

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİNİN
OKUMA ÖĞRETİMİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Merve DUMAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Zeki ARSAL

Bolu-2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Merve DUMAN' a ait “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Okuma Öğretimindeki Etkililiği” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir. **13/03/2013**

Akademik Unvan, Ad ve Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Doç. Dr. Zeki ARSAL



Üye : Prof. Dr. Ali GÜLER



Üye : Doç. Dr. Halit KARATAY



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF METACOGNITIVE STRATEGIES ON TEACHING READING

By

Merve DUMAN

Master Degree Thesis – Department of Curriculum and Instruction

In this research, the effects of teaching of metacognitive reading strategies on the level of students' cognitive awareness of reading strategies, the achievement of reading comprehension, academic achievement and permanence of Social Studies Course and effects on its permanence were researched.

The research was performed according to the experimental design model with pretest- posttest control group. In the research, while metacognitive reading strategies were being performed in experimental group in Turkish and Social Studies Lessons during 7 weeks, existing reading process continued in the control group. Research's working group consists of sixth grade students from two different classes in a secondary school in Düzce, Çilimli in 2011-2012 Academic Year. The subjects of the study were 43 students 22 of which were in experimental group and 21 of which were in control group.

As data collection instruments, reading comprehension test, Social Studies Test and the scale of cognitive awareness of reading strategies were used. The data obtained from these tests were analyzed by using SPSS 15.0 program and whether the data obtained from the experimental and control group were significant or not was tested with "Mann Whitney U" test. The significance level in the comparison between the groups was accepted as 0.5.

In the result of the research, it was found that there was a significant difference in favor of experimental group between the level of students' cognitive awareness of reading strategies and the achievements of reading comprehension. A significant difference wasn't found between the academic achievement of Social Studies Lesson and the level of permanence.

Keywords: Reading comprehension, reading strategies, metacognitive, SQ3R.

ÖZET

BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİNİN OKUMA ÖĞRETİMİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Merve DUMAN

Yüksek Lisans – Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Bu araştırmada, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuma stratejisi bilişsel farkındalık düzeylerine, okuduğunu anlama başarısına, sosyal bilgiler dersi akademik başarısı ve kalıcılığına etkisi araştırılmıştır.

Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, deney grubunda 7 hafta boyunca Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılırken, kontrol grubunda var olan okuma süreci devam etmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Düzce ili Çilimli ilçesi merkezinde yer alan bir ilköğretim okulunda 2011-2012 eğitim öğretim yılı içinde öğrenim görmekte olan iki şubedeki altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 43 öğrenci ile yapılmıştır.

Veri toplama araçları olarak Okuduğunu Anlama Testi, Sosyal Bilgiler Testi ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiş, deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı “mann whitney u testi” ile sınanmıştır. Gruplar arası kıyaslamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ve okuduğunu anlama başarıları arasında deney grubu lehine manidar bir farkın olduğu

bulunmuştur. Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısı ve kalıcılık düzeyleri arasında manidar bir fark bulunmamıştır.

Anahtar kelimeler: Okuduğunu anlama, okuma stratejileri, bilişsel farkındalık, SQ3R

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamda bana rehberlik eden danışmanım Sayın Doç. Dr. Zeki ARSAL'a, yüksek lisans eğitimimde benim yetişmeme önemli katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Ali GÜLER'e, tez çalışmam boyunca görüş ve önerilerinden yararlandığım Sayın Doç. Dr. Halit KARATAY'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Merve DUMAN

Bolu - 2013

Canım Annem ve Babama...

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZET	v
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Çalışmanın Önemi.....	5
1.3. Çalışmanın Amacı	7
1.4. Problem Cümlesi	7
1.5. Alt Problemler.....	7
1.6. Sayıtlılar	8
1.7. Sınırlılıklar	8
1.8. Tanımlar	9

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	10
2.1. Bilişsel Farkındalık Kavramı Metacognitive.....	10
2.1.1. Bilişsel farkındalık modelleri	13
<i>Flavell'in bilişsel farkındalık modeli.....</i>	13
<i>Brow'un bilişsel farkındalık modeli</i>	15
<i>Schraw'ın bilişsel farkındalık modeli.....</i>	16
2.1.2. Bilişsel farkındalığın bileşenleri	16
<i>Bilişsel farkındalık bilgisi.....</i>	17

<i>Bilişsel farkındalığı düzenleme.....</i>	22
2.1.3. Bilişsel farkındalığın gelişimi	24
2.1.4. Bilişsel farkındalığın eğitimdeki önemi.....	25
2.1.5. Bilişsel farkındalık stratejilerin öğretimi.....	26
2.1.6. Bilişsel farkındalığın ölçülmesi.....	28
2.1.7. Bilişsel farkındalık ve okuma	29
2.2. Okuma-Okuduğunu Anlama	30
2.2.1.Okuma eğitimi	33
2.2.2.Okuduğunu anlayamama	42
2.2.3. Bilişsel farkındalık okuma stratejileri.....	43
<i>SQ3R Stratejisi</i>	48
<i>PQ4R Stratejisi</i>	52
<i>STOP Stratejisi.....</i>	53
<i>KWL Stratejisi</i>	53
<i>PARS Stratejisi</i>	54
<i>RIPS Stratejisi</i>	54
<i>REAP Stratejisi</i>	55
<i>Murder Stratejisi</i>	55
2.2.4.Okuduğunu anlama ve akademik başarı ilişkisi.....	56
2.3.İlgili Literatür.....	58

BÖLÜM III

3. Yöntem	67
3.1. Araştırma Modeli	67
3.2. Çalışma Grubu	68
3.3. Grupların Denkleştirilmesi	69
3.3.1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği bakımından karşılaştırılmaları	70
3.3.2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi bakımından karşılaştırılmaları	71
3.3.3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler testi bakımından karşılaştırılmaları	72

3.4. Veri Toplama Araçları	73
3.4.1. Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği.....	73
3.4.2. Okuduğunu anlama testi	74
3.4.3. Sosyal Bilgiler testi	76
3.5. Deney Süreci	77
3.5.1 Hazırlık aşaması	77
3.5.2. Uygulama aşaması	78
<i>Deney grubunda yapılan işlemler</i>	78
<i>Türkçe dersi uygulamaları</i>	79
<i>Sosyal Bilgiler dersi uygulamaları</i>	83
<i>Kontrol grubunda yapılan işlemler</i>	86
3.6. Verilerin Analizi	87
 BÖLÜM IV	
4. Bulgular ve Yorumlar	88
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkim Bulgular ve Yorumlar.....	88
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkim Bulgular ve Yorumlar.....	91
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkim Bulgular ve Yorumlar.....	94
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkim Bulgular ve Yorumlar.....	96
 BÖLÜM V	
5. Sonuçlar ve Öneriler	98
5.1. Sonuçlar	98
5.2. Öneriler	99
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	99
5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	100
 KAYNAKLAR	102
 EKLER	
Ek 1. Veri Toplama Araçları	111
Ek 2. Çalışma İş takvimi	129

Ek.3. Türkçe Dersinde Etkinlerin Yapıldığı Kazanımlar	130
Ek 4. Sosyal Bilgiler Dersinde Etkinlerin Yapıldığı Kazanımlar.....	132
Ek 5. Uygulamada Kullanılan Metinler	133
Ek 6. Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Türkçe Dersi Öğretim Planları.....	170
Ek 7. Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Planları	193

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2-1. Okuduğunu anlama stratejileri	47
Tablo 3-1. Araştırmada kullanılan deneysel desen modeli	68
Tablo 3-2. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dağılımı	69
Tablo 3-3. Deney ve kontrol gruplarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanlarının karşılaştırılması	70
Tablo 3-4. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testi ön test puanlarının karşılaştırılması	71
Tablo 3-5. Deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler testi ön test puanlarının karşılaştırılması	72
Tablo 3-6. Okuduğunu anlama testini oluşturan maddelerin ayıricılık indisleri (rjx), güçlük indisleri (pj)	75
Tablo 3-7. Sosyal bilgiler testini oluşturan maddelerin ayıricılık indisleri (rjx), güçlük indisleri (pj)	77
Tablo 4-1. Deney ve kontrol guruplarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği puanlarının karşılaştırılması.....	88
Tablo 4-2. Deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son testi puanlarının karşılaştırılması.....	91
Tablo 4-3. Deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarı testi puanlarının karşılaştırılması.....	95
Tablo 4-4. Deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması.....	97

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2-1. Flavell'in bilişsel farkındalık modeli.....	14
Şekil 2-2.Brown'un bilişsel farkındalık modeli.....	15

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “**Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Okuma Öğretimindeki Etkililiği**” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. **13/03/2013**

Merve DUMAN

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde, araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okuduğunu anlama, bireyin bilgi edinmesi ve öğrenme yaşamı için çok gereklidir. Karatay (2011)'a göre bilgiye ulaşmanın, onu sürekli geliştirmenin en önemli yollarından biri “okumak”tır. Yüzyıllardır pek çok toplumda, bilgili önemli kişilerin simgesi kitap olmuştur. Kitap, her dilde okumayı ve dolayısıyla bilgiyi temsil etmektedir. Okuma, kişiyi bilgisizlikten ve yanlış inançlardan kurtarır. Onu gerçek anlamda düşünme ve yaratma özgürlüğüne kavuşturur. Okumanın bu bireysel ve toplumsal işlevi, çağdaş toplumlarda halkın okuma yeteneği ve okuma alışkanlığı düzeyi, uygarlığın ve kültürel gelişmenin bir göstergesi olarak değerlendirilir (Yılmaz, 2006). Bu sebeple okumaya verilen değer her geçen gün artmaktadır.

Okullarda yapılan öğrenme etkinlikleri, ders araçları ve kaynakları incelendiğinde büyük çoğunluğun dile dayalı, yazılı kaynaklar olduğu görülmektedir (Tekin, 1980; Karatay, 2011; Belet, 2006). Okullarda, eğitim materyali olarak kitapların; öğretim aracı olarak, yazı tahtası ve panoların kullanıldığı ve tüm bunlarda okuma becerisinin ortaya çıktığı görülmektedir. Kullanılan etkinlikler ve performans ödevleri de, araştırmaya dayalı olduğundan okuma ve okuduğunu anlama becerisi gerektirmektedir.

Öğrencilerin, öğrenmeleri okuma yoluyla sağlandığı gibi, pek çok ölçme ve değerlendirme yöntemi de okuma ve okuduğunu anlamaya dayanmaktadır. Ülkemizde, liseye ve üniversiteye giriş sınavları gibi öğrencilerin geleceğinde önemli rol oynayan sınavlar, okuma ve okuduğunu anlamamanın önemini göstermektedir. Şahin (2011)'e göre, ekonomik ve sosyal düzeyi, yaşadığı bölge, mezun olduğu okul fark etmeksizin, ortaöğretim ve üniversite için girilen sınavlarda okuduğunu anlamamanın yeri çok büyüktür. “Son yıllarda, öğrencilerin ilk ve orta öğrenimleri sonunda, bir üst eğitim kurumuna devam etmek için girdikleri sınavlardan sıfır puan almaları, okullarda verilen ana dil eğitiminin amacına ulaşmadığını göstermektedir” (Karatay, 2011: 2). Okuduğunu anlamayan, yorumlayamayan, çıkarımda bulunamayan, ana diline hâkim olamayan, dilinin gramerini bilmeyen öğrenci istediği okulu kazanamaz, kazansa bile okul hayatında ve sosyal hayatta başarılı olamaz (Şahin, 2011).

Okuduğunu anlama becerisine ilişkin, ülkemizde yapılan sınavların yanında, bazı uluslararası sınavlar da yapılmaktadır. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavları, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yapılmakta, 15 yaş grubundaki öğrencilerin, zorunlu eğitim sonunda, hayata hazır oluş durumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Üç yılda bir gerçekleştirilen araştırma, 2003, 2006 ve 2009 yıllarında yapılmıştır. PISA araştırmalarında 1 en düşük, 6 en yüksek seviyedir. Araştırmalar sonucunda, Türkiye katıldığı tüm yıllarda; fen bilimleri, matematik ve okumada 2. seviyede çıkmıştır. PISA 2012 uygulamasının genel raporu Aralık 2013'te yayınlanacaktır. PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) sonuçları da, Türk öğrencilerin okuma becerileri yönünden düşük düzeyde olduklarını göstermektedir (<http://egitek.meb.gov.tr/earged/arasayfa.php?g=77>, 11 Aralık 2012'de erişildi). Yılmaz (2006)'a göre nitelikli eğitim ve öğretimin en önemlisi, materyalleri seslendirme ve aktarma işi değil, aynı zamanda anlama ve hissetme işidir. Okuduğunu anlamayı geliştirmede ise okuma stratejileri önemli rol oynamaktadır.

Yapılan sınavlarda (PISA ve SBS vb.), okuma konusunda istenilen seviyede olamamamız bu konudaki araştırmaları arttırmıştır. Yıldız (2010)'a göre çoğunlukla, okumanın sadece gönderilen mesajı alma sürecinden ibaret, pasif bir algılama olduğu, düşünülmektedir. Hâlbuki okuma aktif bir işlemdir. Çünkü okuyucunun metni okuyup

anlaması, şimdiye kadar edindiği bilgi birikiminin yardımıyla gerçekleşmektedir. Güleriyüz (2002)'e göre okuma, öğrencinin çevresindeki yazıları görmesi, algılaması, zihinsel işlemlerle anlamlandırması ve anlaması etkinliği olarak tanımlanabilir. Okuma ile birey olayları ve olaylar arasındaki ilişkileri kavrayarak dünyayı anlar.

Akyol (2009)'a göre okuma, beyinde gerçekleşir ve anlam kurmaya dayalı, karmaşık bir düşünme sürecidir. Gedizli (2006) okumayı, anlama ve anlatmanın gerçekleşmesine yardımcı olan zihinsel etkinliklerden biri olarak tanımlamıştır. Binbaşıoğlu (2004)'na göre okuma, yazılı işaretlerin sese çevrilmesi değil; yazılı işaretlerden anlam çıkartılması ya da yazılı işaretlerin, zihinde anlama çevrilmesi demektir. Kelimeler arasındaki mana ayrımlarının bilinmesi, cümle ve paragraflardaki duygu ve düşüncelerin kavranması, okumada bulunması gerekli olan şartlardandır (Yılmaz, 2006). Literatürdeki okuma tanımları incelendiğinde, hepsinin ortak özelliğinin, okunanın anlaşılması ve zihinsel süreçlerin ön plana çıkması olduğu görülmektedir. Pilten (2009) okumanın asıl amacının, okuduğunu tam ve doğru anlayabilmek olduğunu vurgulamaktadır. Kişi okuma becerisine sahip olmanın ötesinde, okuduğunu doğru ve eksiksiz kavrama becerileri edinmelidir. Okuma ve kavrama iki ayrı kavram gibi görünse de aslında bir bütünün iki ayrı parçasıdır ve sürekli geliştirilmelidir (Karatay, 2011). Kişi anlamak için okur. Arıcı (2008)'ya göre tam ve doğru anlamayla sonuçlanmayan okuma başarılı sayılamaz.

Anlama yeteneği çeşitli düşünce ve edebiyat eserlerini anlama etkinlikleri ve alıştırmalarıyla gelişir. Öğrencilerin bu yeteneği kazanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için çeşitli stratejiler geliştirilmiştir (Temizkan, 2008). Bu amaçla eğitim programında, bazı stratejilere yer verilmiştir. Programındaki yapılandırmacı öğrenme gereği, bilginin sorgulanması ve yorumlanması gerekmektedir. Birey kendi düşüncelerini de kullanarak, kavram ve bilgileri anlamlandırmalı, yorumlar yaparak onları yapılandırmalıdır (MEB, 2005). Bunun için öğrencilerin var olan bilgilerinin farkında olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin neyi bilip neyi bilmediklerine karar verebilmeleri, anlayıp anlamadıklarını sorgulamaları ise biliş ve bilişsel farkındalık gelişimlerine bağlıdır. Karatay (2011)'a göre öğrenme ve okuduğunu anlama ile ilgili kaynaklar incelendiğinde iki kavram öne çıkar. Bunlardan biri biliş, diğeri bilişsel farkındalıktır. Reeve ve Brown'a (1985) göre

bilişsel farkındalık, bireyin kendi bilişsel süreçlerini kontrol etme ve yönlendirme yeterliliğidir (Aktaran: Özsoy, 2006). Bilişsel farkındalıkla bireyler neyi bildiklerinin farkında oldukları gibi, nasıl bildiklerinin de farkındadırlar. Bilişsel farkındalık becerilerine sahip bireyler okurken kendilerine uygun, çeşitli stratejiler kullanır, herhangi bir anlama probleminde strateji değiştirebilirler. Günümüzde kendini bilen, değerlendirebilen otokontrolü yüksek bireyler yetiştirmek önemlidir. Akın ve Abacı (2011)'ya göre bilişsel farkındalık okuyucuların kendi kavramalarını nasıl planlayacaklarını, izleyeceklerin ve düzenleyeceklerini vurguladığı için son yıllarda önem kazanmıştır.

Bilişsel farkındalık, okuma sürecinde okuyucunun aktif katılımını vurgular (Akın ve Abacı, 2011). Bilişsel farkındalık kapsamında, bazı okuduğu anlama stratejileri vardır. Metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştıran bu bilişsel farkındalık stratejileri, okuma eylemi sırasında bireylerce uygulanan zihinsel taktiklerdir. Okuma stratejileri, okuyucuların nasıl kavradıklarına, okuduklarını nasıl anladıklarına ve anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret eder (Temizkan, 2008).

Bilişsel farkındalık okuma stratejilerinden biri Robinson tarafından geliştirilen SQ3R stratejisidir. Nas (2003)'a göre, etkin okumanın anahtarı SQ3R dir. İsmi, Survey (İncele) - Question (Sorgula) - Read (Oku) - Recite (Tekrar Et) - Review (Gözden Geçir) sözcüklerinin baş harflerinden almaktadır. SQ3R basit ve açık adımlardan oluşmaktadır. Bu sebeple, ilköğretim yıllarında öğretime uygundur (Senemoğlu, 2010). Anderson (1980), SQ3R stratejisinin herkesçe bilinen bir strateji olduğunu ve diğer stratejilerin bu stratejinin bir uyarlaması şeklinde geliştirildiğini belirtmiştir. Ayrıca bu stratejinin en önemli özelliğinin, soru oluşturulması ve oluşturulan soruların yanıtlanması olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Ayçin, 2009).

Yapılan çalışmalarda bilişsel farkındalık stratejileri eğitiminin, okuma başarısını arttırdığı (Çakıroğlu, 2007; Coşkun, 2011; Doğan, 2002; Gelen, 2003; Karatay, Coşkun ve Kartallıoğlu, 2011; Muhtar, 2006; Temizkan, 2007), okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirdiği, (Çakıroğlu, 2007; Coşkun, 2011; Gelen, 2003) görülmektedir. Kıroğlu (1995), yaptığı araştırmada, SQ3R stratejisinin İngilizce

okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırmada deneysel işlemin, gruplarının erişileri ve hatırlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür.

Bu araştırmada, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin, Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenmelere etkisi de incelenmiştir. Araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinin incelenmesinin sebebi; derste metin kullanımının fazla olması ve bu sebeple strateji kullanımının daha iyi gözlenebilir olmasıdır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, strateji öğretiminin, akademik başarı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalar görülmektedir. Topuzkanamış (2009), üniversite 4. Sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, okuma stratejilerini kullanma düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin akademik başarı puanının da yükseldiğini bulmuştur. Akyüz (2004) araştırmasında, K-W-L okuma stratejisinin, öğrencilerin ısı sıcaklık konusunda başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayçin (2009) yaptığı araştırmada, SQ3R öğretimi sonunda, öğrencilere görüşme formu uygulamıştır. Öğrenciler, okuduklarını daha iyi anladıklarını, derslere daha çok katıldıklarını ve bu tekniğin başarılarını arttırdığını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada, öğrencilerin bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin; okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerine, okuduğunu anlamaya, sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. SQ3R ile yapılan benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple yapılan bu araştırmanın literatürde bir boşluğu doldurması beklenmektedir.

1.2. Çalışmanın Önemi

İlk ve orta öğretim düzeyindeki okullarda yer alan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin önemli hedeflerinden biri, öğrencilerin okuduklarını kavrama becerisini geliştirmektir (Karatay, 2011). Programda bu amacı gerçekleştirmek için kazanımlar yer almaktadır. İlköğretim Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanıldığı çeşitli etkinlikler görülmektedir. Fakat programda ders kitaplarında yeterli bilgi öneri ve etkinlik yer almamaktadır (Karatay, 2011).

