sorarken kim, ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl sözcüklerinden yararlanabilirsin.





Açıklama

Metinde anlamını bilmediğin sözcükleri not al. Metni tekrar okuyarak, metindeki ipuçlarını kullan ve sözcüğün anlamını tahmin etmeye çalış.

Bu sözcüğü daha önce nerede duymuş olabilirsin?

Sözcüğün anlamını bulurken sıra arkadaşınla fikirlerini paylaş. Onun da bu konudaki fikirlerini sor.

Özetleme

Okuduğun metni kendi cümlelerinle, önemli olduğunu düşündüğün kısımlara yer vererek kısaca yaz.

Özetleme yaparken şu sorulardan yararlanabilirsin:

- Bu metin hangi konu hakkında?
- Metindeki en önemli düşünceler/ olaylar neler?
- Öncelikle, hangi olay oldu?
- Daha sonra hangi olay oldu?
- En sonunda hangi olay oldu?
- Metindeki sorun neydi ve nasıl çözüldü?





Karşılıklı Öğretim Takımını Oluşturalım



Tahmin Edici

Okudukları ile ilgili çok iyi tahminler yapan “tahmin edici” sence nasıl görünen biridir? Onu buraya çiz.

Soru Sorucu

Okudukları ile ilgili çok iyi sorular soran “soru sorucu” sence nasıl görünen biridir? Onu buraya çiz.

Açıklayıcı

Okudukları ile ilgili çok iyi açıklamalar yapan “açıklayıcı” sence nasıl görünen biridir? Onu buraya çiz.

Özetleyici

Okudukları ile ilgili çok iyi özet yapan “özetleyici” sence nasıl görünen biridir? Onu buraya çiz.

Çizimlerinizi grup arkadaşınıza gösterin. Çizdiğiniz her bir karakterin, bir metni okuyup anlamınıza nasıl yardımcı olduğunu grup arkadaşınıza anlatınız.

ÖDÜL

Hastayım, bir haftadır öksürüyorum. Dün gece de çok öksürdüm. Annem, sabah olunca beni ablamla hastaneye gönderdi. Hastaneye vardığımızda saat dokuz olmuştu. Hemen hasta kabul fişi aldık. Üst kata çıktık. Muayene olacağımız doktorun odasını bulup oradaki hemşireye ismini yazdırdık. En az yirmi beş kişi sıra bekliyordu. Ablam:



- Geç kaldık, çok sıra var. İki saatten önce bize sıra gelmez, dedi.

Boş bulduğumuz yere oturup beklemeye başladık. Doktor, muayeneye saat onda başlıyormuş. Kırk dakika vardı. Yarım saat kadar bekledik. Ablam, sürekli oflayıp pufluyordu. Sonra birden kendi kendine güldü.

-Bu hastanede isim yazan görevliye giderim. Çok önceden geldiğimizi ismimizi yazdırmayı unuttuğumuzu söylerim. İlk sıraya adını yazdırırım. Muayene olur ve eve gideriz, dedi.

-Hayır, dedim. Sakın böyle bir şey yapma! Burada bizden önce gelip bekleyen insanların hakkını yemiş oluruz.

-Saçmalama, sen hastasın. İki saat burada nasıl bekleyeceksin?

-Evet, doğru. Hastayım ama burada bekleyen diğer insanlar da konser bileti almak için beklemiyor. Üstelik içlerinde yaşlı ve küçük çocuklar da var. Ben on yaşındayım, acil bir durum yok.

Ablam söylediklerime hiç aldırış etmeden gitti. Lise son sınıf öğrencisi, ama hâlâ insanların haklarına saygı duymayı bilmiyor. Oldum olası ablamla toplum kurallarına uyma konusunda anlaşılamayız.

Ablam gittikten yirmi dakika sonra yanıma kan ter içinde geldi. Nefes nefeseydi.

-Görevliyi bulana kadar canım çıktı. Hastanede deliler gibi bir aşağı bir yukarı koştum.



-Bu senin tercihindir, dedim.

O sırada doktor geldi, muayene odasına girdi.

Az sonra benim adımı okudular.

Ablam, mutlu bir yüz ifadesiyle “Gördün mü? Başardım.” der gibi bana baktı. Fakat benim yerimden kalkmaya hiç niyetim yoktu. Görevli bu kez daha yüksek bir sesle:

-Büşra Kıvanç, hemen muayeneye gelin, diye bağırdı.

Oturduğum yerden ayağa kalkıp görevlinin yanına gittim.

-Bir yanlışlık oldu galiba. Ben burada bulunanların hepsinden daha sonra geldim. Acaba listeyi ters tarafından mı okudunuz? dedim.

Bizi dinleyen yaşlı bir teyze:

-Çocuk doğru söylüyor kızım. Haksızlık etmeyin. Ben saat altıda evden çıkmıştım. Yedide hastanedeydim. Üç saattir bekliyorum. Oturacak hâlim dahi kalmadı. Bu çocuk geleli çok olmadı.

Görevli: “Listeye bir kez daha bakayım.” diyerek odaya döndü. Az sonra başka birinin adını söyledi. Kucağında bebek olan bir hanım kalktı, muayene odasına girdi.

Az önceki yaşlı teyze:

-İşte şimdi hak yerini buldu. Bu sabah geldiğimde bu kadın kucağında bebeğiyle bekliyordu. İlk, o gelmişti.

Sonra bana döndü.

-Aferin kızım. Hakkımızı yemedin. İnsanlar, hep senin gibi birbirinin hakkına saygılı olmalı. O zaman toplumumuzda da düzen ve huzur olur. Sakın büyüyünce bu güzel huyunu kaybetme, dedi.

Ablam, bana çok kızgın bakıyordu.

Sıra bana geldiğinde muayenemi oldum. Doktorun yazdığı reçeteyi aldık. Önce eczaneye, sonra eve gittik. Eve girer girmez ablam bana bağırmaya başladı. Hem suçlu hem de güçlüydü.

Akşamüzeri annem ablamı alışveriş yapması için markete gönderdi. Ablam gittikten sonra annem beni çağırdı.

-Yavrum, ablana “Pirinç al.” demeyi unutmuşum. Akşama pilav yapacağım. Hemen yetiş de pirinç de alsın, dedi.

Hemen evden çıktım. Markette ablamı buldum. Annemin pirinç istediğini söyledim. Ablam, bir paket de pirinç aldı. Parayı ödemek için kasaya gittik. Kasanın önünde uzun bir sıra vardı. Her gün üç kasa hesap alırdı. Bugün sadece tek kasa çalışıyordu. Ablam:

-Sen şu kenarda bekle. Ben şimdi öder gelirim, dedi. Ablam hemen başkalarının hakkını çiğneme operasyonuna başladı. Önünde benim yaşlarımda iki çocuk bekliyordu. Çocuklara: “Benim acelem var çocuklar.” deyip onların önüne geçti. “Evet” ya da “hayır” deme hakkı bile vermedi. Şimdi önünde iki tane delikanlı vardı. Onlara da “Müsaade ederseniz öne geçebilir miyim, acelem var.” dedi. Gençler, bir bayana “hayır” diyemediler. Böylece ablam dört sıra öne geçti. Önünde birkaç kişi kalmıştı. Onları mecburen bekledi. Sırası gelince parayı ödeyip çıktı. Bana, haydi gel, işareti yaptı.

Tam marketten çıkacaktım ki matematik defterimin bittiğini hatırladım. Ablam:

- Ben seni bekleyemem, deyip eve gitti.



Defteri alıp kasa önündeki kuyruğa girdim. Sıramın gelmesi biraz uzun sürdü. Nihayet kasaya yaklaşmıştım. Önümde bir kişi kalmıştı. Etrafıma bakınırken arkamdaki uzun sıranın en sonunda hamile bir bayan dikkatimi çekti. Sanki ayakta durmakta zorlanıyordu. Kıpırdanıp duruyordu. Ona doğru eğilerek seslendim. “Sıramı size verebilirim.” dedim. “Çok memnun olurum. Ayakta zor duruyorum, teşekkür ederim.” dedi. Ben de onun sırasına geçtim. Yeniden en arkadaydım. Olsun, ihtiyacı olan birine yardım etmiştim. Sonuçta sıra bana da geldi. Paramı ödedim, fişimi aldım. Kasiyer bana:

-Bir dakika bekleyin, dedi. Önündeki telefonla bir yerle konuştu. Şu kenarda bekleyebilir misiniz? Müdür Bey sizinle görüşecek, dedi.

Çok merak etmiştim, acaba ne olmuştu? Az sonra marketin müdürü geldi.

Müdür Bey açıkladı. Süpermarketin yeni bir hediye kampanyası başlamış. Her gün alışveriş yapan yüzüncü kişiye hediye verilecekmiş. O gün yüzüncü kişi ben olmuşum. Çok güzel bir bisiklet hediye ettiler. Bisikletimi alıp sevinçle eve döndüm. Ailem de çok sevindi. O günden beri ablam sık sık markete gidiyor. Parasını ödemek için hiç acele etmeyip sırasını bekliyor. Bir şey söylemiyor ama galiba yüzüncü kişi olmak için uğraşıyor.

Sema MARAŞLI
Mektuptaki Sır
(Düzenlenmiştir)



Gruptaki Öğrenciler:

OKUDUĞUNU ANLAMA ÇİZELGESİ

NE BİLİYORUZ?

(Ödül ne demektir? Daha önce hiç ödül aldınız mı? Daha önce, birisine hiç ödül verdiniz mi?)

METİNLE İLGİLİ TAHMİNLERİMİZ

Metni okumadan önceki tahminlerinizi yazınız.

METİNLE İLGİLİ SORULARIMIZ

Kim:

Ne zaman:

Ne:

Nerede:

Niçin:

Nasıl:

AÇIKLAMALARIMIZ

Anlamadığımız bölüm veya sözcükler

- 1.
- 2.
- 3.

Yukarıdaki Sözcüklerin Anlamları Neler Olabilir?

- 1.
- 2.
- 3.