Ayrıca programda belli bir stratejinin 7-8 hafta kullanımı değil, her metinde farklı strateji kullanımı söz konusudur. Bu durumda belli bir stratejinin etkililiğini ölçmek güçtür.

Programdaki kazanımlara, yapılan etkinliklere rağmen Akın ve Abacı (2011)'ya göre verilen okuma görevini yerine getiren, ancak okuduğu metni hatırlamakta güçlük çeken pek çok öğrenci vardır. Okumada sıkıntı yaşamayan ancak okuduklarını zihinsel olarak çözümleyemeyen bireylerin bu durumu, bilişsel farkındalık yoksunluğundan kaynaklanmaktadır. Bu araştırmada da bilişsel farkındalık kavramı ele alınmış; öğrencilerin okuduklarını anlamalarını, anlayıp anlamadıkları hakkında kendilerini değerlendirmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Çünkü öğretimin ilk yıllarından başlayarak öğrencilerin okuduğunu anlamaları, giderek üst düzey bilişsel süreçleri işe koşabilmeleri, eğitim ve öğretimin verimini artıracaktır (Şahin, 2011).

Okullardaki öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması, okuduğunu anlamayı öne çıkarmaktadır (Belet, 2006). Bununla birlikte pek çok derste de okuma becerisi gerekmektedir. Bu sebeptendir ki, iyi okuyucuların akademik başarılarının da geliştiği görülmektedir. Gelen (2004)'e göre birçok dersteki başarısızlığın temelinde, okuduğunu anlayamamanın yattığı gözlenmektedir. Ayrıca bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlamayı etkili bir şekilde artırdığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada da kullanılan bilişsel farkındalık stratejisinin (SQ3R), akademik başarıya etkisi incelenmektedir. Ders kaynaklarının okuduğunu anlamaya dayalı olması, yapılan sınavların okuduğunu anlamayı gerektirmesi sebebiyle Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları incelenmiştir.

Türkçe ders programının hedefleri, yapılan araştırmaların sonuçları, bireyin gelişimi, öğrencilerdeki okuduğunu anlama yetersizliği, okuduğunu anlama gereksinimi, bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

1.3. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilköğretim 6. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerinin okuma stratejisi bilişsel farkındalık düzeyleri, okuduğunu anlama başarıları ve sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına etkisini belirlemektir.

1.4. Problem Cümlesi

İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri kullanma düzeyi, okuduğunu anlama başarıları ve sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi nedir?

1.5. Alt Problemler

Araştırmanın genel problemine çözüm olması amacıyla aşağıdaki problemlere çözüm aranacaktır.

1. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin, bilişsel farkındalık okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık okuma stratejileri kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin Sosyal

Bilgiler akademik başarıları ile kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney gurubundaki öğrencilerin kalıcılık puanları ile kontrol gurubu öğrencilerinin kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.6. Sayıtlılar

Bu araştırmanın temel sayıtlıları şunlardır,

1. Araştırmanın kontrol edilemeyen bağımsız değişkenlerinin; (öğrencilerin sosyoekonomik durumları, geçmiş yaşantıları vb.) deney ve kontrol gruplarını aynı düzeyde etkilediği,
2. Araştırmaya katılan deneklerin, uygulanan Okuduğunu Anlama Testinin, Sosyal Bilgiler Başarı Testinin ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin, öğrencilerin bilişsel bilgi düzeylerini ve bilişsel farkındalıklarını yansıttığı kabul edilmiştir.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. Veri kaynağı olarak, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Düzce ili, Çilimli ilçesindeki merkezde yer alan bir okulda öğrenim gören ilköğretim 6. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Türkçe dersinde kullanılan beş okuma metniyle sınırlıdır.
3. Türkçe dersinde okuma alt boyutunda yer alan 28 kazanımla sınırlıdır.
4. Sosyal Bilgiler dersi ünite “Ülkemizin Kaynakları” ünitesi 6 kazanımıyla sınırlıdır.
5. Metinleri okurken kullanılan bilişsel farkındalık okuma stratejileriyle stratejileri ile sınırlıdır.

6. Kullanılan SQ3R stratejisinin alt basamakları (inceleme, sorgulama, okuma, anlatma, tekrar gözden geçirme) ile sınırlıdır.
7. Kullanılan testler (Okuduğunu Anlama Testi, Sosyal Bilgiler Testi) ve ölçekten (Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği) elde edilen verilerle sınırlıdır.
8. Süre olarak dokuz haftayla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Bilişsel farkındalık stratejileri: Araştırmada kullanılan SQ3R okuma stratejisidir.

Okuduğunu anlama başarısı: Öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puandır.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalığı: Öğrencilerin, okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinden aldıkları puandır.

Akademik başarı: Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan “Ülkemizin Kaynakları” ünitesiyle ilgili başarı testinden aldıkları puandır.

Kalıcılık Puanı: Deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test uygulamasından 21 gün sonra uygulanan kalıcılık testinden aldıkları puandır.

Öğretmen: Araştırma yapılan okulun 6. Sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri.

Öğrenci: Araştırma yapılan okuldaki deney ve kontrol grubunu oluşturan 6. Sınıf öğrencileri.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

2.1. Bilişsel Farkındalık Kavramı (Metacognition)

Metacognition; Türkçe de biliş, bilinç anlamına gelen cognitive sözcüğüne; öte, üst anlamına gelen meta ekinin eklenmesiyle oluşmuştur. Kavramın Türkçe karşılığını pek çok bilim insanı farklı kullanmıştır. Erden-Akman (1996) “*bilişbilgisi*”; Açıkgöz (1996), Demirel (2003), Namlu (2004), Akın-Abacı (2011), Şen(2003), Yurdakul (2004) “*biliş ötesi*”; Senemoğlu (2010), Sönmez (2008), Köksal (2005) “*yürütücü biliş*” olarak kullanmıştır. Soydan (2001)“*biliş üstü*”; Bedir (1996) “*bilgiyi kullanma yolu*”; Muhtar (2006), Özsoy (2007), Pilten (2007) “*üstbiliş*”; Gelen (2003), Karatay (2007) “*bilişsel farkındalık*” olarak kullanmıştır. Metacognition ifadesinin, literatürdeki tanımları incelendiğinde, pek çoğunun bilişsel süreçlerin farkındalığını vurguladığı görülmektedir. Bu sebeple, bu araştırmada kavram, bilişsel farkındalık olarak kullanılmıştır.

Bilişsel farkındalık (Metacognition) kavramı, 70’li yıllarda, Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell, çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı araştırmada ilk kez üst-bellek (metamemory) terimini makalesinde kullanmıştır. Daha sonra ise bilişsel farkındalığı (metacognition) da içerecek biçimde, kuramını yeniden yapılandırmıştır (Akın ve Abacı, 2011). Flavell (1979) çalışmalarında bilişsel farkındalık kavramını; bireyin öğrenme sürecinde, bir kavramı anlayıp anlamadığına dair farkındalığı olarak tanımlamıştır. Ayrıca bireyin, verilen bilgilerin kullanımına dair bilgisini; bir problemin çözümü için ne tür zihinsel işlemler gerektiğine karar

verebilmesini de bilişsel farkındalık olarak açıklamıştır. Bunların yanında, hangi stratejilerin hangi amaçlar için kullanılacağı bilgisi ve kişinin zihinsel işlemlerini uygularken ve uyguladıktan sonra, kendini değerlendirebilme becerisi olarak ifade etmiştir (Esendemir, 2011). Flavell, bilişsel farkındalığı şu şekilde örnekle açıklamıştır (Aktaran: Akın ve Abacı, 2011:2):

Bireyin bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Örneğin bilgi veya verilerin öğrenmeyle ilgili özellikleri gibi. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha zor olduğunun farkındaysam; eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam (...) Eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam bilişsel farkındalıkla meşgul oluyorum demektir.

Bilişsel farkındalık kavramını ilk defa Flavell kullanmış ve tanımlamıştır. Ancak bu kavram daha sonra pek çok bilim insanı tarafından da farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Bu tanım farklılığında bilişsel farkındalığın soyut bir kavram oluşunun payı oldukça büyüktür. Wellman (1985) bilişsel farkındalık için düşünme hakkında düşünme veya bireyin biliş hakkında bilişi olarak tanımlarken; Weinert (1987) ikinci düzey bilişler, düşünceler hakkında düşünceler, bilgi hakkında bilgi ve eylemler hakkında düşünceler olarak tanımlamıştır (Aktaran: Çakıroğlu, 2007). Schraw ve Dennison (1994) bilişsel farkındalığı, bireysel farkındalık modunda bireyin öğrenmelerini ve bilişini anlama, izleme ve yansıtma becerisi olarak tanımlamıştır. Eggen ve Kauchak (2001) bilişsel farkındalığı, öğrencilerin çalışma stratejilerini kendilerinin belirlemesi biçiminde sınırlayarak, onu “öğrenme stratejisi” olarak incelemiştir (Aktaran: Bilgin, Karakuyu ve Tüysüz, 2008).

Flavell'e (1979) göre bilişsel farkındalık şu unsurları içermektedir (Aktaran: Atasoy, 2009):

- Bireyin nasıl öğrendiğine yönelik farkındalık
- Bireyin ne zaman anlayıp ne zaman anlamadığına yönelik farkındalık

- Amaca ulaşmak için uygun bilginin nasıl kullanılacağına bilgisi
- Bir görevin bilişsel gereksinimleri hakkında yargıda bulunma becerisi
- Hangi amaçta hangi stratejinin kullanılacağı bilgisi
- Çalışma öncesi ve sonrasında bireyin gelişiminin değerlendirilmesi

Senemoğlu'na (2009) göre bilişsel farkındalık, kendi bilişsel sürecimizle ilgili bazı soruları kendi kendimize sorabilmemiz ve cevaplayabilmemizdir. Bireyin kendi kendine bazı soruları sorup cevaplayabilmesi; kendi biliş sistemine ilişkin bilgisini gösterir. Örneğin;

- Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- Bu konu hakkında ne biliyorum? (Kendi öğrenme düzeyini test etme.)
- Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?
- Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım; Nasıl bir yol izlemeliyim?
- Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?
- Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim? (Senemoğlu, 2009).

Biliş ve bilişsel farkındalık kavramları ilişkili fakat farklı kavramlardır. Biliş, yaptığımız şeyle ilgilenirken, bilişsel farkındalık yapacağımız şeyi seçme, planlama ve yapılan şeyi izleme ile ilgilenir (Demircioğlu, 2008). Bilişsel farkındalıkta, bilişin farkında olunması ve durumlara uygun biçimde kullanılabilir olması söz konusudur (Brown, 1980, aktaran: Özsoy, 2008). Senemoğlu (2010)'na göre biliş, bir şeyin farkında olma, onu anlama iken bilişsel farkındalık herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olmasıdır. Veenman, Hout-Wolters ve Afflerbach (2006) bilişsel farkındalığın biliş üzerinde şekillendiğini vurgulamaktadır. Alana ilişkin bilişsel bilgi olmazsa, bireyin alandaki yeterliliklerine ilişkin bilişsel farkındalık bilgiye sahip olmasının zor olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Karaçam, 2009).

Bilişsel stratejiler bir hedefe ulaşmaya yardımcı olurken (bir metni anlama), bilişsel farkındalık stratejileri, hedefe ulaşılmasını ve bu sürecin değerlendirilmesini sağlamak (kişinin metni anlamasını sorgulaması) amacıyla kullanılır. Örneğin kişi okuduğu bir şeyi anlamadığını fark eder ve bu durumu düzeltmek için çaba harcar (Roberts ve Erdos, 1993, aktaran Atasoy, 2009). Karaçam (2009), biliş ile bilişsel farkındalığın farkını şu şekilde örneklendirmiştir. Birey yazıyı anlamak için yazının bir paragrafını okuduktan sonra, paragrafa yönelik kendi kendine sorular sorabilir (bilişsel farkındalık stratejisi). Kendi kendini sorgulama, bireyin kavramayı izlemesini sağlayan stratejilerindendir. Birey soruları cevaplayamadığını veya kavramları anlayamadığını fark ederse, yazıyı anlamlandırma amacını karşılayıp karşılamadığından emin olmak için, neler yapması gerektiğine karar verir. Bu durumda tekrar başa dönüp parçayı baştan okur (bilişsel strateji). Bu örnekte de görüldüğü gibi, biliş ve bilişsel farkındalık stratejileri birbirinden ayırmanın en temel yolu kullanılan stratejinin kullanılma amacına bakılmasıdır.

2.1.1. Bilişsel farkındalık modelleri

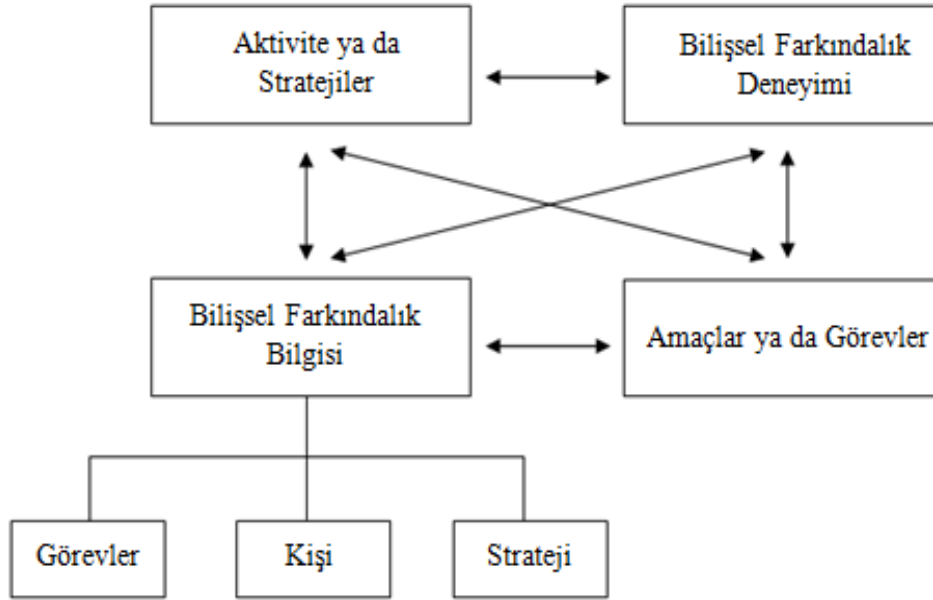
Bilişsel farkındalığın farklı şekillerde kavramlaştırılması sonucu çok sayıda farklı model ortaya çıkmıştır (Pekel, 2010). Flavell (1976), Brown (1987), Schraw (1998) tarafından ileri sürülen modeller, aşağıda açıklanmaktadır.

Flavell'in bilişsel farkındalık modeli

Flavell (1979), kişinin kendi bilişsel etkinliklerinin düzenlenmesinin, bilişsel farkındalığın dört bileşeniyle mümkün olacağını vurgulamıştır. Flavell'e göre, bilişsel farkındalık aşağıdaki bileşenler arasındaki etkileşimler sonucu ortaya çıkmaktadır (Özsoy, 2007);

- Bilişsel farkındalık bilgisi,
- Bilişsel farkındalık deneyimi,
- Görevler ve hedefler,
- Stratejiler.

Flavell (1981) bilişsel farkındalığı oluşturan bu dört bileşenin birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğunu belirtmektedir. Bu bileşenler arasındaki etkileşim şekil.2.1’de verilmiştir:

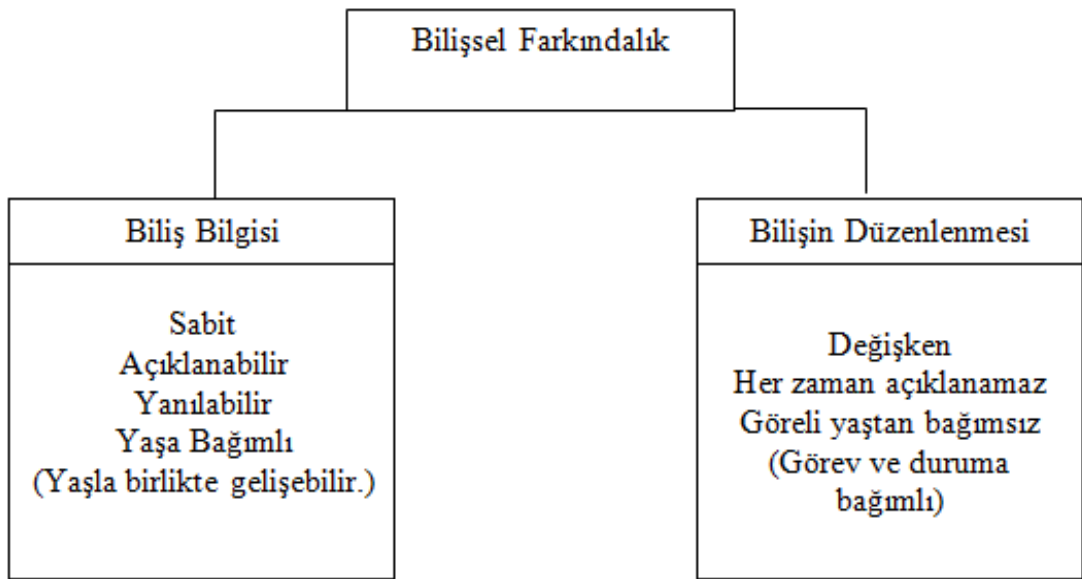


Şekil 2-1. Flavell’in bilişsel farkındalık modeli
(Flavell, 1981, Aktaran: Akın ve Abacı, 2011)

Şekil 2.1’de belirtildiği gibi bilişsel farkındalığın dört bileşeni birbiriyle ilişki içindedir. Senemoğlu (2009) bu ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır. Birey öğrenmeleri gerçekleştirmek için, daha önceden edindiği bilişsel farkındalık deneyimleri yoluyla, hangi bilişsel farkındalık stratejisini kullanması gerektiğini bilir. Uygulamalar sonrasında amaçlara ulaşılmış ise bilişsel farkındalık bilgisi doğrulanır. Amaçlara ulaşılamayan durumlarda, edinilen deneyimler çerçevesinde kişinin bilişsel farkındalık bilgisinde bir değişme meydana gelir. Kişi amaca ulaşamadığını fark eder ve amaca ulaşabilmek için başka stratejiler denemeye başlar. Kişi ne kadar çok yaşantı geçirirse bilişsel farkındalık deneyimi de o kadar artar. Böylece öğrenmelerini denetleyebilen biri haline gelir.

Brown'un bilişsel farkındalık modeli

Flavell'den sonra araştırmalar yapan Brown (1978), bilişsel farkındalığı, bireyin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandığı, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve bu süreçleri düzenlenmesi olarak tanımlamıştır (Aktaran: Çakıroğlu, 2007). Brown bilişsel farkındalığı, iki kategoride incelemiştir. Brown'un modeli Şekil.2.2'de verilmiştir:



Şekil 2-2. Brown'un bilişsel farkındalık modeli

(Flavell, 1981, Aktaran: Akın ve Abacı, 2011)

Brown'a göre bu iki kategori birbiriyle yakından ilişkilidir (Aktaran: Yavuz, 2009). Brown (1987)'a göre biliş bilgisi, bireyin kişisel farkındalığı üzerine yapılanmaktadır (Özsoy, 2007). Brown'un modelinde biliş bilgisi, kişilerin kendi bilişsel etkinlikleri ve stratejileri hakkında bilgilerini ifade eder. Bilişin düzenlenmesi ise bilişi koordine eden süreçler anlamına gelmektedir (Boekaerts, 1999, Aktaran: Pekel, 2010).

Brown, (1987) bilişsel farkındalık bilgisinin açıklayıcı, işlemsel (prosedürel) ve durumsal bilgi; bilişsel farkındalığın düzenlenmesinin planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutlarından oluştuğunu kabul etmiştir (Aktaran: Pekel, 2010).

Schraw'ın bilişsel farkındalık modeli

Schraw ve Dennisson (1994) bilişsel farkındalığı, bilişsel farkındalık bilgisi ve bilişsel farkındalığın düzenlenmesi olarak iki bileşen halinde incelemiştir. Schraw ve Graham'a (1997) göre, bilişsel farkındalık bilgisi, bireyin kendi bilişiyle ya da genel olarak bilişle ilgili bildiklerini ifade ederken; bilişsel farkındalığın düzenlenmesi bireyin kendi düşüncelerini kontrol eden bilişsel farkındalık etkinliklerini ve yaşantılarını açıklamaktadır (Aktaran: Demircioğlu, 2008).