ÖZETİMİZ

Anahtar Sözcükler:

Özetimiz:

(10-12. Ders)

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40' + 40' + 40' (3 ders saati)

Dersin Konusu: Karşılıklı Öğretim Stratejilerini Uygulama

Metin Türü: Öyküleyici Metin

Metnin Adı: Koku

Araç-Gereçler: Okunacak metin, “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıdı, Karşılıklı Öğretim Yap-Boz’u.

- Bir metni okuyup anlamak için kullanılan karşılıklı öğretim stratejilerinin neler olduğunun ve ne işe yaradıklarının beyin fırtınası yoluyla belirlenip tahtaya yazılarak öğrencilere hatırlatılması.
- Dersin hedeflerinin öğrencilere bildirilerek anlamlı hâle getirilmesi.
- Öğrencilerin derse güdülenmesi. Öğrencilerin dört gruba ayrılması. Her bir gruba “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıtlarının ilgili stratejisinin (tahmin etme, soru sorma, açıklama, özetleme) verilmesi. Öğrencilerin grupları için bir lider, bir yazıcı belirlemelerinin istenmesi. Bugün her grubun tek bir strateji üzerine yoğunlaşacağının ve dersin sonunda tüm grupların yaptıklarının paylaşarak tüm stratejilerin yap-boz parçaları gibi birleşeceğinin söylenmesi.
- “Koku” adlı metinlerin öğrencilere dağıtılması.
- Metnin ilk paragrafı için öğretmenin; tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejilerine ilişkin model olması.
- Metnin geri kalanı için her gruba, kendilerine düşen karşılıklı öğretim stratejisine ilişkin “Karşılıklı Öğretim Yap-Bozu” verilmesi. Grup liderlerinin “Hatırlatıcı Bilgiler” den yararlanarak karşılıklı öğretim stratejisinin basamaklarının grupça uygulanması ve yazıcı tarafından yap-boza yazılması.
- Öğretmenin grup çalışmalarını kontrol etmesi.
- Her grubun kendi stratejisi çerçevesinde metinle ilgili verdikleri cevapları sınıfla paylaşması.
- Her dört grubun, karşılıklı öğretim stratejilerinin her birini oluşturan yap-bozun parçasını büyük bir kartona yapıştırarak strateji yap-bozunun sınıfça tamamlanması.

- Öğrenciler tarafından ders boyunca doldurulan Karşılıklı Öğretim Yap-Boz'unun tartışılarak değerlendirilmesi, her grubun o gün kullandığı stratejinin okuduklarını anlamada kendilerine nasıl yardımcı olduğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin alınması.



HATIRLATICI BİLGİLER

Tahmin Etme

Metinde yer alan görselleri veya metnin başlığını kullanarak metinde neler olacağını tahmin et.

Tahminlerinizi yaparken şu cümlelerden yararlanabilirsiniz:

- Bence ... olabilir.
- ... olacağını iddia ediyorum.
- Acaba...olursa
- ... olacağını hayal ediyorum.
- ... olacağını düşünüyorum.
- ... olacağını tahmin ediyorum.



Soru Sorma

Metni okudukça metinle ilgili sorular sor. Bu soruları sorarken kim, ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl

sözcüklerinden yararlanabilirsin.





Açıklama

Metinde anlamını bilmediğin sözcükleri not al. Metni tekrar okuyarak, metindeki ipuçlarını kullan ve sözcüğün anlamını tahmin etmeye çalış.

Bu sözcüğü daha önce nerede duymuş olabilirsin?

Sözcüğün anlamını bulurken sıra arkadaşınla fikirlerini paylaş. Onun da bu konudaki fikirlerini sor.

Özetleme

Okuduğun metni kendi cümlelerinle, önemli olduğunu düşündüğün kısımlara yer vererek kısaca yaz.

Özetleme yaparken şu sorulardan yararlanabilirsin:

- Bu metin hangi konu hakkında?
- Metindeki en önemli düşünceler/ olaylar neler?
- Öncelikle, hangi olay oldu?
- Daha sonra hangi olay oldu?
- En sonunda hangi olay oldu?
- Metindeki sorun neydi ve nasıl çözüldü?



KOKU

Arkadaşım Aysu'ya gidebilmek için annemden çok zor izin almıştım. Annem, ailesini tanımadığım, yaşantılarını bilmediğim insanların evine göndermem, diye tutturmuştu. Ne yapıp edip sonunda annemi ikna etmeyi başardım. Cumartesiye iple çektim.

Aysu sınıfımıza geleli bir ay oldu. Henüz samimi bir arkadaşlığımız yoktu. Ama telefon açıp “Yarın size geliyorum.” dediğimde çok sevindi.

Evlerinin zilini çalmamla, kapının açılıp Aysu'nun boynuma sarılması bir oldu.

-Belgin hoş geldin, beni çok sevindirdin, dedi. Ben de sevinmişim ama burnum pek sevinmemişti. Çünkü Aysu'dan keskin bir ter kokusu geliyordu. Onun kollarından kurtulup uzaklaşarak içeriye girdim.

Aysu:

-Benim odama geçelim, dedi.

Burası küçük bir odaydı. Duvarlarda Aysu'nun sevdiği şarkıcıların fotoğrafları asılıydı. Sandalyeye oturdum, konuşmaya başladık. Oda küçük olduğu için ağır ter kokusu burnumun direğini kırıyordu. Bir şeyler yapıp geniş bir odaya geçmeliydim. Esneyerek:

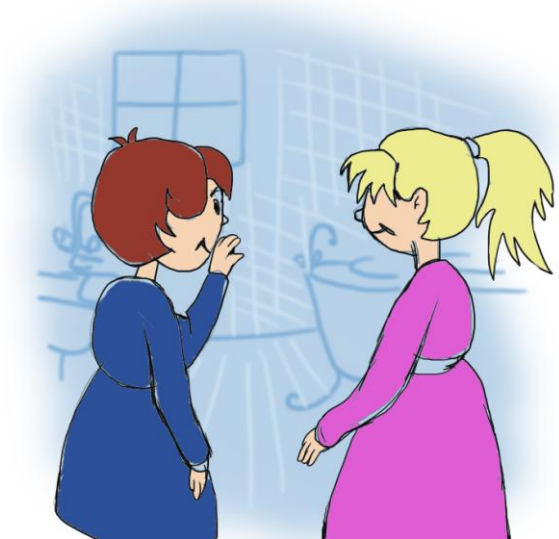
-Aysu müsaitse salonunuzda oturabilir miyiz? Benim küçük odalarda hemen uykum gelir, dedim.

-Tabii! Hadi gel. Misafir odalarına geçtik. Duvarda çok güzel tablolar asılıydı. Büyük koltuğa oturdum. Aysu da gelip yanıma oturdu. Oturmasıyla ter kokusu daha da kuvvetli gelmeye başladı. Sanki burnum yanıyordu. Ayağa kalktım.

-Tablolarınıza yakından bakabilir miyim? diyerek odada dolaşmaya başladım. Tabloları tek tek inceledim. Sonra Aysu'ya en uzak koltuğa oturdum.

Az sonra Aysu limonata getirdi ve yanıma oturdu. Limonatayı çabucak içtim ve ayağa kalktım.

-Tuvalete gidebilir miyim?



Aysu, beni içinde mavi küveti olan kocaman bir banyoya götürdü.

-Ne kadar güzel bir banyonuz var. Ben olsam bu banyoda her gün yıkanırım.

-Yıkandıktan sonra saçlarımı kurulamayı sevmiyorum. Onun için sık yıkanmıyorum dedi. Belli oluyor diyecektim ki dilimi tuttum. Arkadaşımın kalbini kırmamalıydım.

Banyonun kapısını kilitleyip elimi yüzümü yıkadım. Biraz oyalanıp döndüm. Aysu'nun annesi pasta ve meyve sularını masaya koyarken: “Hoş geldin.” dedi.

Aysu:

-Gel, pastalarımızı yiyelim, sonra ders çalışırız, dedi. Masaya oturdum. Tabakta poğaça, kurabiye ve kocaman bir dilim çikolatalı yaş pasta vardı. Yaş pastaya hiç dayanamazdım. Çatalımı pastaya batırmıştım ki Aysu'nun rahatsız edici kokusu burnuma geldi. Yaş pastayı yemek için içim gidiyor, ağzım sulanıyor ama burnum isyan ediyordu.

-Şimdi canım istemiyor. Yemek yemiş çıkmıştım, daha acıkmamışım diyerek masadan kalktım.

Birden aklıma parlak bir fikir geldi. "Niye daha önce düşünemedim?" diye kendi kendime kızdım.

-Aysu, parfüm veya kolonya var mı? Sıcakta biraz terledim. Ter kokusuna hiç dayanamam, dedim.

Aysu gidip bir şişe parfüm getirdi. "Kendime az parfüm sıktım, az da sana sıkalım" deyip Aysu'nun da üzerine bolca püskürttü. Artık kötü koku gitmişti.

-Aslında pastalarımızı hemen yiyebiliriz, dedim. Kreması erimesin deyip pastamı yedim. Sonra ders çalışmak için masayı sildik, kitaplarımızı açıp çalışmaya başladık. Biraz sonra o malûm koku kılık değiştirip daha kötü bir şekilde burnuma gelmeye başlamıştı. Parfümün ilk sıkıldığı andaki kuvvetli kokusu gitmişti.

Geride kalan koku da ter kokusuyla karışınca çok berbat oluyordu. Demek ki parfüm de ancak temiz vücutta güzel kokuyordu. Zaten matematikle aram iyi değildi. Bu şartlarda iki kere ikinin kaç ettiğini bile unutmuştum.

-Ders çalışmayı canım istemiyor, deyip kitapları kapattım. Masadan kalktık. Tekrar tabloları inceliyormuş gibi yapıp Aysu'nun oturmasını bekledim. Sonra da ona en uzak koltuğa oturdum.

Biraz rahatlamıştım. Okuldan, arkadaşlardan konuştuk. İyi bir arkadaş olarak Aysu'nun kalbini kırmadan ter kokusu hakkında uyarmam gerektiğini düşünüyordum. Teyzem, beni kokular konusunda uyarmıştı. Ben de onun öğütlerinden çok faydalanıyordum. Sözü dönüp

dolaştırıp teyzeme getirdim:

-Aysu... Benim bir teyzem var. Tam bir koku uzmanıdır. Kötü kokulara asla dayanamaz.

-Kötü kokuya kim dayanabilir ki? dedi.



Bunu fırsat bilip sözüme devam ettim:

-Teyzem her zaman “Üçlere dikkat ediyor musun?” diye sorar. Teyzemin içler dediği: ağız, kol altı ve ayak temizliğidir.

Aysu güldü.

-Çok esprili bir teyzen varmış. Soğan, sarımsak yersen ağzın kokar.

-Onları anladım da kol altı kokusunu anlamadım.

Her şey yolundaydı. İşte Aysu söylemek istediğim konuya kendisi soru sorarak kapı açmıştı.

-Kol altı temizliğine dikkat edilmezse, insan çok kötü ter kokuyor, dedim. Teyzem “Sık sık yıkanmalı, yıkanma imkânın olmazsa boynunu, kol altlarını kolonyalı mendille veya sabunlu bezle iyice silmelisin” der.

-Sabunlu bez nasıl oluyor, dedi gülerek.



-İki parça bez veya pamuk alırsın. Birini sabunlayıp silersin, diğeriyle de sade su ile üstünden sabununu alırsın. Aysu:

-Ne gerek var canım buna... Ter koktuğunu fark edince gidip banyoda yıkanırsın, dedi.

-İşte sorun orada, dedim. İnsanlar kendi kokularını duymuyorlar. Başkaları da ayıp olur diye söyleyemiyor. Teyzem: “Hava soğuk olduğunda yıkanmadığın zamanlar olur. Kalabalık sınıflarda okuyan öğrencilerin, çok koşturan hareketli insanların temizliğe çok dikkat etmeleri gerekir. Yıkanmak en güzeli. Ama yıkanmadığın zaman sık sık silinmeli, bunu alışkanlık hâline getirmelisin! der. Mesajı

vermiştim.

İçim rahattı. Kalbini kırmadan anlatmıştım. Artık gönül rahatlığıyla eve dönebilirdim. Vedalaştık. Kapıdan çıktım, beş on adım atmıştım ki Aysu:

-Belgin, sana bir şey söyleyeceğim, canın sıkılır diye korkuyorum.

-Söyle, canım sıkılmaz.

-Aslında söyleyecektim ama koku konusunu sen açtığın için söylüyorum. O üçlerden birine dikkat etmiyorsun, biliyor musun? dedi.

Hayretle dinliyordum.

-Ağız kokusu. Bütün gün ağzın sarımsak koktu. Çok rahatsız oldum ama seni utandırmamak için hissettirmemeye çalıştım. Lütfen, bir daha sarımsak yedikten sonra evden çıkma! demesin mi?

Sarımsak mı? Doğru ya! Öğlen buraya gelmeden önce pilavla cacık yemiştım. Annem cacığı her zaman bol sarımsaklı yapar. Nasıl da düşünememiştım. Utandım.

-Özür dilerim, bir daha dikkat ederim, deyip evin yolunu tuttum.

Sema MARAŞLI
En Güzel Hediye
(Düzenlenmiştir.)

KARŞILIKLI ÖĞRETİM YAP-BOZU

Tahmin Etme

Metni okumadan önce grupça tahminler yapınız. Aşağıda sıralanan etkinlikleri yapın ve yaptıklarınızın yanına (+) işareti koyunuz. Noktalı yerlere grupça düşüncelerinizi yazınız.

- ___ Metnin ne ile ilgili olabileceğini tartışın.
- ___ Metnin resimlerine bakarak metnin hangi konuyla ilgili olabileceğini tartışın.
- ___ Metnin ne ile ilgili olduğuna dair metnin başlığında, resimlerde ne gibi ipuçları bulunuyor. Bu ipuçlarını sıralayın.
- ___ Metinle ilgili tahminlerinizi hangi ipuçlarından yararlanarak yaptığınızı tartışın.

Tartışma Başlıkları

Grubumuzun Metinle İlgili Tahminleri:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Grubumuzun Metinde Tahmin Yaparken Yararlandığı İpuçları:

.....

.....

.....

Soru Sorma

Metni okurken, metinle ilgili ne gibi sorular sorulabileceğini düşünerek okuyunuz. Metni okuduktan sonra aşağıda sıralanan etkinlikleri yapın ve yaptıklarınızın yanına (+) işareti koyunuz. Noktalı yerlere grupça düşüncelerinizi yazınız.

- ___ Grupşa metni tekrar okuyarak hangi bölümlerden soru çıkarabileceğinizi belirleyin.
- ___ "Kim, ne nerede, ne zaman, nişin, nasıl veya diyelim ki" ile başlayan sorular sorun.
- ___ Bir tane metnin ana fikri ile ilgili soru sorun.
- ___ Sorularınızın cevaplarını metnin içinde bularak gösterin.
- ___ Bir tane yoruma dayalı soru sorun. Bu sorunun cevabını verirken metindeki hangi ipuçlarından yararlandığınızı gösterin.

Tartışma Başlıkları

Grubumuzun Metinle İlgili Soruları:

[illegible]

Açıklama

Metni okurken metnin size karmaşık gelen bölümlerine ve bilmediğiniz kelimelerine dikkat ederek okuyunuz. Metni okuduktan sonra aşağıda sıralanan etkinlikleri yapın ve yaptıklarınızın yanına (+) işareti koyunuz. Noktalı yerlere grupça düşüncelerinizi yazınız.

___ Metni tekrar okuyarak grupça anlamadığınız bölümleri ve kelimeleri işaretleyiniz.

___ Metnin anlaşılmayan bölümlerini grupça tekrar okuyun. Ne anlama gelebileceğini gruptaki arkadaşlarınızla konuşarak çözmeye çalışın.

___ Metindeki anlamadığınız kelimelerin ne anlama gelebileceğini, hangi ipuçlarını kullanarak bu kelimelerin anlamını bulabileceğinizi grup arkadaşlarınızla tartışınız.

Tartışma Başlıkları

Grupça Metinde Anlamadığımız Yerler:

.....

.....

.....

.....

.....

Metindeki Anlamını Bilmediğimiz Kelimeler:

.....

.....

.....

.....

.....

Metinde Anlamakta Zorlandığımız Bölümleri ve Kelimeleri Neler Yaparak Anlayabildik:

.....

.....

.....

Özetleme

Metni okuduktan sonra aşağıda sıralanan etkinlikleri yapın ve yaptıklarınızın yanına (+) işareti koyunuz. Noktalı yerlere grupça düşüncelerinizi yazınız.

- ___ Metnin ana fikrini bulmak için metni ve metnin resimlerini gözden geçirin.
- ___ Parmağınızla ve gözlerinizle metni tarayarak yeniden okuyunuz.
- ___ Okuduğunuz metni grup arkadaşlarınızla, kendi cümlelerinizle özetleyerek yazınız. Özeti yazarken "*Öncelikle, sonra, sonrasında veya en sonunda*" gibi kelimeler kullanınız.
- ___ Yazdığınız özetle metinde geçen önemli olayların yer aldığını kontrol ediniz.
- ___ Yazdığınız özetle geçen bilgilerin mantıklı bir sıra ile gittiğini kontrol ediniz.
- ___ Yazdığınız özetle "*öncelikle, sonra, sonrasında veya en sonunda*" gibi kelimeler kullandığınızı kontrol ediniz.

Tartışma Başlıkları

Grubumuzun Özeti:

[illegible]

(13-15. Ders)

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40' + 40' + 40' (3 ders saati)

Dersin Konusu: Karşılıklı Öğretim Stratejilerini Uygulama

Metin Türü: Bilgilendirici Metin

Metnin Adı: Neyi Seviyorsanız O...

Araç-Gereçler: Okunacak metin, “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıdı,

- Bir metni okuyup anlamak için kullanılan karşılıklı öğretim stratejilerinin neler olduğunun ve ne işe yaradıklarının öğrencilere soru cevap yoluyla hatırlatılması.
- Öğrencilerin derse güdülenmesi. Öğrencilerin dört, beş kişilik gruplara ayrılması. Her bir gruba “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıtlarının verilmesi. Öğrencilerin grupları için bir lider, bir yazıcı belirlemelerinin istenmesi. Bugün her grubun karşılıklı öğretim stratejilerini grup liderlerinin yönlendirmesiyle kendilerinin uygulayacağını belirtilmesi.
- “Neyi Seviyorsanız O” adlı metinlerin öğrencilere dağıtılması.
- Her grubun metnin okunmasından itibaren kendi sürecini kendi yönlendirmesi. Bu sırada öğretmenin grupları dolaşarak sürecin ilerlemesine destek olması.
- Grup liderlerinin “Hatırlatıcı Bilgiler” den yararlanarak karşılıklı öğretim stratejisinin basamaklarının grupça uygulanması ve yazıcı tarafından her basamağa ilişkin grubun düşüncelerini “Bilgilendirici Metin İçin Okuduğunu Anlama Çizelgesi” (Ek 3) adlı çalışma kâğıdına yazılmasının istenmesi
- Öğretmenin grup çalışmalarını kontrol etmesi.
- Her grubun yazdıkları cevapları sınıfla paylaşması.
- Öğrenciler tarafından ders boyunca doldurulan “Bilgilendirici Metin İçin Okuduğunu Anlama Çizelgesi”nin tartışılarak değerlendirilmesi. Dersi kendi kendilerinin yönlendirmesine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin alınması.

HATIRLATICI BİLGİLER

Tahmin Etme



Metinde yer alan görselleri veya metnin başlığını kullanarak metinde neler olacağını tahmin et.