Schraw ve Dennisson (1994) bilişsel farkındalık bilgisinin açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi; bilişsel farkındalığın düzenlenmesinin planlama, bilgi yönetme, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme alt boyutlarından oluştuğunu kabul etmiştir. Schraw (2002) bilişsel farkındalığın üç özelliğini vurgulamaktadır (Aktaran: Atasoy, 2009):

- Bilişsel farkındalık çok yönlü bir olgudur,
- Belirli bir alana özgü değildir,
- Öğretim stratejileri ile bilişsel farkındalık boyutları geliştirilebilir.

2.1.2. Bilişsel farkındalığın bileşenleri

Bilişsel farkındalık bileşenleri araştırmacılar tarafından farklı isimlendirilmiştir. Birinci boyut üstbilişsel bilgi, bilişinin farkındalığı veya bilişin bilgisi (Panaoura, Philippou ve Christou, 2003) veya kısaca bilgi (Hollingworth ve McLoughlin, 2001; 2000a; 2000b) olarak kabul edilmiştir (Demircioğlu, 2008).

İkinci alt boyut ise, bilişin düzenlenmesi veya kontrolü (Schraw ve Graham, 1997), üstbilişsel düzenleme (veya bilisin öz düzenlemesi) (Panaoura, Philippou, Christou, 2003), üstbilişsel kontrol süreçleri (Schraw ve Moshman, 1995; Soydan, 2001), üstbilissel işlem veya kontrol (Desoete ve Roeyers, 2002), yönetici süreçler veya kısaca kontrol (Hollingworth ve McLoughlin, 2001, 2000a, 2000b) olarak kabul edilmiştir (Demircioğlu, 2008).

Bilişsel farkındalık için pek çok bilim insanı tarafından farklı tanımlar yapılmış olmasına rağmen bilişsel farkındalığın bileşenleri hakkında görüş birliğine varılmıştır (Akin ve Abacı, 2011). Alan yazında tanımlanan sınıflandırmalar incelendiğinde bilişsel farkındalığın genel olarak bilişsel farkındalık bilgisi ve bilişsel farkındalığı izleme/kontrol/düzenleme olarak ele alındığı görülmektedir. Ayrıca bilişsel farkındalığı izleme/kontrol/düzenleme bileşeni altında genel olarak planlama, izleme ve değerlendirme aktivitelerine vurgu yapılmaktadır (Karaçam, 2009).

Bilişsel farkındalık bilgisi, kişinin kendi bilişleri ya da genel anlamda bilişle ilgili ne bildiğini ifade ederken; bilişsel farkındalığın düzenlenmesi bireyin kendi öğrenmelerini, düşüncelerini kontrol eden aktiviteleri içerir. Schraw ve Graham (1997)'a göre bilişsel farkındalık bilgisinin gelişimi deneyimle ilgiliyken, düzenlemenin (özellikle planlama ve izleme) gelişimi yetenekle ilgilidir (Saraç, 2010). Bilişsel farkındalığın bileşenleri ile ilgili bilgiler aşağıda yer verilmiştir.

Bilişsel farkındalık bilgisi

Bilişin bilgisi ve bilişsel farkındalık bilgisi literatürde çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan ve eş anlamlı kabul edilen kavramlardır. Bilişsel farkındalık bilgisi, bireylerin kendi bilişleri veya genel bir kavram olarak, kişinin biliş hakkında ne bildiğini ifade eder (Akin ve Abacı, 2011). Brown (1987)'a göre, kişinin deneyimleriyle ilgilidir ve strateji kullanımıyla zamanla gelişir. Bu teoriden hareketle söylenebilir ki kişiler çeşitli ortamlarda edinilen farklı deneyimlerle, kendi bilişsel süreçlerini ve kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini nasıl, ne zaman kullanacaklarını öğrenip, bunun hakkında kendilerini geliştirebilirler.

Bilişsel farkındalık bilgisinin alt boyutları ile ilgili bilim insanları farklı görüşler öne sürmüştür. Flavell, yukarıda anlatıldığı gibi bilişsel farkındalık bilgisini üç kategorisini kişi, iş ve strateji olarak tanımlamıştır.

Kişi/Birey değişkenleri (person variables): Birey değişkenleri, bireyin kendi bilişsel işlemlerinin nasıl gerçekleştiğine, diğer insanlar ve onlarla yapılan

karşılaştırmalara dair bilgisini, kendisinin zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olmasını içerir. Flavell bu değişkeni 3 kategoriye ayırmıştır. Bunlar; bireye ait farklılıklar, bireyler arası farklılıklar ve bilişe ait genellemelerdir.

- Bireye ait farklılıklar (intraindividual differences), bireyin kendisi hakkındaki inançlarını içerir. Bireyin, okuma yerine dinleme ya da başka şekilde daha iyi öğrendiğine olan inancı, buna örnek gösterilebilir (Piltan, 2008).
- Bireyler arası farklılıklar (interindividual differences), bireyin diğer insanlarla ilgili ve bu insanlarla yaptığı karşılaştırmalar sonucu sahip olduğu bilgileri içerir. Örneğin; bireyin, sınıftaki bir arkadaşının, diğerlerine göre matematiğe daha yatkın olduğuna olan inancı, bireyler arası farklılıklara örnek gösterilebilir (Özsoy, 2007)
- Bilişe ait genellemeler (universals of cognition) ise yaşamda bireyin kazandığı ve bütün insanların sahip olduğu bilişsel özellikler hakkındaki bilgilerle ilgilidir (Özsoy, 2007). Öğrenilen bir şeyin zamanla unutulabileceğine olan inancı buna örnek gösterilebilir (Piltan, 2008).

Görev değişkenleri (task variables): Bireyin, karşılaştığı durumun doğası ve görevin gerektirdiği şeyler hakkında sahip olduğu bilgiyidir (Özsoy, 2007). Görev değişkenleri, Bireyin yapılan işi, en iyi şekilde başarabilmesi ve bilişsel işlemi etkili olarak yönetmesini etkileyen değişkenlerin tümünü kapsar (Karaçam, 2009).

Görev değişkenleri, kişinin bilgiyi işleme becerisi, bu bilginin niteliği ve niceliği hakkında sahip olduğu bilgiyi göstermektedir (Özsoy, 2007). Buna, kişinin deneyimlerinden yola çıkarak kendisine yabancı olan bilgileri anlamasının ve hatırlamasının güç olduğunu ve çok zaman alacağını bilmesi örnek verilebilir (Piltan, 2008). Görev değişkenleri, belirli bir işin (görevin) zorluğu ya da işin gerektirdikleri hakkında, kişinin sahibi olduğu bilgiyi de içerir. Farklı görevlerin farklı zihinsel işlemler gerektirebileceği bilgisi buna örnektir (Özsoy, 2007). Bireyin çoktan seçmeli testlerde doğru seçeneği seçmesi gerekirken açık uçlu sorularda cevabı oluşturmaya gerektiğini bilmesi de örnek olarak verilebilir (Karaçam, 2009).

Strateji değişkenleri (strategy variables): Strateji Değişkenleri kişinin,

problemin çözümünde kullanılabilecek stratejilerin farkında olması, bilgilerini organize edebilmesi, çözümünü plânlayabilmesi, sürecini izleyebilmesi, sonuçları değerlendirebilmesi ve bunların nerede, ne zaman kullanacağını bilmesini içermektedir (Piltan, 2008). Bir öğrenme hedefine ulaşabilmek için ne kadar çalışma gerektiğini bilmek gibi, kişinin bilişsel amaca nasıl ulaşılacağı hakkındaki bilgisini içermektedir (Pekel, 2010).

Örneğin bir telefon numarasını ezberlemek için kullanılan stratejilerde bu değişken gözlenebilir: Bir kişi genellikle numarayı yazar, sonra tekrarlar ya da numarayı hatırlaması daha kolay parçalara böler (Özsoy, 2007). Bir başka örnek; bireyin kelimenin yapısını unutmamak için, kelimeyi kendi cümleleri ile tekrarlaması olarak düşünülebilir (Karaçam, 2009).

Flavell'e göre, başarılı olan ve iyi öğrenen kişi, kendi yapabilecekleri, elindeki bilişsel görev ve gereken uygun stratejiler hakkında fazla bilişsel farkındalık bilgisine sahip olan kişidir (Pekel, 2010). Pek çok bilişsel farkındalık bilgisi, bahsedilen bu değişken türlerinden iki veya üçünün etkileşimi sonunda ortaya çıkmaktadır. Örneğin kişi,

- Bir öğrencinin (kişi değişkeni),
- 'X' görevinin (görev değişkeni) çözümünde,
- 'A' stratejisini (strateji değişkeni) kullanmanın gerekli olduğunu düşünebilir (Flavell, 1979, Aktaran: Piltan, 2008).

Flavell'in kişi, iş ve strateji olarak açıkladığı bilişsel farkındalık bilgisini, bazı yazarlar açıklayıcı, işlemsel ve durumsal bilgi alt boyutlarında kabul etmişlerdir (Aktaran: Demircioğlu, 2008).

Açıklayıcı Bilgi (declarative knowledge): Demircioğlu, (2008)'nın, Türkçe karşılığını Tanıtıcı bilgi; Pekel (2010), Piltan (2008), Özsoy (2007) ve Karaçam (2009)'ın Bildirimsel Bilgi; Akın ve Abacı (2011)'nin Açıklayıcı bilgi olarak kullanmaktadır.

Açıklayıcı bilgi; Schraw ve Graham’a (1997) göre, nesne ve olaylara ilişkin bilgi, Schraw’a (1998) göre bir öğrenici olarak kendisine, becerilerine, yeteneklerine ve performansını etkileyen faktörlerin ne olduğuna ilişkin bilgidir (Aktaran: Demircioğlu, 2008). Açıklayıcı bilgi; kişinin sahip olduğu yeteneklerini, bilişsel amaçlarına ilişkin inançlarını içerir. Kişinin performansının etkilendiği durumları, kendi bilişsel sistemini, neyi bilip, neyi bilmediğini, bir işi yapıp yapamayacağını bilmesidir. Akın ve Abacı (2011)’ya göre açıklayıcı bilgi kişinin açıklanabilir konuşulabilir ve yazılabilir olarak düşündüğü bilgidir. Örneğin bir matematik problemini çözmek için belirli bir stratejiyi uygulayıp uygulayamayacağını; bir üçgenin alanını hesaplayıp hesaplayamayacağını bilmek, açıklayıcı bir bilgidir (Özsoy, 2007). Öğrenenin öğrenmesini etkileyen faktörler hakkındaki bilgisini ve bu bilgiyi ifade etmesini içerdiği için önemlidir (Pekel, 2010). Demircioğlu (2008)’na göre kısaca bir şeyin “ne” olduğu hakkındaki bilgidir.

İşlemsel bilgiyi (procedural knowledge): İşlemsel bilgiyi Türkçeye, Akın ve Abacı (2011) Prosedürel bilgi; Karaçam (2009) Yöntem bilgi; Pilten (2008) ve Özsoy (2007) Yordam Bilgisi; Demircioğlu (2008), Pekel (2010) İşlemsel bilgi olarak çevirmişlerdir.

İşlemsel bilgi, bireyin öğrenme stratejilerini nasıl kullanacağı, sürece nasıl müdahale edeceği bir şeyi nasıl yapacağı bilgisidir. Bireyin, işi ya da görevi nasıl başarıyla sonuçlandıracağı, hakkındaki bilgisi olarak da açıklanabilir (Flavell, 1979, aktaran: Pilten, 2008). Kumar (1998)’a göre de işlemsel bilgi, problemi çözmek için stratejilerin nasıl kullanılacağı bilgisidir ve kişiye, bilgi becerileri kullanma ve düzenleme imkânı sağlar (Aktaran: Akın ve Abacı, 2011). Desoete, Roeyers ve Buysse’ye (2001) göre, işlemsel bilgi düşünme sürecinin farkında olma ya da hedeflere ulaşma yolları bilgisiyle ilgilidir (Aktaran: Demircioğlu, 2008).

İşlemsel bilgisini harekete geçiren bir kişi, o işi nasıl yapacağı bilgisine sahiptir (Pekel, 2010). Örneğin, bir üçgenin alanının nasıl hesaplanacağını bilmek işlemsel bilgiye örnektir. Ancak unutulmamalıdır ki işlemsel bilgi bir işi yapmayı kapsamaz, sadece işin nasıl yapılacağını bilmeyi ifade eder (Özsoy, 2007). İşlemsel bilgisi yüksek bireyler, işleri daha otomatik olarak yaparlar, muhtemelen daha çok strateji bilirler ve

stratejileri etkili olarak sıraya koyarlar (Pressley, Borkowski ve Schneider, 1987) ve problemleri çözmek için niteliksel olarak farklı stratejiler kullanırlar (Glaser ve Chi, 1988, aktaran: Demircioğlu, 2008). Demircioğlu (2008)'na göre işlemsel bilgi, yapılan şeylerin “nasıl” ını bilmedir.

Durumsal bilgi (conditional knowledge): Türk bilim insanlarından Akın ve Abacı (2011), Pekel (2010), Karaçam (2009) ve Pilten (2008) bu terimi Durumsal Bilgi olarak kullanırken; Demircioğlu, (2008) Koşullu Bilgi; Özsoy (2007) Duruma Bağlı Bilgi olarak kullanmıştır.

Durumsal bilgi, açıklayıcı ve işlemsel bilginin ne zaman ve niçin kullanılacağını ifade eder. Hangi durumlarda hangi stratejilerin etkili olacağını, bir işlemin neden diğerlerinden daha iyi olduğu bilgisi, durumsal bilgiyi ifade eder. Bir işin hem nasıl yapılacağı, hem kişinin kendisinin yapıp yapamayacağı, hem de hangi durumda ne yapılacağı hakkındaki bilgisidir (Flavell, 1979, aktaran: Pilten, 2008). Örneğin, kişinin, bir bölümü okuduktan sonra, kendine sorular sormak için durması, okuduklarının özetini yazması, yapılandırılmış taslak veya grafik ile ilgili bir düzenleyici oluşturması o kişinin durumsal bilgisini göstermektedir (Pekel, 2010).

Schraw ve Graham (1997), bilişsel farkındalık bilginin alt boyutları içinde en önemlisini durumsal bilgi olarak görür. Çünkü kişinin bilişsel kaynaklarını seçerek görevlendirmesini, stratejilerin etkili bir biçimde kullanmasını, durumsal bilgiye bağlamaktadır (Aktaran: Demircioğlu, 2008: 37). Durumsal bilgi kısaca yapılacaklar için “niçin”i ve “ne zaman”ı bilmek olarak tanımlanabilir (Demircioğlu, 2008).

Kişinin öğrenme süreçleri ile ilgili bilişsel farkındalık bilgisi, doğru ya da yanlış olabilir. Özellikle çocuklarda kendi düşünceleri hakkındaki düşüncelerinin yanlış olması sık rastlanan bir durumdur. Örneğin, tekrarlanmış başarısızlığa rağmen, bir öğrenci matematik sınavlarına hazırlanmak için yeterli zaman ayırmadığını değil de öğretmenin sınavı zor yaptığını düşünebilir. Bu gibi yanlış bilgi ve düşünceler, bireylerin, bilişsel farkındalık düzenlemesini engellemektedir (Pekel, 2011).

Bilişsel farkındalığı düzenleme

Bilişin düzenlenmesi ve bilişsel farkındalığı düzenleme birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Aktaran: Akın ve Abacı, 2011). Ayrıca bilişsel farkındalığı düzenleme Türkçe’de, farklı isimlerle (bilişsel farkındalığı izleme/kontrol/düzenleme) kullanılmaktadır (Karaçam, 2009). Schraw ve Moshman (1995) bilişsel farkındalığı düzenlemeyi, kişinin düşünme ve öğrenmesinin kontrolüne yardımcı olan etkinlikler olarak tanımlamaktadırlar (Aktaran: Pilten, 2008). Demircioğlu (2008)’nun aktardığına göre, öğrencilerin kendi öğrenme sistemini (amaçları koymayı, stratejileri seçmeyi ve uygulamayı, davranışlarını izlemeyi) ne kadar iyi düzenleyebileceğini (Panaoura ve Philippou, 2005), öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol ederken onlara yardım eden aktiviteleri ifade eder (Schraw, 1998). Kısacası kişinin öğrenme sürecinde kendine hedefler koymasını, stratejilerini belirlemesini ve bu stratejileri süreç içinde ne derece uygulayabildiğini kontrol etmesini sağlar. Ayrıca bilişsel farkındalığı düzenleme kişinin süreç sonunda tüm performansını değerlendirmesini de içermektedir (Akın ve Abacı, 2011). Bu süreçte yapılan etkinlikler genelde değişkendir ve sözel olarak ifade edilemeyebilir. Çünkü bir şeyin nasıl yapıldığını biliyor olmak o işin yapılışının içerdiği öğelerin bilinçli ya da sözel ifade edilebilir olmasını gerektirmez (Brown, 1987, Aktaran: Saraç, 2010). Bilişsel farkındalığı düzenleme; kaynakların, stratejilerin daha iyi kullanımını sağladığı için performansı artırmaktadır (Schraw, 2002, Aktaran: Atasoy, 2009)

Bilişsel farkındalığı düzenlemenin bileşenlerini araştırmacılar farklı sınıflandırmışlardır. Bazı yazarlar, bilişsel farkındalığı düzenlemenin planlama, izleme ve değerlendirmeden oluştuğunu kabul etmiştir (Vovides, 2003). Bu üç bileşenin yanında, Baker (1989) ve Artz, Armour-Thomas (1992) hatalarla başa çıkmayı ve bilgiyi yönetmeyi; Lucangeli ve Cornoldi (1997) ise tahmin bileşenini ele almıştır (Aktaran: Demircioğlu, 2008). Bilişsel farkındalığı düzenleme olarak tanımlanan bilişsel farkındalık aktiviteleri incelendiğinde, genel olarak planlama, izleme ve değerlendirme aktivitelerine vurgu yapıldığı görülmektedir (Karaçam, 2009).

Planlama: Planlama, uygun stratejiyi seçmeyi ve başarıyı etkileyen etmenlerin

belirlenmesini, hedef belirlemeyi, konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirmeyi ve zamanı ayarlamayı içerir (Schraw ve Moshman, 1995, Aktaran: Karaçam, 2009). Planlama; gerekli stratejilerin seçimi, süreci önceden düşünme, amaçlarını ve alt amaçlarını belirlemedir. Okumadan önce tahminlerde bulunma, sorular üretme, planlama boyutu kapsamında yer almaktadır. Planlama becerileri, öğrencilere nasıl, ne zaman ve niçin hareket edeceklerini düşündürür (Desoete, 2001, Aktaran: Demircioğlu, 2008). Genel hatları ile planlama şunları içermektedir (Desoete, 2001, Aktaran: Demircioğlu, 2008):

- Alıştırmaları analiz etmeyi (bir bölme alıştırmasıdır)
- Gerekli bilgi ve becerileri bulmayı (bölme nasıl yapılır)
- Problem çözme stratejilerini sıraya koymayı (zihinden yüzlerin, onların, birlerin bölümü)

Planlama okuma açısından ele alındığında; Miller (1985)'a göre okuma öncesi okunacak metnin içeriği hakkında tahminde bulunma bir planlama becerisidir. Verilen göreve başlamadan önce davranışları planlama, o görevi başarmak için gerekli zamanı ve dikkati ayarlama, planlama becerisine verilebilecek örnekler arasındadır (Pekel, 2010).

Bu basamakta yer alan etkinlikler genellikle bilişseldir ancak, bu bilişsel etkinlikleri gerçekleştirmeye karar verebilmek bilişsel farkındalıktır (Pintrich, Wolters ve Baxter, 2000, aktaran: Saraç, 2010). Araştırmalar, bir alanda uzman kişilerin, bir işe başlamadan önce planlama yapmaları sayesinde, uzman olmayanlara göre, öz düzenlemesi daha yüksek kişiler olduğunu göstermiştir (Schraw ve Moshman, 1995, aktaran: Yıldız, 2008).