Tahminlerinizi yaparken şu cümlelerden yararlanabilirsiniz:

- Bence ... olabilir.
- ... olacağını iddia ediyorum.
- Acaba...olursa
- ... olacağını hayal ediyorum.
- ... olacağını düşünüyorum.
- ... olacağını tahmin ediyorum.

Soru Sorma

Metni okudukça metinle ilgili sorular sor. Bu soruları sorarken kim, ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl sözcüklerinden yararlanabilirsin.





Açıklama

Metinde anlamını bilmediğin sözcükleri not al. Metni tekrar okuyarak, metindeki ipuçlarını kullan ve sözcüğün anlamını tahmin etmeye çalış.

Bu sözcüğü daha önce nerede duymuş olabilirsin?

Sözcüğün anlamını bulurken sıra arkadaşınla fikirlerini paylaş. Onun da bu konudaki fikirlerini sor.

Özetleme

Okuduğun metni kendi cümlelerinle, önemli olduğunu düşündüğün kısımlara yer vererek kısaca yaz.

Özetleme yaparken şu sorulardan yararlanabilirsin:

- Bu metin hangi konu hakkında?
- Metindeki en önemli düşünceler/ olaylar neler?
- Öncelikle, hangi olay oldu?
- Daha sonra hangi olay oldu?
- En sonunda hangi olay oldu?
- Metindeki sorun neydi ve nasıl çözüldü?



NEYİ SEVİYORSANIZ O...

Hiç merak ettiniz mi neden zevk aldığımız şeyler farklıdır? Birimize kolay gelen ders, neden bir başkasının korkulu rüyasıdır?

İnsanların yüzleri, huyları, zevkleri ve zekâları birbirinden farklıdır. Özelliklerimizi ve yeteneklerimizi araştırarak bunları en iyi şekilde geliştirmeye çalışmalıyız. “Hepsi de ağaç!” diyerek bahçedeki bütün ağaçlara aynı bakımı yapmaya kalkışsak ne olur? En büyük özeni de göstersek, en iyi bakımı da yapsak, istediğimiz sonucu alamayız değil mi? En iyi bakım, ağaçların yapısına, özelliklerine en uygun olan bakımdır.



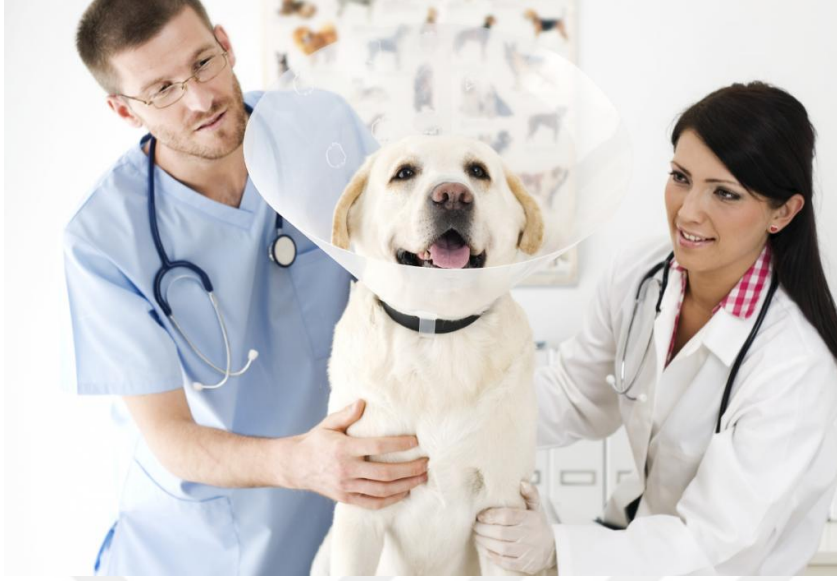
Hangi tür zekâya sahip olduğunuzu bulmak için birkaç ipucu:



“Problemim olduğunda arkadaşlarımdan yardım alıyorum. Birkaç tane çok yakın arkadaşım var. Onlarla birlikte çalışmaktan hoşlanıyorum. İstedğim oyunu oynamak için arkadaşlarımı ikna ediyorum. Grup

oyunlarını bireysel oyunlara tercih ediyorum.” diyorsanız kişiler arası zekâya sahipsiniz: Doktor, politikacı, öğretmen ya da hemşire olabilirsiniz.

“Çevre kirliliğine duyarlı, doğa olaylarına meraklıyım. Doğayla baş başa kalmayı seviyorum. Bahçe işlerini seviyor ve belgeselleri izliyorum.” diyorsanız doğa zekâsına sahipsiniz. Ziraat mühendisi, veteriner, jeolog, çevre bilimci veya çiçekçi olabilirsiniz.



“Müzik aletleriyle ilgileniyorum. Farkında olmadan mırıldanıp masaya vurarak ritim tutuyorum. Müzik dinleyerek çalışmayı seviyorum. Öğrendiğim şarkıları sınıfta söylüyorum.” diyorsanız, müziksel ritmik zekâya sahipsiniz. Şarkıcı, söz yazarı, müzik öğretmeni, besteci ya da tiyatrocu olabilirsiniz.



“Matematik, fen ve teknoloji derslerini çok seviyorum. Zihinden işlemleri kolayca yapıyor, matematik oyunlarından zevk



alıyorum. Bilgisayar oyunları, satranç ve dama oynamayı seviyorum. Makine ve aletlerin çalışma sistemini merak ediyorum.” diyorsanız mantıksal-matematiksel zekânız var. Bilim adamı, mucit, matematikçi, mühendis, yargıç, bilgisayar programcısı, eleştirmen ya da ekonomist olabilirsiniz.

“Dinleyerek daha iyi öğreniyorum. Radyo dinlemeyi, televizyon seyretmeye tercih

ediyorum. Caddelerde var olan yazılar, resimlerden daha çok ilgimi çekiyor. Hikâye yazıyorum. Kelime oyunlarını seviyorum.” diyorsanız, sözel-dilsel zekâya sahipsiniz. İyi bir kelime hazineniz, iyi bir hafızanız var demektir. Öğretmen, gazeteci, yazar, çevirmen, avukat, komedyen veya şair olabilirsiniz.



“Evde kırık dökük şeyleri tamir etmeyi, boya



ve hamurla oynamayı seviyorum. Oyuncaklarımı önce parçalara ayırıp sonra bütünleştiririm. Oturmaktan sıkılır, yerimde duramam.” diyorsanız, siz bedensel-kinestetik zekâya sahipsiniz. Atlet, dansçı, balet, balerin, aktör ya da cerrah olabilirsiniz.

“Etrafımda gördüklerimi ayrıntılarıyla hatırlıyorum. Görsel bulmacalar çözmekten hoşlanıyorum. Bilmediğim bir yerde yolumu bulabiliyorum. Resimleri bol olan kitapları okumaktan hoşlanıyorum.” diyorsanız, görsel-uzamsal zekâya sahipsiniz. Mimar, mühendis, heykeltıraş veya ressam olabilirsiniz.

“Kendimle baş başa kalmayı seviyorum. Kendime güvenim yüksektir. Özel hobilerim vardır. Duygu ve düşüncelerimi iyi ifade ediyorum.” diyorsanız, içsel zekâya sahipsiniz. Psikolog, araştırmacı, sanatçı ya da yazar olabilirsiniz.

Burada bir noktayı hatırlatalım: Önemli olan hangi tür zekâya sahip olduğunuz değil, onu ne kadar kullandığınızdır.

Mikelanj’ın babası oğlunun ressam olmasına kesinlikle razı değilmiş. Bir gün oğlu resim yaparken köpürerek içeri girmiş. Mikelanj kendini öylesine işine kaptırmış ki babasının öfkeli nasihatlerini dinleyeceği yerde onun yüzüne bakarak:



“Aman Allah’ım, kızgın bir babayı resmetmek için ne bulunmaz bir model!” demiş. Babasının karşı çıkmasına rağmen, resim yapmayı o kadar çok sevmiş ki sanatının zirvesine çıkmış.

İnsan başaracaklarının en iyisini yapmak için, kabiliyetinin en fazla olduğu alanlara yönelmelidir. Sevdiği işte çalışması, başarısını arttıracaktır.

Prof. Dr. Ziya SELÇUK
Çoklu Zekâ Uygulamaları
(Düzenlenmiştir.)

Grubun Adı:

BİLGİLENDİRİCİ METİN İÇİN OKUDUĞUNU ANLAMA ÇİZELGESİ

NE BİLİYORUZ?

(Metnin **başlığına** bakınız. Bu metnin konusu neler olabilir? Başlıklar halinde yazınız)

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

NE ÖĞRENECEK OLABİLİRİZ?

(Metnin **görsellerine** bakarak, metni okuduğunuzda ne öğrenecek olabilirsiniz?)

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

SORULAR ve CEVAPLARIMIZ

- Soru 1:
Cevabımız:
Soru 2:
Cevabımız:
Soru 3:
Cevabımız:
Soru 4:
Cevabımız:
Soru 5:
Cevabımız:
Soru 6:
Cevabımız:
Soru 7:
Cevabımız:
Soru 8:
Cevabımız:
Soru 9:
Cevabımız:
Soru 10:
Cevabımız:

AÇIKLAMALARIMIZ

Metni tekrar gözden geçirerek, anlamını bilmediğiniz sözcükleri işaretleyip aşağıya yazınız.

- | | |
|----|----|
| 1. | 4. |
| 2. | 5. |
| 3. | 6. |

Sözcüklerin anlamlarını, metni tekrar okuyarak tahmin ediniz.

Anlamları:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

Ana Fikir:

Anahtar Sözcükler:

ÖZETİMİZ

(16-18. Ders)

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40' + 40' + 40' (3 ders saati)

Dersin Konusu: Karşılıklı Öğretim Stratejilerini Uygulama

Metin Türü: Bilgilendirici Metin

Metnin Adı: Haberleşme

Araç-Gereçler: Okunacak metin, büyük boy resim kâğıdı, renkli keçeli kalemler, yapışkanlı kâğıtlar, okuduğunu anlama çizelgesi.