İzleme: İzleme, kişinin süreç içinde kendini kontrol etmesi, okurken ya da dinlerken anlayıp anlamadığını sorgulaması, performansının farkında olmasını ifade eder (Akın ve Abacı, 2011). Metni okurken kişinin kendine sorular sorması, düzenlemenin izleme boyutunun bir parçasıdır. İzleme; “planımı izliyor muyum?”, “bu plan çalışıyor mu?”, “bölmeyi yapmak için kâğıt ve kalem kullanmalı mıyım?” vb gibi sorularla ilgilidir (Desoete, 2001: 22, aktaran: Demircioğlu, 2008). İzleme sonunda

birey durumuna göre, okuma hızının değiştirebilir, not almaya ya da tekrar okumaya karar verebilir. İzleme etkinlikleri kişinin anlayıp anlamadığına karar vermesini sağlar (Saraç, 2010).

Değerlendirme: Bilişsel farkındalığı düzenleme kapsamında ele alınabilecek diğer bir unsur değerlendirmedir. Bu aşamada, bireyin kendi öğrenme ürünleri ve düzenleme sürecini değerlendirmesi söz konusudur (Schraw ve Moshman,1995, aktaran: Yıldız, 2008).

Değerlendirme; kişinin süreç sonunda öğrenme çıktılarını, kendini, performansını, kullandığı stratejilerin etkililiğini, genel anlamda süreci değerlendirmesi ile gerçekleşir. Brown (1987) değerlendirmeyi, olay olduktan sonra geçmişini sözlü olarak anlatma olarak tanımlamaktadır (Demircioğlu, 2008) . Değerlendirme işlemine, bireyin etkinliği tamamladıktan sonra, kullandığı stratejiyi benzer problemlerde kullanıp kullanamayacağına dair kendini sorgulaması, örnek olarak, verilebilir (Karaçam, 2009).

Tüm bu süreçler boyunca öğrenci kendine şu soruları sorabilir (NCREL, 1995, aktaran: Özsoy, 2007: 21):

1. Planlarken: “Bu konuda hangi bilgi bana yardımcı olabilir?”, “İlk olarak ne yapmalıyım?”, “Bunu neden okuyorum?”
2. Uygularken: “Doğru ilerliyorum muyum?”, “Bundan sonra ne yapmalıyım?”, “Neyi değiştirmeliyim?”
3. Değerlendirirken: “Her şeyi doğru yaptım mı?”, “Bu yaptığım isten ne öğrendim?”

2.1.3. Bilişsel farkındalığın gelişimi

Bilişsel farkındalık uzun süren gelişimsel bir süreçtir. Araştırmalar bilişsel farkındalığın yaşla birlikte arttığını ve onun farklı unsurlarının, farklı gelişimsel zaman dilimlerine sahip olduğunu göstermektedir (Schneider, 1998, Aktaran: Akın ve Abacı, 2011). Bilişsel farkındalık bilgisi erken yaşlarda belirir, yavaş gelişir ve ergenlik döneminin sonuna kadar gelişimini sürdürür (Brown, 1987, Aktaran: Çakıroğlu, 2007).

Baker (1989) ise bilişsel farkındalığın en azından erken yetişkinlik dönemi boyunca devam ettiğini ileri sürmüştür (Aktaran: Akın ve Abacı, 2011). Bilişsel farkındalık bilgisi hakkında, Alexander ve diğerleri (1995), çocukların yetenek düzeylerine bakmaksızın, devamlı artan, tekdüze bir büyüme gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (Aktaran: Çakıroğlu, 2007). Bu durum, zamanla artan deneyimin, strateji bilgisinin ve kendini tanıma kapasitesinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

Bilişsel farkındalığın gelişimi bilinçdışı başlar, stratejilerin, bilginin ve yeni bilginin elde edilmesinin artmasıyla, bilinçli haline gelir (Kumar, 1998, Aktaran: Polat, 2010). Bilişsel farkındalık stratejilerinin, beş-yedi yaş civarında gelişmeye başladığı görülmektedir. Büyük çocuklar, bilişsel farkındalığı düzenleme ve stratejileri, küçük çocuklardan daha etkili olarak kullanmaktadır (Aktaran: Senemoğlu, 2009). Çocukların okula başlamasıyla birlikte bilişsel farkındalık becerilerindeki gelişim de hızlanır. Araştırmalar, bu becerilerin ilköğretim süresince hızla arttığını göstermektedir (Schneider ve Lockl, 2002, aktaran: Özsoy, 2008).

Senemoğlu (2009) genel olarak strateji kullanımını üç döneme ayırmaktadır. Bunlar;

- Stratejilerin hiç kullanılamadığı ve öğretilemediği aşama (yaklaşık beş yaş ve daha aşağısı).
- Stratejilerin kullanılabildiği fakat üretilemediği aşama (yaklaşık altı ve dokuz yaş). Bu dönemde çocuk öğretilen ve hatırlatılan stratejiyi kullanabilir. Fakat kendiliğinden strateji geliştirip kullanamaz.
- Stratejilerin anlaşılabilirdiği ve uygun stratejinin kendiliğinden kullanılabildiği aşama (Yaklaşık dördüncü sınıf düzeyi).

2.1.4. Bilişsel farkındalığın eğitimdeki önemi

Eğitimde bilinçli bireyler yetiştirme çabaları, bilişsel farkındalık kavramının ortaya çıkışı ve bu konuda yapılan çalışmalarla birlikte, hızla ilerlemeye başlamıştır (Özsoy, 2008). Yapılan pek çok araştırmada; bilişsel farkındalığın, çocukların ve yetişkinlerin eğitiminde önemli yeri olduğu ortaya çıkmıştır (Aktaran: Özsoy, 2008).

Çünkü bilişsel farkındalık becerileri, öğrenmeyi daha kolay hale getirir (Senemoğlu, 2010). Öğrenmenin etkili olması, bilinçli olarak yapılması ile ilgilidir. Bilinçli bireyler, kendini bilme yeteneği ile donatıldıklarında, eğitim sürecinin ürünleri olarak toplumda yer alabilirler (Özsoy, 2008).

Bilişsel farkındalık ile ilgili yapılan araştırmaların sonunda (bilişsel farkındalık yeteneklerini geliştirmeye yönelik öğretim süreçleri uygulanan çocukların başarı düzeylerinde olumlu yönde ve anlamlı artışlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aktaran: Kaya ve Fırat, 2011). Bir başka deyişle bilişsel farkındalık, başarıyı etkilemektedir. Öğrenciler, bilişsel farkındalık becerilerindeki eksiklikler nedeniyle başarısız veya düşük performanslı olmaktadır (Victor, 2004, Aktaran: Bilgin, Karakuyu ve Tüysüz, 2008). Eggen ve Kauchak'a (2001) göre başarılı öğrenciler, ne zaman stratejik davrandıklarının ya da davranmadıklarının farkındadırlar (Aktaran: Özsoy, 2008).

Aspen Enstitüsü (1982)'nde yapılan araştırmaya göre bilişsel farkındalığı kullanan öğrenciler:

- Psikomotor becerileri daha iyi algılayabilir, yapabilirler.
- Bellek, içerik bilgisi, değer, tutum ve dili daha iyi kullanabilirler.
- Anlamlı (amaç temelli) ve isteyerek yaptığı davranışlar sonunda, başarı elde edilebilirler (Gelen, 2003).

Senemoğlu (2010)'na göre bilişsel farkındalık becerilerinin doğal gelişim sonucunda kazanılmasını beklememek gerekir. Öğretmenler öğretimi, bilişsel farkındalık becerileri kazandırmaya yönelik düzenlemeli ve bu aşamada öğrencilere rehberlik etmelidir.

2.1.5. Bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretimi

Bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretimi, problemlerin tanımlanması, kendi kendine soru sorma, var olan bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantılar oluşturmayı sağlar. Ayrıca öğrenme sürecini izleme ve bilgileri uygulamalı durumlarla

ilişkilendirme gibi yollarla bilginin içselleştirilmesine yardımcı olur (Ashman ve Conway, 1997, Aktaran: Özsoy, 2008).

Paris ve Winograd, (1990), öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin gelişiminde dört yaklaşımdan bahsetmektedir (Aktaran: Çakıroğlu 2007);

1. Doğrudan öğretim.
2. Ders içerisinde yapılandırılmış uygulamalı öğretim.
3. Uzman kişi tarafından çeşitli strateji ve tekniklerle öğretim.
4. Kubaşık öğrenme teknikleri ile öğretim.

Literatürde bilişsel farkındalık öğretimi konusunda yürütülen çalışmalarda en çok tercih edilen ve uygulanması önerilen yöntem, yapılandırılmış uygulamalar yoluyla öğretimdir (Gelen, 2003). Aynı şekilde Brown (1987) da teori ve uygulamanın birlikte kullanımını sağlayan bu yaklaşımı uygun görmektedir. Bu yaklaşımla öğrencilere bilişsel süreç ve stratejilerle ilgili bilgiler, bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejileri uygulama fırsatı verilmektedir (Aktaran: Çakıroğlu, 2007). Gelen (2003)'e göre bilişsel farkındalığın derste yapılandırılmış uygulamalı öğretilmesi, normal içerik öğrenilirken bilişsel farkındalık becerilerin de öğrenilmesini sağlar. Bu uygulamayla, becerilerin okulda ve günlük hayatta kullanımı kendiliğinden öğretilmiş olacaktır. Sınıftaki eğitim-öğretim faaliyetleri ve program bilişsel farkındalığın dersle ilişkilendirilmesine elverişlidir.

Öğrenme stratejilerini etkili kullananlar, kendi öğrenme biçim ve süreçleri hakkında bir bilişsel farkındalığa sahip olan ve stratejik öğrenen öğrencilerdir. Onlar, öğrenme hedeflerine ulaşmak için belirli stratejileri (özet yapma, not çıkarma, vb) bilinçli olarak kullanırlar (Aktaran: Candan, 2005).

Bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretimi gereklidir. Ancak öğrencilerin kendi kendilerine oluşturdukları stratejiler öğretilen stratejilerden daha verimlidir. Bunun nedeni; bilişsel farkındalığın odak noktasının başkaları tarafından yapılan düzenleme değil, öz-düzenleme olmasıdır. Bu sebeple öğrencilerin stratejilerini bağımsız olarak

oluşturmaları ve stratejileri kullanmalarını teşvik eden öğretimler önerilmektedir (Paris ve diğerleri, 1986, aktaran: Çakıroğlu, 2007).

2.1.6. Bilişsel farkındalığın ölçülmesi

Bilişsel farkındalığın ölçülmesi ile ilgili olarak, gelişimsel psikologlar zihin kuramı ve üst hafıza ile ilgilenirken, eğitimci kökenli araştırmacılar okuma, matematik, motivasyon, bilişsel farkındalık bilgisi ve düzenleme arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Bilişsel psikologlar ise öğrenme kararları, bilme hissi konularıyla ilgilenmişlerdir (Veenman, Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006, aktaran: Pekel, 2011).

Akın ve Abacıya (2011)'a göre bilişsel farkındalığın nasıl ölçülebileceğine dair literatürde fikir birliği yoktur. Bilişsel farkındalığı yeterli şekilde ölçememenin temelinde iki engel yatmaktadır. Birincisi, bilişsel farkındalığın gerçekten neyi ifade ettiğine ilişkin genel kabul edilmiş bir kavramsallaştırmanın olmamasıdır. İkincisi ise, bilişsel farkındalığın açık bir davranış değil de içsel bir farkındalık olması ve kişilerin bu sürecin farkında olmamasıdır (Georgiades, 2004, aktaran: Akın ve Abacı, 2011).

Bilişsel farkındalık konusunda en sık kullanılan ölçme araçları, öğrencinin kendini değerlendirmesi temeline dayanmaktadır. Bunlar (Gay, 2006, aktaran: Özsoy, 2007);

1. Geçmişe dair sözel bildirimler: Bireyden, daha önce verilen bir görevi gerçekleştirirken ne düşündüğünü hatırlaması istenir.
2. Eşzamanlı sözel bildirimler: Birey, yapması istenen görev sırasında düşüncelerini kaydeder.
3. Yazılı bildirimler: Birey, düşüncelerini, bir görevi bitirdikten sonra standart hale getirilmiş test maddelerini cevaplayarak kaydeder.
4. Kişisel tahminler: Bireyden, verilen görevden önce ya da sonra, kendi performansını değerlendirmesi istenir.

2.1.7. Bilişsel farkındalık ve okuma

1980'lerde bilişsel farkındalığın, okumadaki önemini inceleyen araştırmalar artmış ve bu alan zamanla, eğitim psikologlarının önemli bir çalışma alanı haline gelmiştir (Wong, 1987, aktaran: Pekel, 2011). Bu yıllarda bilişsel farkındalığın geliştirilmesi ve bilişsel farkındalık stratejilerinin okul programlarının içerisine, ne şekilde yerleştirilmesi gerektiği hakkında çalışmalar yapılmıştır (Israel, 2007, aktaran: Saraç, 2010).

Okumada bilişsel farkındalık, bireyin metni yorumlamak için bilişsel etkinliklerini izlemesi, düzenlemesi ve ayarlamasına yönelik kontrol ve farkındalıktır (Caron, 1997, aktaran: Çakıroğlu, 2007). Muhtar (2006)'a göre öğrencilerin kavramalarını izlemelerini sağlamada, sorular sorma, özetleme, tahmin etme önemlidir. Bunları yapan öğrenci metni bir amaçla okumaya başlar ve okuduklarından ne anladığını hangi noktalarda eksiklerinin olduğunu fark eder.

Saraç (2010)'ın aktardığına göre okurun bilişsel farkındalık düzeyi, okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkilidir. Bir başka deyişle bilişsel farkındalık düzeyi yüksek bir birey okuduğunu anlamada başarılıdır. Shih (1992), başarılı okuyucuların okuma amaçları konusunda daha bilinçli olduklarını ve okuma sürecini buna göre yönlendirebildiklerini, ayrıntılardan ziyade ana fikirlere odaklanabildiklerini ifade etmektedir. Ayrıca başarılı okuyucuların okuma amaçlarına ulaşp ulaşmadığını kontrol edebilmek için okuma sürecinde çeşitli stratejileri kullanabildiklerini ifade etmektedir (Aktaran: Muhtar, 2006).

Casanave (1988)'e göre başarılı okuyucular, metni kavramalarını engelleyen bir sorunla karşılaştıklarında, kasıtlı ve planlı stratejik eylem gerçekleştirirler (Aktaran: Muhtar, 2006). Okuduğunu anlamada önemli yeri olan bilişsel farkındalık, El- Hindi (1996)'ye göre doğrudan öğretim yoluyla artırılabilir (Aktaran: Çakıroğlu, 2007).

2.2. Okuma-Okuduğunu Anlama

Günlük yaşam içinde öğrenilenlerin büyük bir bölümü okuma yoluyla edinilir (Özdemir, 1993). Kültürümüz okumanın bu önemini çok önceden fark etmiş, iyi bir mesleğe sahip olanlara okumuş denmiştir. Okumak Türk Dil Kurumu sitesinde “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek”, “Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” olarak tanımlanmıştır.

Okumak; Karatay (2011)’a göre; bir metni oluşturan yazı karakterlerini, sesli veya sessiz çözmenin ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamaktır. Gedizli (2006)’ye göre okumak anlama ve anlatmanın gerçekleşmesine yardımcı olan zihinsel etkinliklerden biridir. Harris ve Sipay (1990) okumayı, yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması olarak tanımlamıştır (Aktaran: Akyol, 2009). Güteryüz (2002)’e göre okuma bildiğimiz dile ait belleğimizde anlamı olan sözcüklere ait kalıplar ve sözcüklerin meydana getirdiği belli anlamlar ifade eden imaj kümelerine bağlıdır. Binbaşioğlu (2004)’na göre okuma, yazılı işaretlerin sese çevrilmesi demek değildir. Ona göre okumak, yazılı işaretlerden anlam çıkartmak ya da yazılı işareti, zihinde anlama çevirmek demektir. Akyol (2009)’a göre günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Okumak çeşitli kaynaklara göre bir iletişim türü olarak tanımlanmaktadır. Güteryüz (2002)’e göre okuduğunu anlama, okuyanın metin yazarıyla iletişim kurulması demektir. Okuduğunu anlama, ancak iyi bir iletişim becerisiyle olabilir. İletişimin üç unsuru gönderen, verici ve alıcıdır. Gedizli (2006)’ye göre kitap ya da metnin yazarı gönderici, kitap ya da metin veri, okuyucu da alıcıdır. Bu durumda, yazılı iletişimde gönderenin bizzat kendisinin ortada olma zorunluluğu yoktur. Karatay tanımlardan yola çıkarak okuma için; “görme, algılama, dikkat, odaklanma, hatırlama, ilişki kurma, kavrama, değerlendirme, seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık bir zihinsel süreç olarak” tanımlamıştır (Karatay, 2011: 12).

Literatürdeki okuma tanımlarının ortak özellikleri incelendiğinde, anlamamanın ön plana çıktığı görülmektedir (Pilten, 2009). Arıcı (2008)'ya göre iki ayrı etkinlik olarak görülen okuma ve anlama birbirine neden sonuç ilişkisiyle bağlıdır. Birey anlamak için okur, bu sebeple okuduğunu da anlamak ister. Birey hızlı, eleştirel, seçmeli okuma yaparken okuduğunu tam ve doğru şekilde anlayabilmelidir.

Karatay (2007)'a göre okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak veya onların sözlükteki anlamını bulmak değil, okunanı kavramaktır. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek, onu yorumlayabilmektir. Pilten (2009) de okumanın asıl amacının, okuduğunu tam ve doğru anlamak olduğunu vurgulamaktadır. Temizkan (2008)'a göre okuma eyleminin amacı; görüleni ya da işitileni kavrayabilme becerisi olan anlamayı sağlamaktır. Anlama, okunan konuda önceden edinilmiş bilgi ve deneyimleri yazarın sunduklarıyla karşılaştırmak ve onun görüşlerinden kabul edilenler ve edilmeyenler hakkında çeşitli yargılara ulaşmaktır. Anlama, yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır.

Anlama okulöncesi dönemde dinleme yoluyla geliştirilirken, okuma yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yoluyla geliştirilmektedir. Öğrencinin çözümlediği metni anlayabilmesi için kendi bilgi ve yaşantısıyla metin arasında ilişki kurabilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2006). Tinker ve McCullough (1968)'a göre okuma, geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanmasını ve yeni anlamlar kurmasını sağlayan yazılı sembollerin algılanmasıdır (Aktaran: Karatay, 2011).

Binbaşıoğlu (2004: 40) okumanın nasıl olduğunu aşağıdaki gibi özetlemektedir:

Biz kendi yaşantılarımıza dayanarak okuruz, daha önce gördüğümüz, işittiğimiz, kokladığımız, tattığımız ve duyumsadığımızdan yararlanarak okuruz. Biz, daha önce almış olduğumuz coşkuyu, yaşadığımız aşkı, geçirdiğimiz korkuyu, duyduğumuz tiksintiyi duyarak okuruz. Biz, yaptığımız gözlemlere ve bu gözlemlerden çıkardığımız

sonuçlara elde ettiğimiz kanılara ve bu kanılar üzerinde kurduğumuz ülkülere göre okuruz.

Okuma becerisinde, çocuğun deneyimlerinin küçük yaşlarda başlayarak edindiği yaşantıların yeri oldukça büyüktür. Akyol (2009)'a göre ailelerin çocuklara küçük yaşlardan itibaren kitap okumaları çocukların okuma ilgi ve başarısında önemlidir. Akyol'a göre aileler çocuklara onunla konuşur gibi kitap okumalı ve bu süreç içerisinde çocuğun anlam kurmasına yardımcı olmalıdır. Wells (1985)'in elde ettiği sonuçlara göre ailelerin okuduğu hikayeleri dinleyen çocuklar 5 yaş civarında okuma yazmaya dair kavramlar üzerinde, 7 yaş civarında da anlamada daha başarılı olmuşlardır (Aktaran: Akyol, 2009). Anderson ve diğerlerine (1985) göre çocuklara okumak, ileriki yıllarda onların okumasına olumlu etki edecek en önemli etkinliktir (Aktaran: Akyol, 2009).

Okuma bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma algısal yönü yüksek, motor yanı daha düşük bir psikomotor beceridir (Yılmaz, 2006). Pek çok araştırmacı okumanın farkı niteliklerini ele almıştır. Dökmen(1994)'e göre okuma becerisi üç nitelikten oluşmaktadır. Bunlar; kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve organize etme becerisi, okuma hızıdır.