- Karşılıklı öğretim stratejilerinin hatırlatılması.
- “Haberleşme” adlı metinlerin öğrencilere dağıtılarak derse geçişin yapılması
- Bugün sınıfça tahtada resim kâğıdı üzerinde karşılıklı öğretim stratejilerini kullanarak okuduğunu anlama çizelgesi oluşturulacağını söylemesi. Öğrencilerin her birine de “Okuduğunu Anlama Çizelgesi” nin dağıtılması.
- “Haberleşme” konusu ile ilgili neler biliyor olduklarının konuşulması ve ortak olan bilgilerin tahtadaki çizelgeye yapışkanlı kâğıtlar ile yazılması.
- Öğrencilerin kendi çizelgelerinde de ilgili yerlerin doldurulmasının sağlanması
- Öğrencilerin okuma öncesinde metnin başlığına, görsellerine bakarak, konusunu **tahmin etmelerine model olunması** ve ardından öğrencilerden **tahmin etmelerinin** istenmesi. Tahminlerin hem tahtadaki çizelgeye hem de öğrencilerin bireysel çizelgelerine de not edilmesi
- Metnin sesli olarak öğretmen tarafından okunması.
- Metnin birkaç paragrafını okuduktan sonra durularak okunulan paragraf ile ilgili “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıdını kullanarak **soru sormaya model** olunması. Sonraki birkaç paragrafı okuduktan sonra 5N1K soru kelimeleriyle **öğrencilerin sıra arkadaşlarıyla birlikte** paragrafla ilgili **sorular oluşturmalarının** istenmesi. Oluşturulan soruların hem tahtadaki çizelgeye hem de öğrencilerin bireysel çizelgelerine de not edilmesi
- Sorulan soruların cevaplanmasının istenmesi
- Metinde geçen öğrenciler tarafından anlaşılması zor olabilecek kelimeler ve bölümler için metindeki ipuçlarını kullanarak **açıklama** yapmaya **model** olunması. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği diğer kelime ve bölümlerin **öğrenciler tarafından açıklanmasının** istenmesi. Açıklamaların hem tahtadaki çizelgeye hem de öğrencilerin bireysel çizelgelerine de not edilmesi
- Okuma sonrasında, dersin başında yapılan tahminlerin doğru olup olmadığının denetlenmesi.
- Metni özetleyebilecek nitelikteki anahtar kelimelerin belirlenmesine model olunması
- Öğrencilerin de beyin fırtınası yoluyla metni özetleyecek nitelikte anahtar kelimeler bulmaları ve bu kelimeleri hem tahtadaki çizelgeye hem de öğrencilerin bireysel çizelgelerine de not etmelerinin istenmesi

- Metnin ana fikrinin sınıfça belirlenmesi ve not edilmesi.
 - Metnin **özetlenmes**ine öğretmenin **model** olması eşliğinde **öğrencilerin özetlemesinin** ve bu özetleri yazmalarının istenmesi
-
- Dersin çizelgedeki yazılanlar yoluyla tekrarlanması
 - Öğrencilerle stratejilere ilişkin düşüncelerinin sorularak hangi stratejinin okuduğunu anlamayı nasıl kolaylaştırdığının değerlendirilmesi



HABERLEŞME

Haberleşmenin pek çok yolu var. Geçmişten günümüze kadar haberleşmenin yolunu değişik biçimlerde buldu insanlar. Bunların temeli, insanın kendi duyu organlarını kullanarak gerçekleştirdiği haberleşme yöntemi. Ağzımızdan çıkan sözler karşımızdakine ulaştığında isteğimizi anlatmış oluruz. El-kol ve baş hareketleri (jest) yaparak ya da kaş-göz işaretiyle (mimik) de karşımızdakilere bir şeyler anlatmak mümkün.

Selâmlaşırken başımızı eğiz. Çaresizlik ifadesi olarak ellerimizi açarız. Kızınca kaşlarımızı çatarız. Üzülünce dudaklarımız sarkar ya da tedirgin



olduğumuzda dudaklarımızı ısırırız. Vedalaşırken havaya öpücükler göndeririz veya el sallarız. Bütün bunlar; içinde tek sözcük bile bulunmayan konuşmalardır. Buna rağmen jest ve mimikler, dünyanın hemen her yerinde insanların anlaşabilmesine yardımcı olur.

Sözsüz iletişimin başka yolları da var. Karadeniz Bölgesindeki bazı köylerde evler yöre koşullarından dolayı uzak tepelerin üzerinde kurulmuştur. Birbirleriyle ıslıkla haberleşirler.



Peki ama ya karşımızdaki kişi sesimizi duyuramayacak ya da el-kol hareketlerimizi göremeyecek kadar uzaktaysa? O zaman devreye haberleşmede bize yardımcı olan araçlar girer. Kuleler arası işaretleşme ile başlayan, ateşle devam eden haberleşme çabaları, güvenli yol olan posta sisteminin gelişimine kadar kullanıldı.

Haberleşmede, hızın artması ve haberin yerine güvenli bir şekilde ulaşması yönünde adımlar atılmıştır. Bunlardan biri telgraftır. Kuleler arası haberleşmede kullanılan mantık, telgraf iletişiminde de kullanılıyordu. Özel anlam taşıyan bir alfabe yoluyla mesajlar gönderiliyordu. Bunlar bildiğimiz dile çevrilerek sahibine iletiliyordu. Samuel Mors, çizgi ve noktalardan oluşan özel bir alfabe geliştirmiştir (Mors Alfabesi). Bu alfabe telgrafla özdeşleşmiştir. Daha sonra insan sesinin önce ülke düzeyinde, sonra da kıtalar arası iletimini sağlayan telefon bulunmuştur.





haberleşme. 1940'lı yılların sonunda bilgisayar ağları ortaya çıktı. Bu ağlarda güvenlik açısından askerî önem taşıyan bilgisayarlar birbirine bağlanmıştı. Günümüzde bunun dışına çıkılarak internet adını verdiğimiz sistemin temeli oluşturuldu.

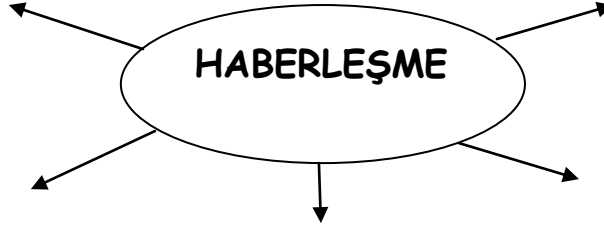
Kişiler arası iletişimin yanında, kitle iletişimi de önemliydi. Yirminci yüzyılın başına kadar gazeteler tek kitle iletişim aracıydı. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra radyo, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra televizyon devreye girdi. Yirminci yüzyıl iletişim yüzyılı olarak anıldı. Dünyaya hâkim olan tek sözcük vardı. "Telekomünikasyon" yani uzaktan



İnternet hızlı haberleşme olanağını sunar. Hem kişisel hem de kitlesel iletişim aracıdır. Bu yönüyle diğer haberleşme araçlarından ayrılır. Kuşkusuz, haberleşme alanında son nokta internet olmayacak. Uzaya yollanan haberleşme uyduları ve yaygınlaşan cep telefonları... İnsanların birbirlerine söyleyecek sözleri olduğu sürece, haberleşme sistemleri gelişmeyi sürdürecektir gibi görünüyor.

Gökhan TOK
Bilim ve Çocuk Dergisi
(Düzenlenmiştir.)

OKUDUĞUNU ANLAMA ÇİZELGESİ
BU KONU HAKKINDA NE BİLİYORUM?



METİNLE İLGİLİ TAHMİNLERİM

Metni okumadan önceki tahminlerinizi yazınız.

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

METİNLE İLGİLİ SORULARIM

(Kim, ne zaman, ne, nerede, niçin, nasıl, sözcüklerini kullanarak sorular yazınız.)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

AÇIKLAMALARIM

Anlamadığım bölüm veya sözcükler

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

Anlamları

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

Bu bölüm veya sözcükleri nasıl anlayabildin?

ÖZETİM

Anahtar Sözcükler:

Özetim:

(19-21. Ders)

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40'+ 40'+ 40' (3 ders saati)

Dersin Konusu: Karşılıklı Öğretim Stratejilerini Uygulama

Metin Türü: Bilgilendirici Metin

Metnin Adı: Çocuklar Doğuştan Bilim Adamıdır

Araç-Gereçler: Okunacak metin, büyük boy resim kâğıdı, renkli keçeli kalemler, yapışkanlı kâğıtlar, “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıdı.