Okumayı farklı yorumlayan Server (2004), onu dört madde altında toplamıştır. Sever (2004)'a göre okumanın genel nitelikleri şu şekildedir:

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

Demirel (1999)'e göre okumanın fizyolojik psikolojik ve sosyolojik olmak üzere üç yönü vardır.

Okumanın fizyolojik yönü: Zihnimizde her sözcüğün görsel ve devinimsel imgeleri vardır. Göz sözcüğü görür görmez bu imgeler yardımıyla tanır. Bu sebeptendir ki kişi okuduğu kelimeleri anlamlarına göre seslendirebilir. Okumak işitme organlarıyla

da ilgilidir. Kişinin vurgu ve tonlamayı iyi ya da kötü yapmasında işitme organlarının önemi büyüktür (Yıldız, 2010).

Okumanın Psikolojik yönü: Öğrencilerin duygusal olgunluğa ulaşması, okumaya yönelik ilgi ve isteği, öğrencinin okuma düzeyini etkileyen faktörlerden biridir (Yıldız, 2010). Okuma ve anlama becerisi için istekli olmak da çok önemlidir. Fielding, Wilson ve Anderson'un 1986 yılında yaptıkları araştırmalarda, gönüllü olarak okunan metinlerde başarı elde etmenin daha kolay olduğu görülmüştür (Aktaran: Sever, 2004).

Okumanın Sosyolojik yönü: Okuma eğitiminde kişinin bulunduğu toplumun büyük önemi vardır. Öğrencinin okuma eğitiminde ve okuma düzeyinin gelişmesinde aile bireyleri ve onların okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etkilidir (Yıldız, 2010). Okuma bireyin duygu ve davranışlarına zenginlik ve renk katar. İyi okuma alışkanlığı edinmiş olan kişi, insanlara ve doğaya yansız ve hoşgörü içinde bakmayı öğrenir. Bilim ve sanat değeri yüksek eserlerle kişinin dünya görüşü genişler, bilgisi artar, beğeni düzeyi yükselir (Yılmaz, 2006). Okumanın önemi ve gerekliliği nedeniyle okuma eğitimi de önemlidir.

2.2.1. Okuma eğitimi

Yılmaz (2006)'a göre her şeyi gözlem ve tecrübeyle öğrenmek mümkün olmaz. Başkalarına anlatacak kadar önemli, başkalarının dinleyeceği, okuyacağı kadar güzel ifadeli kitapları dergileri okuyarak birçok şey öğreniriz. Bu açıdan bakıldığında okuma, insanın kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir, hayata uyumunu kolaylaştırır. Karatay (2011)'a göre öğrenme-öğretme etkinliklerinin okuduğunu kavramaya dayandığı kabul edilirse, okuma sonucunda metni kavrama gerçekleşmemişse, okuma amacına ulaşmamıştır. Okullarda, ilköğretimin ilk yıllarında anlama dayalı okuma etkinlikleri yerine akıcı, hızlı okuma etkinlikleri öğretilmiş ve bu sebeple metni kavramak ikinci planda kalmıştır.

Saraç (2010)'a göre öğrencilerin temel okuma yazma becerilerini kazanmalarının ardından, öğretimin amacı, okumayı öğrenmenin yerine, öğrenmek için

okumaya dönüşmektedir. Öğrencilerden artık, üniversite yılları da dâhil olmak üzere, artarak devam ederek, okuduklarını anlamaları ve bu yolla öğrenmeleri beklenmektedir. Belet (2006)'e göre eğitim süreci devam ettikçe okuma, öğrencinin bilgiyi edinmesi ve bağımsız olarak öğrenmesine dönük en önemli beceridir.

Karatay (2011)'a göre okullarda yararlanılan ders araçları incelendiğinde yazılı kaynakların yerinin oldukça büyük olduğu görülmektedir. Uygulamalara çok fazla yer verilmeyen, ders kitaplarının başlıca kaynak olduğu okullarımızda öğrencilerin başarısının okuduğunu anlamaya bağlı olduğu söylenebilmektedir. Bu durumda okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilerin ders başarılarının yüksek olmasını sağlayabilir. Aynı şekilde Öztürk (2008)'e göre okullarda verilen derslerin büyük çoğunluğunun okumayı gerektirdiği için, iyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin başarılı olması çok zordur.

Yapılan araştırmalar (Bloom, 1979; Flanagan, 1964) incelendiğinde görüleceği gibi okuduğunu anlama eğitimi öğrenciler için gerekli ve önemlidir. Temizkan (2008) ilköğretimin birinci sınıfından itibaren eğitim ve öğretimi yaptırılan Türkçe derslerinin en önemli amaçlarından birini, öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini anlama yeteneği kazandırmak olarak değerlendirmiştir. Bu amaca ulaşabilmek için de öğretmenlerin öğrencilere okuma ve anlama eğitimi vermenin gerektiğini vurgulamaktadır. Sever (2004)'a göre Türkçe öğretimiyle, öğrencilere okumayla ilgili davranışların kazandırılmasında iki bileşen üzerinde durmak gerekir. Bunlar okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmak ve okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırmak

Güleryüz (2002)'e göre okuduğunu anlamada şu çalışmalar yapılabilir:

- Öğrencilere örnek anlama çalışmaları yaptırılarak okuduğunu anlamada nelere dikkat edecekleri gösterilir.
- Örnek anlama çalışmalarından sonra öğrencilere metin hakkında sorular sorulur. Alınan yanıtlarla metin arasında ilişki kurulur.
- Metnin ana düşüncesi yardımcı düşünceleri sorulur.

- Siz olsaydınız ne yapardınız gibi sorular sorularak öğrencinin eleştirel düşünmesine yardım edilir.

2006 Türkçe öğretim programında öğrenme alanları günümüz; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında düzenlenmiştir. Programda okuma becerisi ile öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı alışkanlık haline getirmeleri amaçlanmaktadır (Yıldız, 2010).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP)'nda okuma beceri ve alışkanlığını geliştirmek için çeşitli yöntem ve teknikler önerilmektedir. Programda, okuma becerisine yönelik olarak kullanılması önerilen yöntem ve teknikler şunlardır:

- Sesli Okuma

Sesli okuma yazının, dinleyenlerin duyabileceği bir ses tonuyla okunmasıdır. Amaç öğrencilerin metinde geçen kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okumanın şartı kelimeleri doğru telaffuz etmek, düzgün konuşma yeteneğini geliştirmek, öğrencilerin konuya olan ilgisini arttırmak ve onlarda okuma zevki uyandırmaktır (MEB, 2006). Sesli okumada hızlı okumaktan çok, uygun yerlerde duraklama yapmak, ses tonunu metindeki duygu ve düşüncelere bağlı olarak ayarlanmak önemlidir.

Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamasıdır (MEB, 2006). Karatay (2011)'a göre sesli okuma çalışmaları öğrencilerin topluluk önünde anlatma yeteneğini de geliştirmektedir. Karatay (2011)'a göre sesli okuma yazım-noktalamaya, vurgu-tonlamaya dikkat edilerek, kelimeler atlanmadan tam ve eksiksiz olmalıdır. Derste örnek olarak önce öğretmen sesli okumalı, daha sonra öğrencilere okutmalıdır.

- Sessiz Okuma

Sessiz okuma, ses organlarını kullanmadan sadece gözle yapılan bir okumadır. Okuma göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanır (MEB, 2006). Sessiz okumada öğrencilerin metni kavramaları ve hızlı okumaları amaçlanır. Hızlı okumayı sağlayan sessiz okumada, sesli okumaya göre daha az enerji ve zaman harcanır. Sessiz okumada dikkat, sesli okumadaki gibi ayrıntılara (ses, dudak, dil, ses telleri gibi) dağılmadığı ve okunan yazıya yoğunlaştığı için, anlama düzeyi açısından daha verimli sonuç alınır, yani sessiz okuma, daha çabuk anlama imkânı sağlar (Nas, 2003; Ünal, 2006).

Karatay (2011)'a göre sessiz okumada;

- Başkalarını rahatsız etmeden okuma alışkanlığı
- Kitapla göz arasındaki mesafeyi ayarlamaları (bununla öğrencilerin, varsa beden ya da göz kusurları da tespit edilebilir)
- Olumsuz okuma davranışlarının düzeltilmesi sağlanabilir.

Sessiz okuma sırasında öğrencilerin dudak kıpırdatmaları, baş ve gövde hareketleri önlenmelidir (Çelenk ve Tazebay, 2008). Sessiz okumanın her gün ya da haftada bir gün yapıp, sınıfça veya gruplar halinde okunan kitapla ilgili görüşlerin tartışılabilir (MEB, 2006).

- Göz Atarak Okuma:

Göz atarak okuma yöntemi, metni okumadan önce uygulanan bir yöntemdir. Bu okuma şekline ayaküstü okuma da denmektedir. Okuma öncesinde uygulanan göz atarak okuma yönteminde, öğrencinin metnin içeriği hakkında fikir sahibi olması ve metnin konusunun, ana fikrinin ne olabileceğini anlaması için metin şekil olarak incelenir. Amaç metnin konusuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirmek, metnin niçin okunacağını ana hatlarıyla kavramak ve metni okumadan önce, metin hakkında genel bir düşünce edinmektir. Ancak öğrencide okunan metin hakkında kesin bir düşünce oluşmaz. Metinde yer alan sözcüklerden edinilen izlenime göre, zihinde oluşan

soruların cevabı olabilecek cümleler okunur (Karatay, 2011). Önce metnin başlığına bakılır, uzunluğu ve biçimi incelenerek metin şekil bakımından değerlendirilir. Daha sonra gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Bu şekilde ayrıntılar atlanarak ana fikre ulaşılmış olur (MEB, 2006).

- Özetleyerek Okuma

Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) 'nda, özetleyerek okumanın amacı, konunun ana hatlarının kavranmasını sağlamak olarak belirtilmiştir. Metni okumaya başlamadan önce tahtaya aşağıdaki sorular yazılır ve okuma sırasında bu sorulara cevap aranır.

- Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?
- Olay nerede geçiyor?
- Olay ne zaman yaşanıyor?
- Metnin giriş bölümünde neler anlatılıyor?
- Metnin gelişme bölümünde neler anlatılıyor?
- Metnin sonuç bölümünde neler anlatılıyor?

Karatay (2011)'a göre bu yöntem için bilgiyi sorgulamanın temel ilkeleri olan (5N 1K) soruları da kullanılabilir. Bu sorular; “ne, nerede, ne zaman, neden-niçin, nasıl ve kim”dir.

Özetleyerek okuma yönteminde, öğrenci metni okurken ya da dinlerken metnin öğrenciler tarafından bölüm bölüm özetlenmesi amacıyla kullanılabilir. Okuma, belli aralıklarla durdurularak öğrencilerden okunan bölümün özetini çıkarmaları istenebilir. Karatay (2007)'a göre, okur, metnin her cümlesi ve paragrafında önemli gördüğü bilgi ve düşüncüyü özetleyerek metnin tamamında islenen konu, ana düşünce ve bilgiye ulaşır.

- Not Alarak Okuma

Not alarak okuma, öğrencilerin, kavradıklarını ve kavrayamadıklarını, kendi

cümleleriyle, metnin kenarlarına ya da defterlerine yazmalarıyla gerçekleşir. Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamak amacıyla kullanılır (MEB, 2006). Ünalın (2006)'a göre not alarak okumak, öğrencileri okuma sürecinde etkin kılar.

Not alarak okumada öğrencilere okuyacakları metnin türü ve konusu hakkında bilgi verilir, böylece öğrencilerin not alırken nelere dikkat edecekleri belirlenir. Okuma bittikten sonra ise alınan notlar, metne uygun oluşuna göre değerlendirilir (MEB, 2006). Çelenk ve Tazebay (2008)' a göre, 3. Sınıftan itibaren bu yöntemin kullanılabilir. Karatay (2011)'a göre, not alarak okuma; öğrencilerin metni oluşturan önemli yapıları fark etmeleri, bunları belli bir düzene koyarak tekrar kullanmaları gerektiğinde hatırlayabilecekleri şekilde kaydetme ve kodlama becerilerini geliştirir.

- İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma yönteminde amaç, öğrencilerin okunan metindeki konuyu anlamalarına yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir (MEB, 2006). Karatay (2011)'a göre bu çalışma, metni özetlemede öğretmen ve öğrencilere yardımcı olur.

Arıcı (2008)'ya göre not alma yönteminden farklı olarak öğrenciler önemli gördükleri yerleri metin üzerinde çizerler. Bunun için farklı renklerde kalemler kullanılır. Daha sonra öğrencilerden belirledikleri bölümleri kendi cümleleriyle ifade etmeleri beklenir. Karatay (2011)'a göre bu yöntem okurken, anlamı bilinmeyen sözcükler için de kullanılabilir. Öğrenciler, anlamını bilmediği sözcüklerin altını çizebilir ya da yuvarlak içine alabilir.

- Tahmin Ederek Okuma

Öğrencilerin okuma sürecini etkin kılma amacıyla, okuyacakları metinde geçen duygu, düşünce, olaylara ve genel anlamda metne karşı merak duymaları amaçlanmaktadır (MEB, 2006). Karatay (2011)'a göre ön öğrenmeleri harekete

geçirmek planlanır. Ayrıca öğrencilerde doğru düşünme, çıkarımda bulunma gibi becerilerin de gelişmesinde yardımcı olur.

Tahmin ederek okuma çeşitli yollarla yapılabilir. Metin okunmadan önce metin başlığı ve görsellerden yararlanarak metin içeriğine yönelik tahminlerde bulunulabilir. Metin okunurken duraklamalar yapılarak “Sizce bundan sonra ne olabilir”, “Kahraman bu sorunu nasıl çözmüş olabilir?” gibi sorular yönelterek tahminlerde bulunmaları sağlanabilir. Bu şekilde öğretmen metne olan ilgiyi arttırabilir. Metnin bir kısmı öğrenciler tarafından okunup, metinde gelişen ve gelişebilecek olayları ayrı sütunlara yazmaları istenebilir. Metin okunduktan sonra başka bir sütuna olayların nasıl sonuçlandığı yazılabilir (MEB, 2006). Daha sonra metinde gelişen olaylarla öğrencilerin tahminlerinin karşılaştırılması yapılabilir. Bir diğer yol metnin bir kısmının okunup merak uyandıran ifadeler ve soruların yazılmasıdır. Metin okundukça cevabı bulunan soruların üstü çizilir (MEB, 2006). Akyol’a (2006) göre, tahminlerin anlam kurmada önemli bir yeri olduğundan, iyi okuyucular okudukları metinle ilgili tahminlerde bulunurlar.

- Soru Sorarak Okuma

Bu yöntem öğrencilerin okudukları metinler üzerinde düşünmelerini ve metinlerin daha iyi anlamalarını sağlamak için kullanılmaktadır (MEB, 2006). Bu yöntemle okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında öğrencilerin metinle ilgili sorular hazırlamaları ve metin üzerinde düşünerek metni daha iyi anlamaları amaçlanmaktadır. Öztürk (2008)’e göre okunan metinle ilgili sorular sormaya ve sorulara cevaplar bulmaya dayalı bu yöntem, öğrencilerde derse karşı ilgisini arttırabilir ve topluca düşünme alışkanlığı kazandırabilir.

Bu yöntemin uygulaması iki şekilde olabilir. Öğrenciler metni sesli veya sessiz okuduktan sonra zihinlerinde oluşan soruları yazarlar. Öğrenciler gruplara ayrılarak bu sorulara cevap ararlar. Her gruptan ya da sınıftan bir öğrenci, arkadaşına soru sorar. Yöntemin uygulanmasında kullanılan diğer bir yol, metni okumadan önce ve okuma sırasında, metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili zihinlerinde oluşan soruları tahtaya

yazılması ve cevabı bulunan sorunun üstünün çizilmesi şeklinde gerçekleşir (MEB, 2006). Karatay (2011)'a göre, bu yöntem okumaya geçmeden önce kullanılmasıyla okuma, amaçlı ve bilinçli başlar. Amaçların ne kadarının gerçekleştiğini sorgulama öğrenmeleri denetleme bilişsel farkındalığı geliştirir.

- Söz Korosu

Söz korusu önceden beri Türkçe derslerinde okuma çalışmalarında kullanılmaktadır (Öztürk, 2008). Bu yöntemle amaç öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerini geliştirilmesidir. Öğrenciler gruplara ayrılması ve bir şiir ya da düzyazının bölümlere ayrılarak her bölümün bir grup tarafından okunması ile gerçekleştirilir (MEB, 2006).

Söz korusu dört şekilde yapılır (MEB, 2006).

1. Hep birlikte okuma: Metnin tamamını sınıf veya bir grup okur.
2. Grup olarak okuma: Metin, bölümlere ayrılır ve her grup bir bölüm okur.
3. Karşılıklı okuma: Öğrenciler iki gruba ayrılır ve metnin belirlenmiş bölümlerinden birini bir grup diğerini diğer grup okur.
4. Nakaratlı metinleri okuma: Her bölümü bir grup ya da bütün gruplar birlikte okur.

Söz korusu yöntemi öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede etkilidir. Ayrıca kendini ifade ederken utanma sıkılma, heyecanlanma gibi duyguların kontrolünü sağlar (Karatay, 2011).

- Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu yöntemi ile öğrencilerin metnin yapısını ve dilini metinde yer alan kahramanların özelliklerini anlamaları amaçlanmaktadır. Yöntem metin okunduktan sonra metnin diyaloglara dönüştürülerek canlandırılmasına dayanır. Metnin içeriğiyle ilgili değişiklik yapılmaz. Konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle metin diyalog hâline getirilip tiyatroya dönüştürülür (MEB, 2006). Öğrenciler vermeleri

gereken duyguyu, metinden hareketle açıklayabilmelidir. Öğrencilerin kendini toplum önünde ifade etme becerileri ve özgüvenleri geliştirilebilir.

- Ezberleme

Ezberleme yöntemi öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebi değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktadır. Ezberlenen metinlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle sunulur (MEB, 2006). Böylece öğrencilerin kendine olan özgüvenini artırır. Metinler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilmelidir (Karatay, 2011).

- Metinlerle İlişkilendirme

Metinlerle ilişkilendirme yöntemi ile öğrencilerin okudukları metni diğer metinlerle ilişkilendirmeleri ve öğrencilerin düşünme becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır. Metin okunduktan sonra öğrencilere metinde anlatılan düşünce ve olayın diğer metinlere benzeyip benzemediği sorulur. Metnin yeri, zamanı, şahıs ve varlık kadrosu, konusu açısından ilişki kurması istenir (MEB, 2006).

Karatay (2011)'a göre böylece öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin ve okuma beğenisinin geliştirilmesi sağlanabilir. Öztürk (2008)'e göre ilköğretim birinci sınıftan itibaren Türkçe derslerinde öğrencilere metinden anlam kurma ve metinler arası anlam kurma becerileri kazandırılmalıdır.

- Tartışarak Okuma

Tartışarak okuma yönteminin amacı, öğrencilerin okudukları metinde işlenen konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını, farklı görüşlerden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlama imkânı vermektedir. Bu yöntem metin bölümlere ayrılarak ya da metnin bütününe yönelik olarak yapılabilir. Tartışma sınıfça ve küçük gruplar halinde yapılabilir. Tartışma sonunda varılan ortak düşünceler not edilir (MEB, 2006).

Karatay (2011)'a göre tartışarak okuma yöntemiyle metinden elde edilen bilgilerin doğruluğunu denetleme imkânı sağlanabilir. Bunun yanında öğrencilerin paylaşma alışkanlığı ve birbirleriyle iletişim kurma becerileri gelişir. Öğretmen tartışmaya bütün öğrencilerin katılmasını ve birbirlerine saygılı olmalarını sağlamalıdır.

- Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma yöntemi öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırmak amaçlanmaktadır. Böylece öğrencilerin okunan metin hakkında düşüncelerini sağlamak, konuyu olumlu ve olumsuz yönden değerlendirerek kendi doğrularını buldurmak amaçlanmaktadır (MEB, 2006). Öğrenciler eleştirel okuma yöntemini kullanarak okudukları metinde katılıp katılmadıkları yerleri belirleyebilir, duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışabilirler. Ayrıca kişisel deneyimden hareketle okuduklarını anlamlandırır (MEB, 2006).

Karatay (2011)'a göre eleştirel okuma okurun yazarla iç diyalog halinde olduğu hareketli bir süreçtir. Eleştirel okuyabilen birey okuduğu yazıya eleştirel olarak bakabilir ve yazarın amacını yansız olup olmadığını sorgulayabilir.