- Karşılıklı öğretim stratejilerinin hatırlatılması.
- “Çocuklar Doğuştan Bilim Adamıdır” adlı metinlerin öğrencilere dağıtılarak derse geçişin yapılması
- Bugün bir önceki derste tahtada resim kâğıdı üzerinde oluşturulan okuduğunu anlama çizelgelerinin her grup tarafından ayrı ayrı oluşturulacağının söylenmesi. Geçen ders oluşturulan çizelgenin örnek olarak tüm sınıfın göreceği bir yere asılması.
- Öğrencilerin 4-5 kişilik gruplara ayrılması
- Her grubun kendilerine lider seçmelerinin istenmesi
- “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıdı yardımıyla stratejilerde adım adım neler yapılacağından yararlanmaları
- “Çocuklar Doğuştan Bilim Adamıdır” konusu ile ilgili neler biliyor olduklarının grupça konuşulması ve bilgilerin grup çizelgesine yapışkanlı kâğıtlar ile yazılması.
- Öğrencilerin okuma öncesinde metnin başlığına, görsellerine bakarak, konusunu **tahmin etme** basamağını uyguluyor olduklarının kontrol edilmesi.
- Grupların dolaşarak dinlenilmesi. İhtiyaç duyan gruplara öğretmenin destek olması
- Tahminlerin grup çizelgelerine not edilmesi
- Metnin sesli olarak gruplar tarafından okunması.
- Grupların **soru sorma** basamağını uyguluyor olduklarının kontrol edilmesi. 5N1K soru kelimelerini kullanarak grupların **sorular oluşturmalarının** kontrol edilmesi.
- Oluşturulan soruların grup çizelgelerine not edilmesi
- Sorulan soruların cevaplanmasının istenmesi
- Grupların metinde geçen anlaşılması zor gelen kelimeler ve bölümler için metindeki ipuçlarını kullanarak **açıklama** yapıyor olduklarının kontrol edilmesi.
- Açıklamaların grup çizelgelerine not edilmesi
- Okuma sonrasında, dersin başında yapılan tahminlerin doğru olup olmadığının denetlenmesi.
- Grupların metni özetleyebilecek nitelikteki anahtar kelimeleri belirlemelerinin kontrol edilmesi

- Anahtar kelimelerin grup çizelgelerine not edilmesi
- Grupların metnin ana fikrini belirlemesi ve çizelgelerine not etmesi
- Grup üyelerinin hep birlikte metnin özetini çıkarmaları ve bu özeti çizelgelerine not etmeleri
- Grupların her birine söz verilerek metinle ilgili çizelgelerine yazdıklarını sınıfla paylaşımlarının sağlanması
- Öğrencilerle stratejilere ilişkin düşüncelerinin sorularak hangi stratejinin okuduğunu anlamayı nasıl kolaylaştırdığının değerlendirilmesi



ÇOCUKLAR DOĞUŞTAN BİLİM ADAMIDIR

“Ay neden yuvarlaktır? Çimen neden yeşildir? Neden düş görürüz? Neden ayak parmaklarımız var? Ağaçlar neden yapraklarını döker? Kar nasıl yağar? Deniz neden mavidir?...” Bu ve benzeri binlerce soru sorarız. Tabi ki cevaplarını da almak isteriz.

“Sorduğum soruya gülerler mi acaba?” Hiç böyle bir duyguya kapıldığınız oldu mu? Bu, kimi zaman insanın aklına gelen bir şeydir. Ancak, gülünecek diye soru sormaktan kaçınmak, insana pek de bir şey kazandırmaz. Kimi sorular ilk bakışta insanlara çok değişik gelebilir ve sorduğumuzda değişik tepkilerle karşılaşabiliriz. Bunlar, bizim öğrenme ve merak isteğimizi durdurmamalıdır. Bıkmadan bildiklerimizi sormayı sürdürmeliyiz.



başvuracağımızı öğretir. Bilgiye nasıl ulaşacağımıza dair sürekli bize rehberlik eder. Öğrenmenin bir yolu da deneyler, denemeler yapmaktır. Gördüğümüz ve yaptığımız şeyler aklımızda kolayca kalır.

Çevremizdeki varlıklara ve gerçeklere dikkat edip araştırmalıyız. Soru sormaktan korkmazsak önümüze çıkan her engelin üstesinden geliriz. Çünkü bu özellik sayesinde bilgi sahibi oluruz. Karşılaştığımız sorunları,

kazandığımız becerilerle çözme yolunu buluruz. İşte, toplumumuzun ve dünyamızın araştıran, sorgulayan bizim gibi çocuklara ihtiyacı vardır.





Bilimin temelinde, insanların çocukluğundan başlayan soru sorma ve merak etme duygusu yatar. Sorular cevabını buldukça insanlık biraz daha ileriye doğru gider.

Mademki gelecek bizim; merak etmeye ve sorular sormaya devam etmeliyiz.

Zuhal ÖZER
Bilim Çocuk Dergisi
(Düzenlenmiştir)

HATIRLATICI BİLGİLER

Tahmin Etme

Metinde yer alan görselleri veya metnin başlığını kullanarak metinde neler olacağını tahmin et.

Tahminlerinizi yaparken şu cümlelerden yararlanabilirsiniz:

- Bence ... olabilir.
- ... olacağını iddia ediyorum.
- Acaba...olursa
- ... olacağını hayal ediyorum.
- ... olacağını düşünüyorum.
- ... olacağını tahmin ediyorum.



Soru Sorma

Metni okudukça metinle ilgili sorular sor. Bu soruları sorarken kim, ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl sözcüklerinden yararlanabilirsin.





Açıklama

Metinde anlamını bilmediğin sözcükleri not al. Metni tekrar okuyarak, metindeki ipuçlarını kullan ve sözcüğün anlamını tahmin etmeye çalış.

Bu sözcüğü daha önce nerede duymuş olabilirsin?

Sözcüğün anlamını bulurken sıra arkadaşınla fikirlerini paylaş. Onun da bu konudaki fikirlerini sor.

Özetleme

Okuduğun metni kendi cümlelerinle, önemli olduğunu düşündüğün kısımlara yer vererek kısaca yaz.

Özetleme yaparken şu sorulardan yararlanabilirsin:

- Bu metin hangi konu hakkında?
- Metindeki en önemli düşünceler/ olaylar neler?
- Öncelikle, hangi olay oldu?
- Daha sonra hangi olay oldu?
- En sonunda hangi olay oldu?
- Metindeki sorun neydi ve nasıl çözüldü?



(22-24. Ders)

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40' + 40' + 40' (3 ders saati)

Dersin Konusu: Karşılıklı Öğretim Stratejilerini Uygulama

Metin Türü: Öyküleyici Metin

Metnin Adı: Resim

Araç-Gereçler: Okunacak metin, “Hikâye Haritası Çizelgesi” adlı çalışma kâğıdı, “Hatırlatıcı Bilgiler” adlı çalışma kâğıdı.

- Karşılıklı öğretim stratejilerinin neler olduğunun öğrencilere sorulması. Her bir stratejini ne işe yaradığının öğrencilere sorulması.
- Öğrencilerin 2’şer kişilik gruplara ayrılması
- Daha önce lider olmayan kişilerden her grubun kendilerine lider seçmelerinin istenmesi.
- Gruplara “Hatırlatıcı Bilgiler”, “Okuduğunu Anlama Çizelgesi” ve “Hikâye Haritası Çizelgesi” adlı çalışma kâğıtlarının dağıtılması.
- “Resim” adlı metinlerin öğrencilere dağıtılarak derse geçişin yapılması
- Öğrencilerin okuma öncesinde metnin başlığına, görsellerine bakarak öykünün karakterlerini, yerini, olay, çözüm ve ana fikrini **tahmin etmelerinin** ve hikâye haritası çizelgesine tahminlerini yazmalarının istenmesi.
- Grupların dolaşarak dinlenilmesi. İhtiyaç duyan gruplara öğretmenin destek olması
- Metnin sesli olarak gruplar tarafından okunması.
- Grupların **soru sorma** basamağını uyguluyor olduklarının kontrol edilmesi. 5N1K soru kelimelerini kullanarak grupların **sorular oluşturmalarının** kontrol edilmesi. Soruların not edilmesi.
- Sorulan soruların grupça cevaplanmasının liderler tarafından yönlendirilmesinin kontrol edilmesi
- Grupların metinde geçen anlaşılması zor gelen kelimeler ve bölümler için metindeki ipuçlarını kullanarak **açıklama** yapıyor olduklarının kontrol edilmesi.
- Okuma sonrasında, “Hikâye Haritası Çizelgesi”ne hikâye ile ilgili öğrendikleri bilgileri not etmelerinin sağlanması
- Dersin başında yapılan tahminlerin doğru olup olmadığının denetlenmesi.
- Grupların metni özetleyebilecek nitelikteki anahtar kelimeleri belirlemelerinin kontrol edilmesi
- Anahtar kelimelerin grup tarafından not etmelerinin sağlanması
- Grupların metnin ana fikrini belirlemesi ve grupça not etmelerinin sağlanması
- Grup üyelerinin hep birlikte metnin özetini çıkarmaları ve bu özeti not etmelerinin sağlanması

- Grupların her birine söz verilerek metinle ilgili çizelgelerine yazdıklarını sınıfla paylaşımlarının sağlanması
- Öğrencilere bugünkü derste en zorlandıkları stratejinin ne olduğunun sorularak değerlendirilmesi.
- Karşılıklı öğretim stratejilerinin okuduğunu anlamalarını nasıl kolaylaştırdığının sorularak değerlendirilmesi
- Karşılıklı öğretim stratejilerini kullanarak işlenen bu derslerin genel olarak değerlendirilmesi.



HATIRLATICI BİLGİLER

Tahmin Etme



Metinde yer alan görselleri veya metnin başlığını kullanarak metinde neler olacağını tahmin et.

Tahminlerinizi yaparken şu cümlelerden yararlanabilirsiniz:

- Bence ... olabilir.
- ... olacağını iddia ediyorum.
- Acaba...olursa
- ... olacağını hayal ediyorum.
- ... olacağını düşünüyorum.
- ... olacağını tahmin ediyorum.

Soru Sorma

Metni okudukça metinle ilgili sorular sor. Bu soruları sorarken kim, ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl sözcüklerinden yararlanabilirsin.





Açıklama

Metinde anlamını bilmediğin sözcükleri not al. Metni tekrar okuyarak, metindeki ipuçlarını kullan ve sözcüğün anlamını tahmin etmeye çalış.

Bu sözcüğü daha önce nerede duymuş olabilirsin?

Sözcüğün anlamını bulurken sıra arkadaşınla fikirlerini paylaş. Onun da bu konudaki fikirlerini sor.

Özetleme

Okuduğun metni kendi cümlelerinle, önemli olduğunu düşündüğün kısımlara yer vererek kısaca yaz.