2.2.2.Okuduğunu anlayamama

Okumada, iletilen mesajı tam olarak anlamak, yazarın amacına uygun olarak çıkarımlarda bulunmak her zaman gerçekleşmeyebilir (Öztürk, 2008). Okuma başarısının yükselmesi için, okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen durumlar göz önünde bulundurulup, mümkünse bunlar düzeltilmeye çalışılmalıdır. Reca (2006)'ya göre okuduğunu anlamayı zorlaştıran temel engeller şunlardır: Konsantre olamama, zaman darlığı, kelimedenden yoksunluk, tembellik, ilgi ve merak eksikliği, ağır okumak.

Twining (1991) ile Hall ve Bowmann (1993) da, okuduğunu anlayamamanın ya da eksik anlamamanın bir takım nedenleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenler şunlardır:

- Kelimeleri ve cümleleri anlayamama,
- Cümlelerin birbiriyle ilişkilerini anlayamama,

- Metindeki bilgilerin birbirlerine göre anlamlandırılmasını veya organizasyonunu anlayamama,
- Motivasyon ve ilgi eksikliği (Aktaran: Gelen, 2003).

Okuduğunu anlayamama nedenleri okunan metne, içeriğe göre farklılık gösterebilir. Gelen (2003)'e göre örneğin, biyoloji dersinde konuya ilgili, kelime problemi yaşanırken, tarih dersinde parçanın tipi dolayısıyla, bilgileri organize etme eksikliği yaşanabilir. Dikkatin dağınık olması, yeterli ön bilgiye sahip olunmaması da okuduğunu anlamayı güçleştirir. Bu problemlerin çözümü için okuduğunu anlama stratejilerine gereksinim vardır.

Doğan (2002)'a göre okuduğunu anlamamanın önemi dikkate alınarak, öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarına yardım edecek stratejiler kullanılmalıdır. Muhtar (2006)'ın araştırmasında aktardığı, başarılı okuyucuların, zayıf okuyuculardan daha yüksek oranda strateji kullandıkları ve bunları bilinçli ve etkili kullandıklarıdır (Block, 1992; Carrell, 1998). Buradan hareketle sınıflarda öğrencilerin kullandıkları stratejiler belirlenmeli ve strateji kullanımında zayıf olan öğrenciler yetiştirilmelidir. Strateji programları ve öğretimiyle ilgili, öğretmenlere seminerler ve hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir (Doğan, 2002).

2.2.3. Bilişsel farkındalık okuma stratejileri

Anlama yeteneği çeşitli düşünce ve edebiyat eserlerini anlama etkinlikleri ve alıştırmalarıyla gelişir. Öğrencilerin bu yeteneği kazanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için çeşitli stratejiler geliştirilmiştir (Temizkan, 2008). Akyol ve Kırkkılıç (2007)'a göre okurken kullanılacak strateji ve teknikler üzerinde durulması gereklidir. Coşkun (2011)'a göre pek çok araştırma ve ilgili kaynak incelendiğinde bilişsel farkındalık öğretiminin temelinde de strateji kavramının yer aldığı görülmekte, bilişsel farkındalığı öğretilmesinde çok sayıda strateji kullanılmaktadır.

Strateji Türkçe sözlükte önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol anlamına gelmektedir (TDK, 2005). Özdemir'e (1993) göre günlük yaşam içinde

öğrenilenlerin büyük bir bölümü okuma yoluyla edinilir. Okumaların öğrenme sürecindeki etkileri düşünülürse, okuma stratejilerinin de öğrenme üzerindeki önemli etkisi anlaşılabılır.

Cohen'e (1990) göre okuma stratejileri, okuyucuların okuma görevlerinin üstesinden gelebilmek için bilinçli olarak seçtikleri zihinsel süreçlerdir (Aktaran: Topuzkanamış, 2009). Tercanlıoğlu (2004) ise stratejileri öğrenenlerin okuma amaçlarına göre bilinçli olarak kullandıkları özel eylemler olarak açıklamaktadır. Block (1986)'a göre okuduğunu anlama stratejileri, okuyucuların bir işlemi nasıl kurduklarını, hangi metin ipuçlarına dikkat ettiklerini, okuduklarını nasıl anlamlandırdıklarını ve anlamadıklarında neler yaptıklarını kapsar (Aktaran: Topuzkanamış, 2009). Doğan (2002) araştırmasında, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimiyle ilgili alanyazın taraması yapmıştır. Bu taramada, strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Akyol ve Kırkkılıç (2007)'a göre başarılı okuyucuların okumaları stratejiktir. Bu okuyucular okumanın gereği olarak okuma stratejilerini kullanmaya çalışırlar.

Trabasso ve Bouchard Pressley (2001) de okuduğunu anlama düzeyini yükselten stratejileri bazı başlıklar altında toplamışlardır (Aktaran: Epçaçan, 2008). Bunlar; kavramayı izleme, grafikler/örgütlemeler/şemalar oluşturma, etkin dinleyici olma, zihinsel benzetmeler/semboller kullanma, belleksel öğretim yapma, ön bilgileri kullanma, soru yanıtlama, soru üretme, öykü yapısı oluşturma, özetleme, sözcük bilgisi öğretimi, çoklu geçiş stratejisi. Manning ve Payne (1996, 183), Karatay (2011) okuduğunu anlama stratejilerini “Okuma Öncesi”, “Okuma Sırası” ve “Okuma Sonrası” şeklinde basamaklara ayırmıştır.

Okuma öncesi stratejiler (planlama stratejileri): Okuma öncesi, sürecin en önemli basamağıdır. Okuyucunun yeni metni okumadan önce ne öğreneceğine dair bir amaç sahibi olur ve bu amaç etrafındaki öğrenme hedeflerinin nasıl gerçekleşeceğini belirler. Kişinin gereken planlamayı yapabilmesi için belli bir zihinsel olgunlukta olması gerekmektedir (Karatay, 2011). Okuma öncesinde; öğrenci, eski bilgilerim neler, metnin konusu ne ve amacım ne sorularını yanıtlayarak okumaya hazır hale gelmelidir

(Manning ve Payne, 1996, Aktaran: Gelen, 2003). Karatay (2011) okuma öncesi stratejileri şu başlıklar altında toplamaktadır.

Okuma amacını belirleme,
Metni gözden geçirme,
Bilgileri harekete geçirme,
Metnin ana başlığı alt başlığı ve yazarına bakma,
Metnin karakteristik özelliklerini gözden geçirme (uzunluğu yapısı gibi),
Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme,
Metnin içeriğiyle ilgi tahminlerde bulunma,
Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma,
Okuma hızı belirleme.

Okuma sırası stratejiler (düzenleme stratejileri): Öğrencinin okuduğunu kavraması ve okuma öncesinde belirlediği amaçlara ulaşma durumunu değerlendirebilmesi için kendini kontrol edebilmesi önemlidir. Çünkü bu, okuma sırasındaki yanlışların fark edilmesini ve okumanın tekrar gözden geçirilip, gerekirse kullanılan stratejinin yeniden planlanmasını sağlar (Karatay, 2011). Okuma sırasında; öğrencinin dikkatini vermesi, metni zihninde canlandırması, anlamadığı yerleri tekrar okuması ve kendini değerlendirmesi gerekmektedir (Manning ve Payne, 1996, aktaran: Gelen, 2003). Karatay (2011)'a göre okuma sırası stratejiler şunlardır:

Not tutma,
Yavaş, fakat dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama),
Dikkat dağınıca okuduğu kısma geri dönme,
Önemli bilginin altını çizme,
Anlamayı artırmak için başvuru kaynaklarını kullanma (sözlük gibi),
Metin zor geldiğinde üzerinde iyice yoğunlaşma,
Kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma
Metindeki grafik tablo ve resim gibi görsellerden yararlanmaya çalışma
Belli aralıklarla durarak ne anladığını düşünme,
Bağlama yönelik ipuçları kullanma,
Bilginin kalıcılığını sağlamak için sema, resim gibi görsellerle formülleştirme,
Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme,

Çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme,
Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye
çalışma

Okuma sonrası stratejiler (değerlendirme stratejileri):Okuma sırasında da kullanılabilen bu değerlendirme stratejileri genelde okuma sonrası süreçte kullanılır. Bu basamak, okuma amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin, okunan metnin tamamının doğru ve eskizsiz kavranıp kavranmadığının, metinle ilgili tahminlerin doğru yapılıp yapılmadığının denetlendiği basamaktır (Karatay, 2011). Okuma sonrası; öğrenci ne öğrendiğini, öğrendiklerini nasıl kullanabileceğini düşünmesi bunları eski bilgileriyle ilişkilendirmesi ve kendi gelişmelerinin farkına varması gerekmektedir (Manning ve Payne, 1996, aktaran: Gelen, 2003).

Bu stratejiler; metindeki ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle olan ilişkisinin belirlenmesi, metinden kazanılan bilgi ve düşüncelerin başkalarıyla tartışılarak çoğaltılması, eleştirme becerisinin geliştirilmesi, okuma zevki ve alışkanlığının pekiştirilmesi açısından önemlidir. Karatay (2011) okuma sonrası stratejileri şu başlıklar altında toplamaktadır.

Metnin içeriğinin okuma amacına uygunluğunu sorgulama,
İşlenen düşünce veya bilgilerin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme,
Metindeki düşünceleri özetleme,
Metindeki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme,
Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma,
Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme,
Metindeki ana düşünce ve ya bilgiyi eleştirerek değerlendirme
Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme,
Metni kavradığını denetlemek için başkalarıyla tartışma

Akyol (2006) da okuma stratejilerini okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler olarak gruplandırmıştır.

1- Okuma öncesi etkinlikler: göz gezdirme, okuma için amaç oluşturma / hedef belirleme, ön bilgileri okuma ortamına getirme, görsel öğeler ve başlıklardan

hareketle, metnin konusuna ilişkin tahminler için beyin fırtınası yapma

- 2- Okuma sırasında yapılabilecek etkinlikler: akıcı bir şekilde okuma, anlamayı kontrol etme, yardımcı stratejileri kullanma, irdeleme, not alma, okunanları canlandırma
- 3- Okuma sonrasında yapılabilecek etkinlikler: özetlemeler yapma, sentezler yapma, çözümleme ve değerlendirmeler yapma, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme, kavram haritaları-tablo ve grafikleri oluşturma, sorular sorma-yanıtlama ve oluşturma, yansıtıcı düşünmeyi sağlama (Akyol, 2006).

Daly, E.J. Chafouleas, S. Skinner, C.H. (2005)'a göre okuduğunu anlamayı arttıran stratejiler dört başlık altında toplanabilir.

Tablo 2-1. Okuduğunu anlama stratejileri

Stratejinin İşe Koşulduğu Zaman	Stratejiler
Okuma Öncesi Stratejiler	Okuma Amacını Açıklama Öğrenciye Parçanın Başlığına, Basım Tarihine, Yazara Bakarak Ve Parçayı Tarayarak Konusunu Tahmin Etmesine Yardım Etme Başlığa Bak – İncele – Anahtar Sözcüklere Bak – Okuma Parçasına Tekrar Bak – Öykü /Kavram Haritası Hazırla (Tells) Öğretim Öncesi Sözcük Bilgisi Kavram Haritaları Ve Öykü Haritası Aracılığıyla Kavramları Önceden Öğretme Okunacak Materyali Dikkatlice Seçme Ve Bazı Ölçütler Doğrultusunda Öğrencinin Okuma Parçasını Seçmesine İzin Verme
Okuma Sırası Stratejiler	Akıcı Ve Sürükleyici Okumayı Sağlama Öyküleyici Metinler İçin Öykü Haritasını Dikkate Alma Açıklayıcı Okuma Parçaları İçin Taslaklar Ve Çalışma Rehberi Kullanma Açıklayıcı Metinler İçin Stratejik Not Almayı Uygulama Açıklayıcı Metinler İçin Zaman Çizelgeleri Ve Akış Şemalarını Kullanma Karışık Planlar, Tablolar Yapma Öyküleyici Metinler İçin Görseller Kullanma
Okuma Sonrası Stratejiler	Her Türlü Metin İçin Özetleme Yapma Soru- Cevap İlişkisini Kullanma
Okuma Sürecinin Tümünde İşe Koşulan Stratejiler	Stratejik Not Alma Gsoyby: Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme (Sq4r) Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching) Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L) İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading) Kavram Haritaları Ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map And Graphic Organizers) İts Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis-Q) Tiöd Okuduğunu Anlama Stratejisi (Posse)

Kaynak: (Aktaran: Demirel ve Epçaçan, 2009: 215)

Bilişsel farkındalık stratejilerini öğretmek genelde özel bir süreç gerektirir (Çakıroğlu, 2007). Okumanın daha verimli olması ve anlamayı sağlamak için psikologlar ve eğitimciler değişik stratejiler geliştirmiştir (Ayçin, 2009). Bunlardan bazılarını aşağıda yer verilmeye çalışılmıştır. Tüm bu stratejiler içinde SQ3R stratejisi, uygulama kolaylığı sağlaması sebebiyle araştırmada kullanılmıştır.

SQ3R Stratejisi

SQ3R stratejisi Ohio State Üniversitesinde Francis Robinson tarafından 1970 yılında geliştirilmiştir. SQ3R stratejisi öğrencilerin okuma amacı oluşturmalarında, metinde karşılaştıkları yeni bilgileri hafızalarına almalarında ve gerektiğinde bilgileri hatırlamalarını sağlamada kullanılmaktadır (Coşkun, 2011). SQ3R ilk etapta askeri amaçlı olarak geliştirilmiştir. II. Dünya Savaşı sırasında, askerlerin kullandıkları el kitapçıklarını okumalarına ve okuduklarını etkili bir şekilde hatırlamalarına yardım etmek için geliştirilmiştir (Swennumson, 1992, aktaran: Ayçin, 2009).

Fisher (1985) SQ3R'yi anlamayı kolaylaştıran bir okuma tekniği olarak açıklamıştır (Aktaran: Ayçin, 2009). SQ3R stratejisi öğrencilerde kontrolün oluşmasını sağlayan bir stratejidir. Bu strateji ile okuyucu okuma amaçlarını belirler, cevaplandırmak için kendine sorular oluşturur ve kendi öğrenmesini izler (Çakıroğlu, 2007). SQ3R stratejisini, yüksek okul ve kolej öğrencileri üzerinde uygulayan Robinson sonuçları şöyle aktarmıştır (Aktaran Ayçin, 2009: 43):

Tipik bir öğrenci metni kelime kelime başlığa ve içeriğe dikkat etmeden okur. Bu öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin sadece yarısı ne okuduğu hakkında bir bilgiye sahiptir. İki hafta sonra ise okunanların %80'i öğrenciler tarafından unutulmuştur. Oysa bu tekniği kullanan öğrenciler okuma parçalarını anlamada daha başarılıdır. Çünkü bu teknik aynı zamanda bir tekrar niteliği taşımaktadır. Ve tekrar edilen bilgiler kolay kolay unutulmaz. Ayrıca SQ3R öğrencilerin ders kitabını etkili olarak kullanmalarını sağlar ve çalışma becerisi kazandırır.

SQ3R stratejisi beş adımda uygulanır. Uygulanan adımların İngilizce baş harfleri stratejinin adını oluşturduğundan bu tarz stratejilere akrostiş stratejiler denir (Piltan, Temur Şahin ve Demir, 2009). Bu gibi kısaltmalar stratejilerin hatırlanmasını daha kolay kılabilir (Akın ve Abacı, 2011). SQ3R stratejisi bazı araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve akrostiş mantığıyla bazı isimler altında incelenmiştir. Kıroğlu (1995), TSOKG (tarama-soru-okuma-kendi ifadeleriyle aktarma-gözden geçirme), Çakıroğlu (2007) İSOAT (incele, sorgula, oku, anlat, tekrar et) derken, Akyol ve Kırkkılıç (2007) ASOAT (araştır, sorgula, oku, anlat, tekrar incele), Ayçin (2009) İSOTEG (incele, sorgula, oku, tekrar et, gözden geçir) demiştir.

Bu araştırmada orijinal adı SQ3R olarak kullanılan stratejinin adımları şunlardır;

- İncele (Survey):

Öğrenci metne ilişkin bakış açısı kazanmak için metni inceler. Öğrenci metin boyunca yer alan resimleri, metnin başlığını, girişi, özeti gözden geçirir. Yaptığı incelemelerde amaç, metinle ilgili hafızada olabildiğince fazla bilgi tutmaktır (Coşkun, 2011). Bu basamakta öğrenciye çalışılan materyale ilişkin bir bakış açısı kazandırmak amaçlanır.

İyi bir okuyucu başlığa görsellere bakarak metin türünü belirlemelidir. Öğrenci metnin konusuyla ilgili düşüncelerini, konuyla ilgili anılarını kullanarak metne göz gezdirmelidir. Konu hakkında neler bildiğini ve neler öğrenmek istediğini belirlemeli ve böylece okuma amacını belirlemelidir (Akyol ve Kırkkılıç, 2007). Metinlerde yer alan resimlerde bu basamakta kullanılabilir. Nas (2003)'a göre metinle ilgili resimleri incelemek metni anlaşılmasına hazırlayıcı ve yardımcı bir etkinliktir.

Bu basamakta öğrencilerin eski alışkanlıklarından dolayı, metnin ne anlattığını tam olarak anlamaya yönelmeleri gibi bir sorun ortaya çıkmaktadır. Bu alışkanlığın kırılması ve öğrencilerin sadece başlıklara bakarak, metnin ne anlattığını tahmin etmeye yönlendirilmesi gereklidir (Ayçin, 2009). Akyol ve Kırkkılıç (2007)'a göre tahminler, kişide amaç oluşturur ve bu şekilde anlamaya katkı sağlar.

- Sorgula-Soru sor (Question):

Sorular metinden anlam kurma sürecinde büyük önem taşır (Akyol ve Kırkılıç, 2007). Bu aşamada öğrenci metin hakkında hatırladığı bilgiler doğrultusunda sorular oluşturur ve sorar. Öğrenci ve bu soruları deftere veya bir kâğıda yazar. Öğrencinin metin hakkında kendisine yönelttiği bu sorular okuma amacı oluşturmada yardımcı olacaktır (Coşkun, 2011). Bu gibi açık uçlu etkinlikler çocuğun yaratıcı düşünce ve becerilerini sergilemesine olanak sağlar (Akyol ve Kırkılıç, 2007).

Akyol ve Kırkılıç (2007)'a göre genellikle önce metin okunur, sonra da metinle ilgili sorular cevaplandırılır. Ancak anlam kurma açısından bu yöntem çok da iyi değildir. Metni derinlemesine okumadan sorular oluşturup metni o sorulara cevap bulmak için düşünerek okumak daha güzel cevaplar oluşmasını sağlayacaktır. Öğrenciler metni bir amaca yönelik düşünerek okuyacak olmalarının yanında metne karşı merak da duymaya başlayacaklardır.

- Oku (Read):

Bu aşamada öğrenci metni okur. Öğrencinin hazırladığı sorular aklındadır (Piltin, Temur Şahin ve Demir, 2009). Öğrenci metni okurken önceki aşamada metinle ilgili oluşturduğu sorulara cevap arayarak okumalıdır.

Akyol ve Kırkılıç (2007)'a göre okurken;

- Sözlük kullanılmamalıdır (en azından ilk okumada)
- Okuyucu cümle paragraf bağlamından metni anlamaya çalışmalıdır.
- Not alınmalıdır.
- Anlaşılmayan yerler ve kelimeler saptanmalıdır
- Metin ikinci kez okunmalıdır.
- Sorular cevaplandırılmaya çalışılmalıdır
- Detaylardan ziyade ilişkiler üzerinde durulmalıdır.
- Beklenmedik düşünceler not alınmalıdır.

- Oluşturulan soruların numaraları sorulara cevap olacak bölümlere yazılmalıdır.

Coşkun (2011)'a göre öğrencinin hazırladığı her soruyu cevaplandırması gerekli değildir. Öğretmen isterse cevapsız kalan sorular için sınıfta tartışma ortamı yaratabilir.