Özetleme yaparken şu sorulardan yararlanabilirsin:

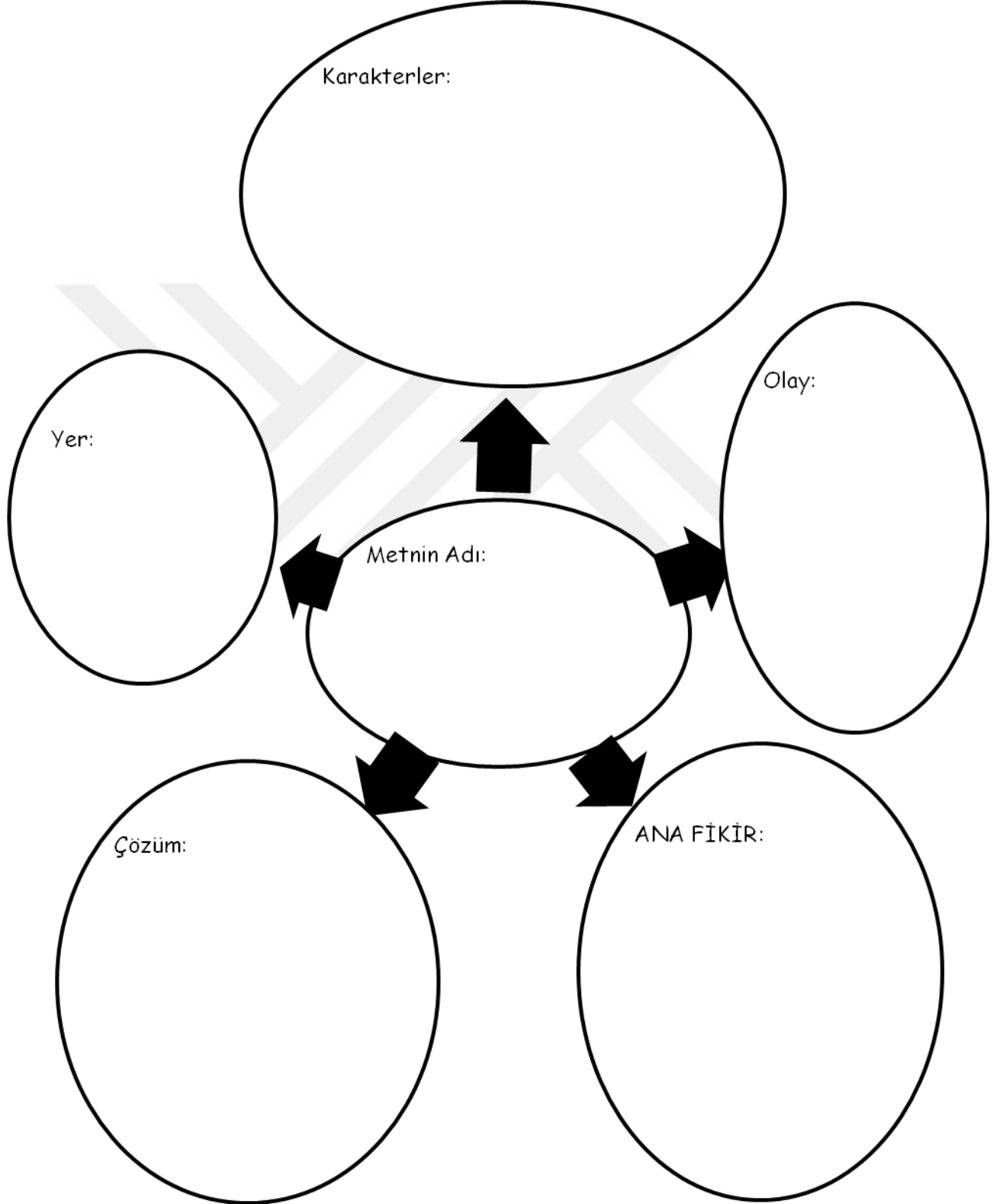
- Bu metin hangi konu hakkında?
- Metindeki en önemli düşünceler/ olaylar neler?
- Öncelikle, hangi olay oldu?
- Daha sonra hangi olay oldu?
- En sonunda hangi olay oldu?
- Metindeki sorun neydi ve nasıl çözüldü?



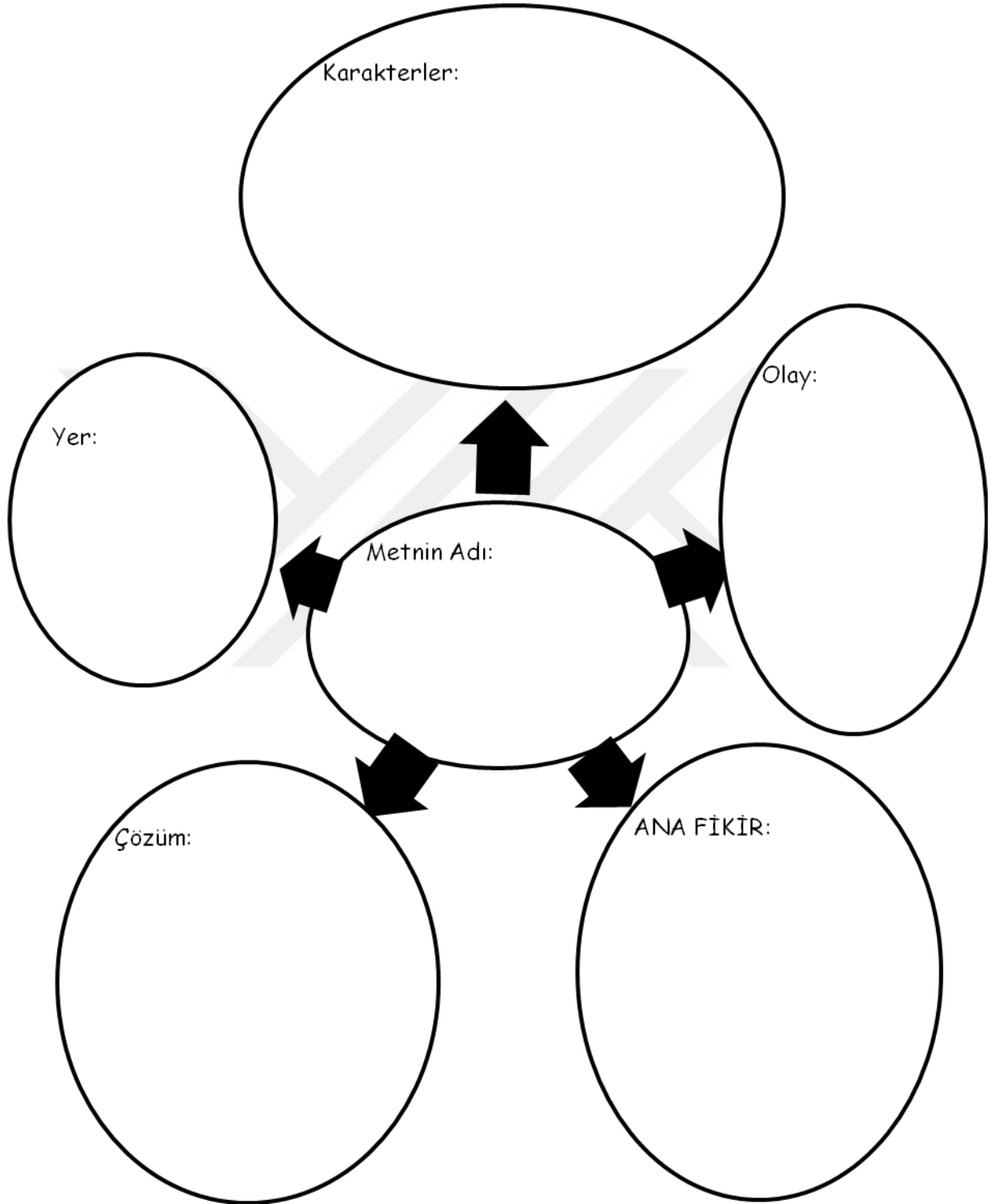
Adı-Soyadı:

Tarih:

HİKÂYE HARİTASI ÇİZELGESİ
METNİ OKUMADAN ÖNCEKİ TAHMİNLERİNİZİ YAZINIZ.



METNİ OKUDUKTAN SONRA METİNDEN ÖĞRENDİKLERİNİZİ YAZINIZ.



Gruptaki Öğrenciler:

OKUDUĞUNU ANLAMA ÇİZELGESİ

METİNLE İLGİLİ SORULARIMIZ VE CEVAPLARI

AÇIKLAMALARIMIZ

1. Anlamadığınız bölüm veya sözcükleri yazınız.
2. Metni tekrar okuyarak anlamlarının neler olabileceğini arkadaşınızla konuşunuz.
3. Tahmin ettiğiniz anlamları da buraya yazınız.

ÖZETİMİZ

Anahtar Sözcükler:

Özetimiz:

RESİM

Ne olduysa o gün oldu. Zühal'in ilk kez bir resim sergisine gideceği gündü. Resimleri sadece dergi ve gazetelerde görüyordu. Bazen de gözü televizyonda gösterilen resimlere takılıyordu. Fakat bir sergi salonunun nasıl bir yer olduğu hakkında hiçbir fikri yoktu. Sergiyi açan, annesinin bir arkadaşıydı. Annesine; "Açılışa gelmezsen darılırım." dediğini duymuştu. Bu yüzden annesi, arkadaşını kıramamıştı.

Zühal, o gün, beyaz ve parlak ayakkabıları ile beyaz kemerini iyice belli eden kırmızı elbisesini giymişti. Annesi de şıktı. Bir taksiye bindiler. Açılış saati olan saatten on dakika önce galerinin önünde indiler.

Cam kapının önüne geldiklerinde, kapı yanındaki levhada "Sevim Dura Resim Sergisi" yazısını gördüler. Yanlış gelmemişlerdi. Kapı kendiliğinden açıldı. İçeri girdiler. Sevim Dura, köşedeki masadan kalktı.

"Hoş geldin canım. Gelin böyle."

Zühal'in annesi ile Sevim Dura kucaklaştılar.

- Hoş bulduk canım. Seni şimdiden kutluyorum. Ne iyi yaptın.

Sevim Dura eğildi. Zühal'i öptü.

- Ne kadar güzel bir kızın var. Asıl, ben seni kutlarım.