- Anlat (Recite):

Bu aşamada okunanlar biraz düşünülerek önemli yerler hatırlanmaya çalışılmalıdır. Öğrenciler metinden anladıklarını sözel ve yazılı olarak ya da görseller kullanarak başkalarıyla paylaşabilir. Bu çalışma, öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırır (Akyol ve Kırkkılıç, 2007). Öğrenciler bu amaçla metni özetler ya da kendi kendine anlatır. Bu aşamanın, metne bakmadan ve kitaptaki cümlelerden ziyade öğrencinin kendi cümleleri ile gerçekleşmesi önemlidir (Ayçin, 2009).

Okunan metni öğrenciye yeniden anlattırmak öğrencilerin okuduklarını zihinlerinde sıraya sokmalarında ve ifade becerilerinin güçlendirilmesinde etkili bir yöntemdir (Yavuz ve Şimşek, 2006). Öğrencilerin okuduklarından ne anladıklarını düşünmesini sağlayan özetleme, aynı zamanda anlamının da somut bir göstergesidir (Ünalan, 2006)

- Tekrar gözden geçir (Review):

Beşinci ve son adımda okunanların ikinci defa gözden geçirilmesi gereklidir. Metin tamamen okunduktan sonra öğrenci sorulara verdiği cevapları, metinden öğrendiklerini tekrar gözden geçirir (Collins ve Cheek:1999, aktaran: Coşkun, 2011). Tekrar gözden geçirme sürecinde alınan notlar, altı çizilen kısımlar ve oluşturulan görseller kullanılabilir (Akyol ve Kırkkılıç, 2007). Öğrenci sorulara verdiği cevapları doğrulamak için kendine sorular sorar. (Çakıroğlu, 2007). Öğrencinin oluşturduğu sorulara verdiği cevaplar doğru değilse ya da yaptığı özette bir hata varsa öğrenci bunları yeniden yazar. Bilginin hatırlanması onu bir günde ezberleyerek zihne

yerleştirilmesiyle mümkün değildir. Bilgilerin unutulmaması için okunanlar ve alınan notlar yeniden gözden geçirilmelidir (Akyol ve Kırkkılıç, 2007).

SQ3R bütün derslerin öğretimine uygun değildir. Örneğin matematik yabancı dile başlama materyalleri için kullanışlı olmayabilir (Ayçin, 2009). SQ3R için daha çok zaman gerektiği sanılsa da aslında öyle değildir. Swennumson (1992)'a göre bu teknikte materyal, inceleme ve soru sorma sonrasında okunduğu için materyali anlamak için çok zaman harcanmaz (Aktaran: Ayçin, 2009). Ayçin (2009), yaptığı araştırmada, öğrenciler SQ3R sayesinde okuduklarını daha iyi anladıklarını ve derslere daha çok katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu şekilde okumanın zevkli hale geldiğini, soru sorma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

PQ4R Stratejisi

Robinson ve Thomas (1972) tarafından geliştirilen strateji, öğrencilerin başarılarını, okuduğunu anlama düzeylerine bağlı olarak arttırmayı amaçlamaktadır (Coşkun, 2011). Alderman ve diğerleri (1993) PQ4R yöntemini araştırmalarında kullanarak öğrencilere haftada bir gün on beş dakikalık eğitim vermiş, bu eğitim sonucunda başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin bile strateji öğretiminden yararlandığı görülmüştür (Çakıroğlu, 2007).

Pelow, Randall A. ve Colvin, Helen McVey (1983), altıncı sınıfta olan, 15 kontrol 15 deney grubu öğrencisiyle bu konuda bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucu, PQ4R kullanımının, öğrencilerin sosyal bilgiler başarısına anlamlı katkıda bulunduğu görülmüştür.

Stratejinin basamakları şu şekilde belirtilmiştir (Coşkun, 2011):

P (Preview): İlk aşamada okunacak metin incelenir, gözden geçirilir.

Q (Question): İncelemeler sırasında akıllarda oluşan sorular sorulur.

R (Read): Metin okunur.

R (Reflect): Metin hakkında (içindeki bilgiler, konusu) derinlemesine düşünülür.

R (Recite): Okur metni anlatır.

R (Review): Metin tekrar gözden geçirilir.

STOP Stratejisi

Cope (1990), öğrencilerin düşünmelerini, işlem yapmalarını ve kavrama düzeylerini değerlendirmeleri için bu stratejiyi geliştirmiştir (Çakıroğlu, 2007). Uygulamada öğretmen rehberliği esas olan bu stratejide amaç; öğrencilerin bilişsel farkındalık davranışlarına yönlendirilmelerini ve öğrencilerin bu becerileri kendi kendilerine kullanmalarını sağlamaktır (Çakıroğlu, 2007; Coşkun, 2011).

Stratejinin basamakları şu şekildedir (Coşkun, 2011):

S (Summarize): İçeriği özetle.

T (Troubleshoot): Problemi belirle.

O (Organize): Örgütüle.

P (Predict): Tahmin et.

KWL Stratejisi

Tierney ve arkadaşlarının (1995) geliştirdiği K-W-L, öğrencilerin önceki bilgileri etkinleştirip, okuma için amaç sağlayan ve metinleri anlamalarına yardımcı olan ön-okuma etkinliğidir (Ogle, 1986, Aktaran Coşkun, 2011). Öğrenci ön bilgilerini okuma ortamına aktarma konusunda yardıma ihtiyaç duyduğu durumlarda bu strateji faydalı olabilir (Akyol ve Kırkılıç 2007) Büyük gruplar ve bireylere uygulanabilen, ilköğretim ikinci kademe ve lise öğrencileri için daha uygun görülen bir etkinlik olan KWL basamakları şu şekildedir (Coşkun, 2011):

K - What I know (Ne Biliyorum?): Akyol ve Kırkılıç'a göre okuma kitabın kapağını açmadan başlar. Stratejinin ilk adımında öğrencilerden okumaya başlamadan önce konu hakkında ne bildiklerini listelemeleri ve daha sonra bunları kategoriler içine yerleştirmeleri istenir. Bilinenler hakkında yapılan tartışmalar öğrencilerde konu hakkında merak uyandırır (Coşkun, 2011).

W - What do I want to learn (Ne öğrenmek istiyorum?): Burada öğrenciler metin hakkında sorular oluşturarak okuma amacını belirler ve metni okurlar.

L - What I learned (Ne öğrendim?): Son aşamada öğrenciler metni okurken topladıkları bilgilerin dökümünü yaparlar ve oluşturdukları soruları cevaplarlar. Bu adımının sonunda, bazı sorular cevaplanmamış kalırsa okur metinde bulunmayan bu bilgileri araştırması için teşvik edilebilir.

Akyüz (2004), yaptığı araştırma sonucunda, K-W-L okuma stratejisinin öğrencilerin başarılarını arttırdığını bulmuştur. Yurd ve Olğun (2008), yaptıkları çalışmada, 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde “Işık ve Ses” ünitesinde öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarının giderilmesinde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntem ve K-W-L (Bil-İste-Öğren) stratejisinin etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda KWL stratejisinin, kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğu görülmüştür.

PARS Stratejisi

PARS Stratejisi Smith ve Elliot (1979) tarafından geliştirilmiştir. Akrostiş mantığıyla isimlendirilen bu strateji dört aşamadan oluşmaktadır (Karatay, 2011).

P (Preview): Stratejinin ilk aşamasında okunacak olan metin genel bir bakış açısı kazanmak için gözden geçirilir.

A (Ask Question): Okumaya başlamadan önce, okuma amacı belirlemek için zihninde sorular oluşturulur.

R (Read): Sonraki aşamada edinilen amaçla metin okunur.

S (Summarize): Son aşamada tüm süreç kontrol edilir ve metin özetlenir.

RIPS Stratejisi

Okuma sürecinde öğrencilerin kavrama ve izlemelerine yardımcı olacağı düşünülen strateji Carol DANA (1989) tarafından geliştirilmiştir (Akın ve Abacı, 2011). Strateji, okuma sürecinde edinilen olumsuz bir deneyimi yapıcı deneyime döndürmede ve öğrencinin kendi anlama düzeyinin farkında olup kendini yönetmesinde etkilidir (Coşkun, 2011).

Stratejinin basamakları şöyledir (Akın ve Abacı, 2011);

R (Read and reread): Oku, gerekiyorsa tekrar oku.

I (Imagine the content): Okuduklarını hayal et ve zihninde canlandır.

P (Paraphrase the content): İçeriği yorumla, farklı sözcüklerle anlat.

S (Slow down, speed up, or seek help): Yavaş ya da hızlı bir şekilde tekrar oku, öğretmen ya da arkadaşlardan yardım iste.

REAP Stratejisi

Marilyn Eanet ve Anthony Manzo (1976) tarafından geliştirilmiştir bu stratejide öğrenci metnin, daha önceden okuduğu hangi metinlerle, hangi ders konularıyla ilgili olduğunu düşünür (Coşkun, 2011).

Stratejinin basamakları şöyledir (Akın ve Abacı, 2011);

R (Read): Metni oku.

E (Encode): Mesajı kendi kelimelerine göre şifrele, kodla.

A (Annotate): Dipnot çıkar ve notlar al.

P (Ponder): Yazarın vermek istediği mesaj ve metin hakkında düşün

Murder Stratejisi

Murder stratejisi bir bakıma öğrencinin kendi bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanıyarak kendisine özgü bir çalışma zamanı ve planı yapmasını, kendi öğrenmelerini izlemesini ve sonuçlara göre de öğrenme düzenini sürdürmesini ya da stratejisinde değiştirme yapmasını sağladığından bir bilişsel farkındalık stratejisi olarak düşünülebilir (Harmanlı, 2000).

Bu stratejide öğrenci bazı etkinlikler yapar. Bu etkinlikler şunlardır (Dasnsereau, 1985, aktaran: Harmanlı, 2000): Çalışma planı yapma, Zaman çizelgesi düzenleme, Öğrenme birimindeki konsantrasyonu izleme

2.2.4. Okuma stratejileri ve akademik başarı ilişkisi

Okuduğunu anlama başarısı, diğer derslerdeki akademik başarıyı etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda (Bloom, 1979; Topuzkanamış, 2009), okuduğunu anlama ile diğer alanlardaki akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu ilişki Bloom (1979)'un "Ülkeler arası başarının değerlendirilmesi" amacıyla yaptığı on beş ülkeden lise ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin katıldığı bir araştırmada ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre lise düzeyinde okuduğunu anlama ile matematik dersi arasında .54, fen bilimleri dersi arasında .56, dil ve edebiyat dersleri arasında .70 ilişki bulunmuştur (Aktaran: Sever, 2004). Araştırmada ortaokul düzeyinde okuduğunu anlama ile matematik dersi arasında .72, fen bilimleri dersi arasında .62, dil ve edebiyat dersleri arasında .70 ilişki olduğu görülmüştür (Aktaran: Güleriyüz, 2002). Flanagan (1964) yaptığı araştırmada okuduğunu anlama ve edebiyat dersi arasında; 9.sınıfta .69, 10.sınıfta .70, 11.sınıfta .69 ve 12.sınıfta .70'lik bir ilişki olduğunu bulmuştur (Aktaran: Karatay, 2011). Topuzkanamış (2009), yaptığı araştırmada okuduğunu anlama ile akademik başarı puanı arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

Yavuz ve Şimşek'e (2006) göre okullarda öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda zorlandıkları görülmektedir. Okuduğunu anlama konusunda öğrencilerin yaşadığı yetersizlikler sadece Türkçe dersinde değil diğer branş derslerinde de öğrencilerin öğrenme ve anlama performanslarına etki etmektedir. Okuduğunu anlama becerisinde yetersizliği olanların, diğer ders konularına ilgi duyabilmeleri, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmeleri ve sonuç olarak da başarılı olabilmeleri beklenemez (Tekinarslan, Çifçi ve Duman 2007). Öğrencilerin sözel derslerde başarılı olması okuduğunu anlama becerisiyle ilişkilidir. Bu sebeple okuma stratejileri öğretiminin Türkçe dersinden sonra Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının uygun olduğu düşünülmüştür. Çünkü Yavuz ve Şimşek'e (2006) göre öğretme ve öğrenme sürecinde okuma büyük bir yere sahiptir ve bu süreçte gerçekleşen öğrenmeler doğrudan öğrencilerin okuduklarını anlayabilme becerileriyle ilgilidir. Bütün bilgi kaynaklarından bireye ulaşan bilgiler genellikle okuma yoluyla bireylerin dünyasına girebilmektedir. Sözel kavramlar içeren Sosyal Bilgiler dersi pek çok öğrenci tarafından ezberlenir ve

bilgiler hatırlama düzeyinden öteye gidemeyebilir. Bu sebeple bireylerin öğrenecekleri yeni bilgilere anlam vermeleri, bunları zihinlerinde kendilerine ait yorumlamaları ve bu bilgileri hatırlamak üzere uzun süreli belleğe göndermeleri gereklidir (Dikbaş, 2008).

Bu sebeplerle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırma yollarından birinin araştırıldığı bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinden yararlanılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışmalarının gereği vurgulanmaktadır. Programda;

- “Edebî ürünler ve yazılı materyallerden (efsaneler, destanlar, masallar, atasözleri, halk hikâyeleri, türküler ve şiirler vb.) yararlanılarak, sosyal bilgiler, Türkçe dersleriyle kaynaştırılmalıdır.”,
- “Derse ilişkin konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı, şiir ve fıkra gibi edebî ürünleri okumaya teşvik etmelidir.”
- “Örneğin antik bir şehirden asfalt karayolu geçirilmek isteniyor. “Siz bu şehrin neden korunması gerektiğini açıklayan dilekçe yazınız”. “Ya da TRT için çalışan bir program yapımcısısınız. Safranbolu evleri ile ilgili bir belgesel yapmanız isteniyor. Bu belgeselin senaryosunu yazınız.” Bu tür etkinliklerle öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve özellikle yazma becerileri geliştirilmelidir.”
- “Öğretmen, önce savaflara ilişkin öğrencilerin ön bilgilerini saptamalı, öğrencilerin olguları araştırmalarına dayandırdıkları bulgular yoluyla birbirinden ve ders kitaplarından öğrenebileceği bir ortam sağlamalıdır.”

ifadeleri yer almaktadır.

Ayrıca Sosyal bilgiler programı içinde 15 tane beceri vardır. Program kapsamındaki becerilerin biri Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisidir. Bu becerilerin bir alt boyutu “okuma”dır. Benzer şekilde 15 beceriden bir diğeri araştırma becerileridir. Bunun bir boyutu da “okuduğunu anlama” becerisidir.

2.3. İlgili Literatür

Araştırmanın bu bölümünde konuyla ilgili, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Doğan (2002)” Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alanyazın Taraması” adlı çalışmasında, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili yayınlar taramıştır. Bu tarama sonucunda, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gelen (2003) yaptığı araştırmada deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin kullanıldığı Türkçe öğretimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel yapıdaki Türkçe öğretiminin öğrencilerin; bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine, okuduğunu anlama başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisini ve bunların kalıcılığını incelemiştir. Araştırma öntest- sontest kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmış ve 7. sınıflardaki deney ve kontrol gruplarına bir yarıyılda uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı söylenebilir.

Güngör, Ün Açıkgöz (2005)’ün yaptıkları araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini incelemektir. Araştırmada, kontrol gruplu ön-test son-test deney deseni uygulanmıştır. Araştırmada, deney grubunda “Birlikte Öğrenme” tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmış ve veriler, Okuduğunu Anlama Testleri ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ve işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı saptanmıştır.

Ektem ve Sünbül (2005) çalışmalarında, 5. sınıf Matematik dersi problem çözme sürecinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrencilerin erişilerine, yürütücü biliş becerilerine ve tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılının toplam 76 öğrenci ve birbirine denk iki sınıf üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilere çalışmadan önce ön-test, çalışmadan sonra son-test olacak şekilde erişi testi, yürütücü biliş becerileri ölçeği ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Muhtar (2006), yaptığı çalışmada bilişsel farkındalık stratejisi eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Deney grubunda 15, kontrol grubunda 17 öğrencinin yer aldığı çalışmada ön test-son test-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu, öğrencileri, okuma becerisinde bilişsel farkındalık stratejisi kullanımı üzerine eğitim almıştır. Araştırmanın sonucunda, okuma başarısı, deney ve kontrol grubunda anlamlı farklı bulunmamıştır. Ancak, deney grubu son-test puanlarında, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir yükselme görülmüştür.

Karatay (2007), çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısının metin türleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı öyküleyici metin ve şiirde erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin en yüksek puan aldıkları metin türü şiir, en düşük puan aldıkları metin türü ise öyküleyici metin türü olarak bulunmuştur. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu ve stratejileri, okuma öncesinde sonrasına nazaran daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin, değerlendirme stratejilerini kullanma düzeyleri yeterli bulunmamıştır.

Akın ve arkadaşları (2007), Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin (ÜFE) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğini incelemişlerdir. Araştırma 607 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Sonuç

olarak bulgulara dayanarak ÜFE'nin eğitim alanında kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ifade edilmiştir.

Temizkan (2007) bilişsel okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. İlköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada deney grubu öğrencileriyle yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş dersler işlenirken kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Özcan (2007), öğretmenlerin derslerde bilişsel farkındalık becerileri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkisi olan faktörlerin (öğretmenin öğrenme stratejilerini ve bilişsel farkındalık becerilerini kullanmaları, kişilik ve bazı demografik özellikleri) hangisinin daha etkili olduğunu incelemiştir. Araştırma grubunu 422 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, öğrenirken öğrenme stratejilerini kullanmaları ve derslerinde bilişsel farkındalık beceri geliştiren stratejiler kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin bazı kişilik özelliklerinin derslerinde bilişsel farkındalık beceri geliştiren stratejiler kullanmalarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışanlara göre daha fazla bilişsel farkındalık beceri geliştiren stratejiler kullandığı, bu durumda sınıf mevcudunun az olmasının etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Çakıroğlu (2007) çalışmasında, bilişsel farkındalık stratejisi kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2006-2007 eğitim öğretim yılındaki 5. sınıf öğrencilerinden, deney grubunda 17, kontrol grubunda 16 olmak üzere toplam 33 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda bilişsel farkındalık stratejisi öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında; okuduğunu anlama erişim düzeyi, okuduğunu anlama bilişsel farkındalık becerilerini kullanma açısından deney

grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama bilişsel farkındalık becerilerini kullanma durumlarına dair öğrenci görüşleri arasında da deney grubu lehine anlamlı bir farka ulaşılmıştır.

Özsoy (2007), araştırmasında; literatüre dayalı olarak bilişsel farkındalık kavramını ele almıştır. Bilişsel farkındalığı alandaki çalışmalardan örnekler vererek incelemiş ve öğrencilerin gelişim düzeylerini de dikkate alarak eğitim öğretim faaliyetleri bakımından önerilerde bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer amacı da, var olan terim farklılıklarının, geniş bir literatür taraması, Türk Dil Kurumu'nun görüşleri ile desteklemiştir.

Piltin (2008), yaptığı çalışmada 5. sınıf matematik dersi problem çözümünde kullanılan bilişsel farkındalık stratejilerinin, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında 66 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilere, ön test ve son test olarak matematiksel muhakeme ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, bilişsel farkındalığa dayalı öğretimin, uygun muhakemeyi belirleme ve kullanma; matematiksel bilgileri ve örüntüleri tanıma ve kullanma; tahmin etme; çözüme ilişkin mantıklı tartışmalar geliştirme; genelleme yapma; rutin olmayan problemleri çözme; matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yurd ve Olgun (2008) araştırmalarında probleme dayalı öğrenme ve bil-iste-öğren (KWL) stratejisinin kavram yanlışlarının giderilmesine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde “Işık ve Ses” ünitesinde öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışları ele alınmıştır. Bu araştırma için 2005-2006 öğretim 99 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Elde edilen bulgular deney grubu öğrencilerinin kavram yanlışlarının büyük bir kısmının giderildiğini; deney grubu öğrencilerinin kavram yanlışları ile kontrol grubu öğrencilerinin kavram yanlışları arasında anlamlı derecede farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak Bil-İste-Öğren stratejisi ve Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin öğrencilerdeki ışık ve ses kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğu görülmüştür.