Sevim Dura, izin isteyip ayrıldı. Açılış sade oldu. Yaşlı bir ressam ortaya geldi. Herkes çevresinde toplandı. Ressam olduğu ne kadar belliydi... Bembeyaz saçları ensesine iniyordu. Yüzü aydınlıktı. Sesinde, yumuşak dalgaların hışırtısı duyuluyordu.

Söze başladı:

"Sevgili konuklar, sanatsever dostlarım,

Bugün bu salonda, bir resim sergisinin açılışını yapıyoruz.

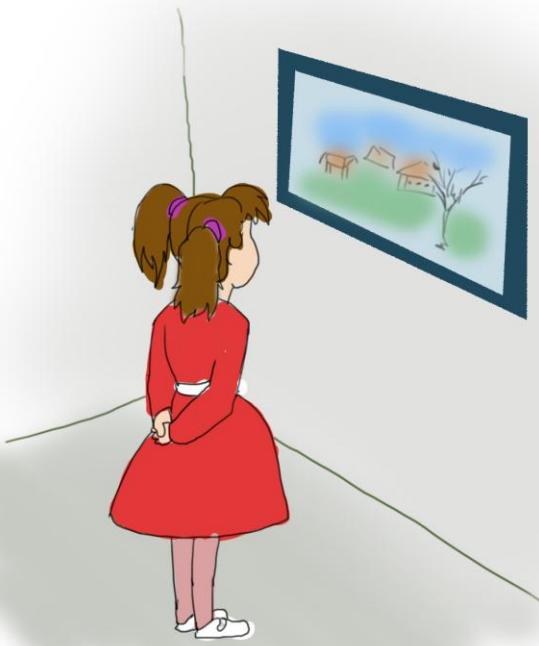
Sevim Dura, yarın adından söz ettirecek bir ressamımızdır. Kendisini yeniden kutluyorum. Sizlere de 'Bu güzel fırsatı kaçırmadığınız için de şanslısınız.' diyorum."





arkasına saklanmış çocuk, çıkmaya hazırlanıyordu.

Arkada, kendi hâline terk edilmiş tek katlı iki ev vardı. Birinin dumanı tütüyordu.



Zühal ayrılabilirdi. Her adım atışta, başını çeviriyor ve o köylü kadının gidip gitmediğine bakıyordu. Zühal için bu resim sergisi, olağanüstü bir geziydi. Duvarlara asılı resimlerin her biri, dünyaya açılan bir pencereye benziyordu. Birinden bahçeye bakıyordunuz. Ötekenden bir limana... Çiçekler içinde uzayan ovalardan, karlı dağlara ve beyaz beyaz kuşlarıyla göklere yükselen dalgalı denize...

Beyaz saçlı ressam sözlerini bitirdi. Herkes, onu alkışladı ve resimlere sağdan başlayarak teker teker baktı.

Zühal, bir masal dünyasına girmiş gibiydi. Önünde durup izlediği her resimde, kendini aradı. “Güz” adlı bir tablonun önünde durduğunda, içinin heyecanla dolduğunu hissetti.

Resimde, yapraklarını dibine dökmüş bir ağaç vardı. Çıplak dallarından birine, bir kuş konmuştu. Zavallı kuş, yere serili turuncu yapraklara bakıyordu. Ağaç gövdesi

Önünde, kaburgaları sayılan bir at otliyordu. Daha arkadaki ağaç, kara kargalarla dolmuştu. En uzakta, tarlasında, bir öküz arkasında toprağı süren bir köylü kadın görünüyordu.

Zühal, geçen yıl gittikleri kaplıca dönüşü, uğradıkları bir köyü anımsadı. Sanki, o an, dirilip buradaki duvara bir resim olarak gelip asılmıştı.

Zühal, bu resimden kopmak istemedi.

-Yürü yavrum.

Zühal ancak o zaman

Zühal için bu salon, bir resim salonundan çok bir masal bahçesini andırıyordu. Her resim için bir öykü söylenebilirdi. Her resimde bir başka yürek çarpıyordu. Gerçekten, Sevim Dura iyi bir ressamdı.

Salon gittikçe kalabalıklaştı. Verilen limonatayı bir köşede içtiler. Zühal, kurabiyeden iki tane daha aldı. Sonra, izin isteyerek ayrıldılar.

-Anne, ne güzeldi değil mi?

-Kim yavrum? Sevim teyze mi, resimler mi?

Zühal güldü.

-Resimler canım. Birini çok beğendim. Onun benim odamı süslemesini çok isterdim.

Zühal'in annesi, tam o sırada bir taksiyi çağırıyordu.

Zühal, günlerce, resimlerle dolu salonu düşündü durdu. Düşünde bile oradaydı. Onu etkileyen resmin her noktasını anımsıyordu. Renklerin hiçbirisi belleğinde solmamıştı.

Birden, içinde bir kıvılcımın çıktığını hissetti.

Neden kendisi de duygularını renklerle, desenlerle, kalbini de katarak, kâğıt üzerine geçirmiyordu?

-Anne, ben de resim yapacağım.

Anne, çocuğuna iri gözlerle baktı.

-Sen resim mi yapacaksın?

Ne söyleyeceğine karar veremediği için

yanıtı gecikti.

-Ne güzel. Sana boya ve resim defteri alması için babana söyleyeceğim. Görelim kızımızı. O da resim sergisi açsın da görsünler.

Zühal, ne yapacağını biliyordu. Günlerce bu düşün gerçekleşmesini bekledi.

“Bak babana söylemeyi unuttum.”



Ya da: “Baban maaş alsın, alacak.”

Buna benzer geciktirmelerle ayın sonu getirilmişti. Fakat Zühal vazgeçmedi.

Kasabada, ikinci bir resim sergisinin açılması söz konusu olmuştu. Bu segi, okulların kapanacağı aya rastlayacaktı. Çok zaman vardı. Bu arada, kimse bir sergi açmayı düşünmüyordu.

-Anne, Sevim teyze neden resim sergisini yeniden açmıyor?

-Yavrum, yeni sergi için yeni resim gerek. Belki de sergideki resimlerin hepsini satmıştır. Resim yapmak kolay mı? Zaman ister. Belki gelecek yıla bir sergi daha açar.

-O zamana kadar ben de resim sergisi açar mıyım?

- Eğer senin de yirmi, otuz resmin olursa neden açmayasın?

-Ben de çıplak ağaçtaki kuşu yapabilir miyim anne?

-Ne istersen yaparsın yavrum.

- Ben de resimlerimi satabilir miyim?

- Elbette. İsteyen olursa neden satmayasın?

- Benim resimlerimi kim satın alır?

- Kim beğenirse...

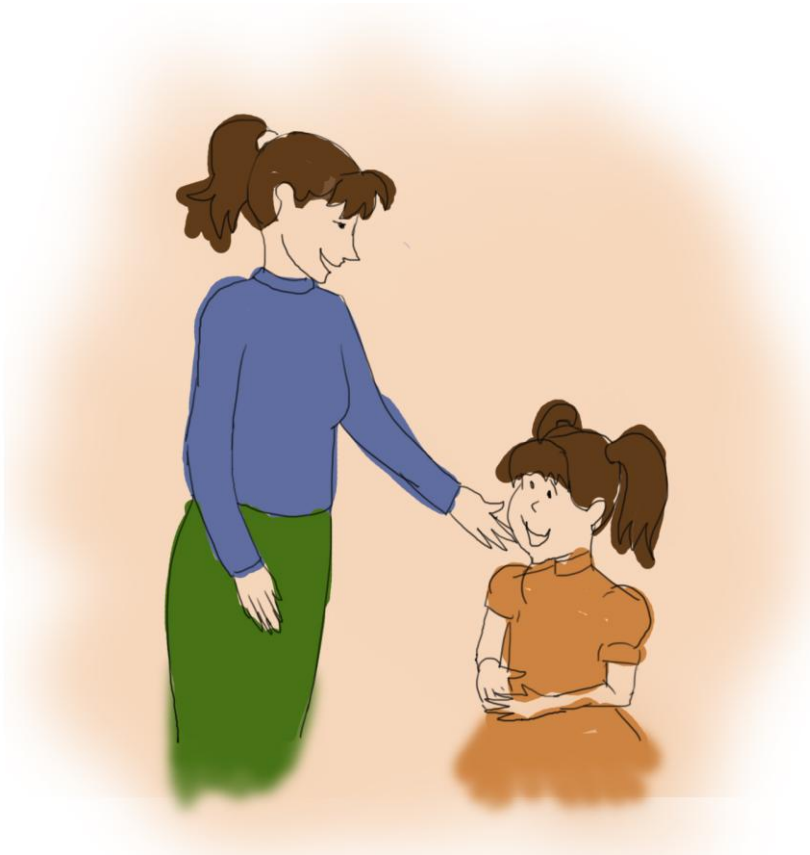
-Biz niye Sevim teyzenin resimlerinden birini satın almadık?

- Bizim o kadar çok paramız yok ki...

- Resimler çok mu pahalı?

- Sevim teyzeninkiler öyle, çok pahalı.

- Benimkiler de pahalı mı olacak?



- Bilmem. Sen ne dersin?
- Ben çocuklar alsın isterim.
- Öyleyse ucuz olacak.

Zühal güldü.

- Ben resimlerimi alana, bir de limonata veririm.

Bu kez annesi kahkahayı bastı.

- Hiç de kötü bir fikir değil. Zühal coşmuştu.
- İki tane resim alana ne verelim anne? Annesi düşündü.
- İstersen birer mendil verelim. Zühal kahkahadan bayılıyordu.
- Bir elma verelim.
- Patates cipsi verelim.
- Bir tükenmez kalem verelim.

Zühal yere yatmış, gülmekten konuşamaz olmuştu. Gülüyor, gülüyordu...

Annesi de bu coşkulu konuşma süresinde büyük keyif içindeydi. O da gülüyordu. Zühal'in gittikçe genişleyen düş dünyasında olmak, ne güzeldi!

Adan ÇAKMAKÇIOĞLU
Çocuk Öyküleri
(Düzenlenmiştir.)



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..