Dikbaşı (2008) araştırmasında; beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin ve bu stratejilerin ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Araştırma deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu desene göre tasarlanmış ve 109 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilere, öğrenme stratejileri öğretimi yapılan araştırmada verilerin analizi sonucunda öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini, akademik başarısını arttırdığı ve derse yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığı belirlenmiş ve öğrenilenlerin kalıcılığında anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Karakoç Öztürk (2008), yaptığı araştırmada, 2006-2007 öğretim yılında uygulanan altıncı sınıf TDÖP (Türkçe Dersi Öğretim Programı) okuma alanını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Araştırma nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılan, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu nedenle örneklem seçimi de iki aşamada yapılmıştır. Nicel veriler 214, nitel veriler 17 Türkçe öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okuma alanında yapılan birçok değişikliği olumlu bulduklarını ve okuma alanının uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak daha etkili ve verimli uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması, ölçme-değerlendirmede kullanılan form sayısının azaltılması, okulların teknolojik imkânlarının geliştirilmesi gibi koşullar öne sürmüşleridir.

Susar Kırmızı (2008) araştırmasında, Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada, kontrol gruplu ön test, son test deney deseni kullanılmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, 75 öğrenciyle yapılan çalışma, Türkçe dersinde ve 4. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yedi hafta boyunca yaratıcı Drama Yöntemi, kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Öğrenme, Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yapılan öğrenmeden daha etkili bulunmakta ve okumaya yönelik tutuma ilişkin olarak iki grup arasında önemli bir fark bulunmamaktadır

Tüysüz, Karakuyu, Bilgin (2008) çalışmalarında ilköğretim bölümü sınıf

öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalık yeteneklerinin sınıf düzeyine göre ve cinsiyet açısından incelenmişlerdir. Çalışma 2008–2009 eğitim-öğretim yılında sınıf öğretmenliği bölümünden 871 öğrenciyle yürütülmüş ve çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucu öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça üst biliş düzeylerinde artma olduğunu ve kız ve erkek öğrencilerin üst biliş düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Ayçin (2009), okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında incele- sorgula- oku- tekrar et-gözden geçir (İSOTEG-SQ3R) tekniğinin akademik başarı, kalıcılık puanları ile okumaya yönelik tutum puanları üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu deneysel çalışma, yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO) 5. Sınıfta okuyan toplam 50 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. 12 hafta süren çalışmada dersler, deney grubunda SQ3R ile göre, kontrol grubunda ise programın öngördüğü ders planlarına göre işlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, başarı testi son test ve kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Okumaya yönelik tutum ölçeği “okumanın gelişmeye etkileri”, “okumayla ilgili genel görüşler” ve “okumanın duyuşsal etkileri” alt boyutlarında son test puanları açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Okumaya yönelik tutum ölçeği kalıcılık puanları açısından istatistiksel olarak deney grubu lehine “okumayla ilgili genel görüşler”, “okumanın duyuşsal etkileri” boyutlarında anlamlı fark bulunmuşken, “okumanın gelişmeye etkileri” alt boyutunda kalıcılık puanları açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen sonuçlara göre; öğrenciler SQ3R sayesinde okuduklarını daha iyi anladıklarını, okumanın zevkli hale geldiğini, metni anladıkları için de derslere daha çok katıldıklarını kısacası bu tekniğin başarılarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu sayede soru sorma becerilerinin de geliştiğini ifade etmişlerdir.

Akyol’un (2009) çalışmasının amaçları, öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejileri seviyelerinde farklılık olup olmadığını, bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejileri kullanımının öğrencilerinin fen dersindeki başarılarına olan katkısını incelemektir. Ayrıca, öğrencilerin demografik özellikleriyle bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejileri kullanımı ve fen başarıları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir.

Araştırmaya 1517 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma, öğrencilerin bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejileri kullanma seviyelerinde anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kavrama ve bilişsel farkındalık öz denetim stratejilerinin öğrencilerin başarısını anlamlı olarak yordadığı ortaya çıkmıştır. Öz denetim stratejisinin başarıya en büyük katkısı yaptığı bulunmuştur. Ön bilgilerin, ebeveyn eğitim durumunun, evde bulunan kitap sayısının, eve gazete alma sıklığının, çalışma odasına, bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olmanın; öğrencilerin bilişsel ve bilişsel farkındalık strateji kullanımları ve fen başarılarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Topuzkanamış (2009), çalışmasında öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini araştırmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri yetersiz görülmüştür. Okuduğunu anlama bakımından öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamış fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, akademik başarı puanı yüksek öğrencilerin de akademik başarı puanı düşük öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Okuma stratejilerini kullanma bakımından katılımcılar orta düzeyde ve okuduğunu anlama ile akademik başarı puanı arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

Karabay, Kuşdemir ve Kayıran (2010) araştırmalarında; beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemişlerdir. İlişkisel tarama modelindeki araştırma, 2008–2009 öğretim yılında 219 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen diğer bir sonuç başarılı okuyucuların okumaya ilişkin tutumlarının daha olumlu; olumlu tutuma sahip olanların da daha başarılı okuyucular olduklarıdır.

Karatay (2010), 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıklarını ölçmeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda,

öğrencilerin okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu; okumayı planlamada iyi, düzenleme ve değerlendirmede orta düzeyde bilişsel farkındalığa sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca veriler “cinsiyet”, “okuma alışkanlığı” ve “akademik başarı” değişkenleri açısından incelenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet, okuma alışkanlığı ve akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklar gösterdiği belirlenmiştir.

Saraç (2010) araştırmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık düzeyleri, genel zekâ düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 91 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda bilişsel farkındalık bilgisi ve bilişsel farkındalık becerileri ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki olmadığı görülürken bilişsel farkındalığın izleme alt boyutu ile genel zekâ arasında güçlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma, bilişsel farkındalık bilgisinin okuduğunu anlama düzeyine katkı sağlamadığına; izleme ve bilişsel farkındalık becerinin ise genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyine anlamlı katkı sağladığına işaret etmektedir.

Coşkun (2011), araştırmasında 7 hafta boyunca deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitiminin, öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında 6.sınıf öğrencileri ile yürütülmüş ve araştırmada ön-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya deney grubunda 42, kontrol grubunda 63 olmak üzere toplam 105 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitiminin, geleneksel okuma eğitiminden daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kaya ve Fırat (2011) öğrencilerin bilişsel farkındalık beceri düzeylerini okul, sınıf düzeyleri, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, akademik başarı değişkenlerine göre incelendiği bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 338, 5. ve 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel farkındalık puanları ile okullar, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve akademik başarı arasında anlamlı farklılık bulunurken, sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Semerci, Elaldı (2011) araştırmalarında, Cumhuriyet Üniversitesi'ndeki 408 Tıp Fakültesi öğrencisinin bilişsel farkındalık inançlarının belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Sınıf değişkenine göre, bilişsel güven boyutu dışında olumlu inançlar, kontrol edilemezlik ve tehlike, düşünceleri kontrol ihtiyacı ve bilişsel farkındalık, bilişsel farkındalık inançlarında istatistiksel olarak farklılıklar bulunmuştur. Tıp Fakültesi öğretim üyelerinin derslerde bilişsel farkındalık inançları geliştirici etkinliklere yönelmesi gerekli görülmüştür.

Yıldırım, Bilican, Kumandaş (2011) , 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını sınıflamada (başarılı-başarısız) etkili olan değişkenlerin modeldeki önem düzeylerini ortaya koyma amaçlı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, 5. sınıfta okuyan 279 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Analiz sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesi olasılığını; cinsiyet, öğrenciye ait kitap sayısı, evde bulunan kitap sayısı, öğretmenin okunan metinlerle ilgili özet yazdırması ve öğretmenin okumayla ilgili ev ödevi vermesi değişkenlerinin anlamlı düzeyde etkili olduğu bulunmuştur.

Demirel ve Epçaçan (2012) çalışmalarında, okuduğunu anlama stratejilerinin, 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen modeli kullanılmış ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında, Türkçe dersine ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının yükselmesinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, grupların denkleştirilmesi veri toplama araçları, deney süreci, hazırlık süreci ve uygulama aşaması hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, sosyal bilgiler ders başarısı ve okuma stratejileri kullanım düzeyi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu yönüyle araştırma, deneysel bir çalışmadır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir.

Büyüköztürk'e (2001) göre, 'Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeli', deneysel işlemin, bağımlı değişkene etkisinin test edilmesi ile ilgili olarak, araştırmaya yüksek bir istatistiksel güç sağlar. Ayrıca elde edilen bulguların, neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren, güçlü bir desendir. Karasar'a (1994) göre bu araştırmalarda mutlaka bir karşılaştırma vardır. Araştırmacının kontrolü altında bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş olan, biri deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur. Her iki grupta da deneysel işlemden önce ve sonra ölçmeler yapılır. Buna göre araştırma modeli aşağıdaki gibi tablolandırılmıştır.

Tablo 3-1. Araştırmada kullanılan deneysel desen modeli

	Öntest	Uygulama	Sontest	Kalıcılık
Deney Grubu	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Okuma Stratejileri Öğretimi	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Sosyal Bilgiler Kalıcılık Testi
	Sosyal Bilgiler Başarı Testi		Sosyal Bilgiler Başarı Testi	
	Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği		Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	
Kontrol Grubu	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Var Olan Normal Süreç	Okuduğunu anlama Başarı Testi	Sosyal Bilgiler Kalıcılık Testi
	Sosyal Bilgiler Başarı Testi		Sosyal Bilgiler Başarı Testi	
	Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği		Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	

Deney grubunda Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki okuma metinlerinde, okuma stratejileri öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde, var olan normal süreç devam ettirilmiştir. Her iki grupta da uygulamalar, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin okuma metinleri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın başında gruplara Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Testi, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamalar sonunda ölçek ve tüm testler son test olarak uygulanmıştır. Sosyal bilgiler testi kalıcılık testi olarak 28 gün sonra tekrar uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Düzce ili Çilimli ilçesinde merkezde yer alan bir okuldaki, 2011-2012 eğitim öğretim yılı içinde öğrenim görmekte olan, iki 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Söz konusu okul eğitim-öğretim faaliyetlerini, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak sürdürmekte olan bir devlet okuludur.

Araştırma için bu okulun seçilmesinde öğretmenlerin ve yöneticilerin istekliliği ve çalışma imkânlarının araştırmacı bakımından, diğer okullara göre daha uygun olması etkili olmuştur. Araştırma, okulda bulunan dört altıncı sınıfın, iki şubesi ile yürütülmüştür. Araştırmanın altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülmesinde, öğrencilerin uygulama süresince, seviye belirleme sınavına girmeyecek olmaları, öğrencilerin benzer

koşullar altında iki yıl daha izlenebilir olmaları (7. ve 8. sınıflarda) ve uygulamaların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olması etkili olmuştur.

Tablo 3-2. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dağılımı

Gruplar	N	%	Toplam
Deney Grubu	22	51,1%	22
Kontrol Grubu	21	48,8%	21
Toplam	43	100%	43

Tablo incelendiğinde çalışma gruplarındaki öğrenci dağılımı yüzdesi deney grubu %51,1; kontrol grubu % 48,8 olarak belirlenmiştir.

3.3. Grupların Denkleştirilmesi

Araştırmada denenmek istenen bağımsız değişken dışındaki diğer değişkenlerin kontrol altına alınması gerekmektedir (Eker, 2012). Bu durum aynı şartlar altındaki deneklerin üzerinde, sadece bağımsız değişkenin etkisinin ölçülmesine ve araştırma sonunda elde edilen verilerin, bağımsız değişkenden kaynaklanmasına olanak sağlamaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının aynı okuldan seçilmesinde; okul imkânlarının ve sınıf mevcutlarının benzer olması, aynı yayınevine ait Türkçe kitaplarının kullanılması, öğretmen ve çevre faktörleri açısından grupların denk olması dikkate alınmıştır. Ayrıca bu iki grubun Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine aynı öğretmenlerin eğitim veriyor olması da grupların seçiminde önemli rol oynamıştır.

Deney ve kontrol grupları, okul sistemi içinde, var olan sınıf düzeni bozulmadan seçilmiştir. Grupların denk olup olmadığı, öğretmenler ve okul yöneticileri ile görüşülmüş, iki sınıf arasında genel başarı farkı olmadığı belirtilmiştir. Gruplar okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri, okuduğunu anlama başarıları ve sosyal bilgiler akademik başarıları açısından denkleştirilmiştir. Her iki grubun da incelenen üç değişken açısından birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmüştür. Bu iki sınıf

arasında yapılan kura ataması ile deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Buna göre, 6/A sınıfından 21 öğrenci kontrol; 6/B sınıfından 22 öğrenci deney grubu olarak seçilmiştir.

3.3.1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi bakımından karşılaştırılmaları

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deney öncesinde okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri ile karşılaştırma tablo 3-3'te verilmiştir:

Tablo 3-3. Deney ve kontrol gruplarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanlarının karşılaştırılması

Faktörler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okuma Öncesi Planlama	Deney	22	3,09	25,20	554,50	160,50	,086
	Kontrol	21	2,88	18,64	391,50		
Okuma Sırası Düzenleme	Deney	22	3,10	20,16	443,50	190,50	,324
	Kontrol	21	3,15	23,93	502,50		
Okuma Sonrası Değerlendirme	Deney	22	2,55	20,57	452,50	199,50	,443
	Kontrol	21	2,68	23,50	493,50		

p<0,05

Tablo 3-3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin, Okuma Öncesi Planlama alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (3,09), kontrol grubu öğrencilerinin ise (2,88)'dir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre, deney grubuna ait sıra ortalaması 25,20; kontrol grubuna ait sıra ortalaması 18,64 bulunmuştur. Buna göre deney ve kontrol gruplarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Okuma Öncesi Planlama alt boyutundan aldıkları puanlarda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı [U = 160,50; p>0,05] belirlenmiştir.

Tablo 3-3'te Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin, Okuma Sırası Düzenleme alt boyutunda, deney grubu öğrencilerinin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (3,10), kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (3,15)'olduğu görülmektedir. Deney grubuna ait sıra ortalaması 20,16; kontrol grubuna ait sıra ortalaması 23,93 bulunmuştur. Buna göre Okuma Stratejileri

Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Okuma Sırası Düzenleme alt boyutundan, deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanlarda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı [$U = 190,50$; $p > 0,05$] belirlenmiştir.

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin, Okuma Sonrası Değerlendirme alt boyutundan, deney grubu öğrencilerinin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (2,55), kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ise (2,68)'dir. Deney grubuna ait sıra ortalaması 20,57; kontrol grubuna ait sıra ortalaması 23,50 bulunmuştur. Buna göre Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin, Okuma Sonrası Değerlendirme alt boyutundan, deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanlarda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı [$U = 199,50$; $p > 0,05$] belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri açısından denk oldukları söylenebilir.

3.3.2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi bakımından karşılaştırılmaları

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deney öncesinde okuduğunu anlama akademik başarı düzeyleri ile karşılaştırma tablo 3-4'de verilmiştir:

Tablo 3-4. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testi ön test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	22	13,63	19,25	423,50	170,50	,141
Kontrol	21	15,66	24,88	522,50		

$p < 0,05$

Tablo 3-4 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden elde edilen notların aritmetik ortalamasının 13,63; kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden elde edilen notların aritmetik ortalamasının 15,66 olduğu görülmektedir. Deney grubuna ait sıra ortalaması 19,25; kontrol grubu ait sıra ortalaması 24,88 bulunmuştur. Kontrol grubunun sıra ortalamasının deney grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak Mann Whitney U-testi sonucuna

göre deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı [$U = 170,50$; $p > 0,05$] bulunmuştur. Bu sonuçlara göre aralarında anlamlı bir fark bulunmayan deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ön testinden aldıkları puanlar açısından denk oldukları söylenebilir.

3.3.3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler testi bakımından karşılaştırılmaları

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deney öncesinde sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ile karşılaştırma tablo 3-5'te verilmiştir:

Tablo 3-5. Deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler testi ön test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	22	16,72	22,59	497,00	218,00	,752
Kontrol	21	16,00	21,38	449,00		
p<0,05						

Tablo 3-5 incelendiğinde sosyal bilgiler ön testinden, deney grubu öğrencilerinden elde edilen notların aritmetik ortalamasının 16,72; kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen notların aritmetik ortalamasının 16,00 olduğu görülmektedir. Deney grubuna ait sıra ortalaması 22,59; kontrol grubuna ait sıra ortalaması 21,38 bulunmuştur. Uygulanan Mann Whitney U-testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı [$U = 218,00$; $p > 0,05$] belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler ön test ten aldıkları notların ortalaması açısından denk oldukları söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araçlar;

1. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği
2. Okuduğunu Anlama Testi,
3. Sosyal Bilgiler Testi'dir.

Aşağıda, araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla kullanılan ölçme araçları hakkındaki açıklamalara yer verilmiştir.

3.4.1. Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği

Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma stratejilerini ölçmek için Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, okuma sürecini planlama, düzenleme ve değerlendirme aşamalarını sınavan likert tipi bir ölçektir. Ölçek, kişilerin okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini ölçmeye yönelik 32 maddeden oluşan, üç boyutlu bir ölçektir. Ölçekte okumayı planlama stratejilerine yönelik 9 madde, düzenleme stratejilerine yönelik 14 madde ve değerlendirme stratejilerine yönelik 9 madde bulunmaktadır.

Ölçekte 1, 3, 5, 8, 9, 13, 25, 27, 31 numaralı maddeler bilişsel farkındalık; 2, 4, 6, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 29 numaralı maddeler okuma sırası düzenleme; 7, 12, 19, 22, 23, 26, 28, 30, 32 numaralı maddeler okuma sonrası değerlendirme boyutlarına aittir.

Ölçeğin, yapılan uygulamalardan elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları, planlama stratejileri için .68; düzenleme stratejileri için .84; değerlendirme stratejileri için .80 ve ölçeğin toplamı için .92 olarak bulunmuştur. Daha önce bu ölçeği kullanmış olan Coşkun (2011) araştırmasında güvenirlik katsayılarını, planlama

stratejileri için .79; düzenleme stratejileri için .84; değerlendirme stratejileri için .86 ve ölçeğin toplamı için .94 olarak bulmuştur.

Uygulama öncesinde öğrencilere, ölçekle ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, içten ve samimi cevaplar vermeleri gerektiği açıklanmıştır. Ölçeğin Doğru ya da Yanlış olarak değerlendirilmeyeceği belirtilmiştir. Her bir maddede, bahsi geçen eylemi yapma sıklığını düşünerek; Hiçbir zaman yapmam (1), Nadiren yaparım (2), Bazen yaparım (3), Genellikle yaparım (4), Her zaman yaparım (5)] karşılık gelen kutuya (X) işareti koymaları istenmiştir.

Ölçeğin uygulanmasında süre sınırlaması olmamakla beraber Karatay (2011) ortalama 25 dakika süre verilebileceğini belirtmiştir. Ancak öğrencilerin okuma hızları ve yaşları göz önünde bulundurularak öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir.

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği, 1 (hiçbir zaman yapmam) ile 5 (Her zaman yaparım) arasında puanlanan, eşit aralıklı bir ölçektir (Karatay 2011). Ölçeğin puanlanması, ölçekte yer alan her boyut için öğrencilerin ölçekte işaretlediği kutuya karşılık gelen puanları toplayıp, o boyuttaki toplam madde sayısına bölünerek bulunmaktadır. Öğrenme stratejilerinin kullanımında öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini değerlendirirken 3,5 puan ve yukarısı iyi; 2,5-3,4 puan arası orta; 2,4 puan ve aşağısı zayıf kabul edilebilir (Karatay, 2011).

3.4.2. Okuduğunu anlama testi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için “Okuduğunu Anlama Testi” geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Sorular, 2005-2011 yılları arasında, ÖSYM’nin yaptığı Seviye Belirleme Sınavlarından, Parasız Yatılı ve Bursluluk Sınavlarından ve çeşitli soru bankası kitaplarından seçilmiştir. Sorular seçilirken, paragraf üzerine kurulmuş, okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik sorular tercih edilmiştir. Test, dört seçenekli, 35 çoktan seçmeli sorudan oluşmuştur.

Hazırlanan Okuduğunu Anlama Testi için Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalından 3, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalından 1, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalından 2 öğretim üyesinin görüşlerinden yararlanılmış ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Testin geçerlilik ve güvenirlik çalışması için, test 7. ve 8. Sınıflardan oluşan 154 öğrenciye uygulanmıştır. Bu ön uygulama sonucu, hazırlanan 35 maddeden, madde ayırt edicilik gücü 0,30 un altında olan; 5(0,20), 6(0,20), 9(0,20), 33(0,17), 35(0,11) numaralı 5 madde atılarak test uygulama için hazır hale getirilmiştir. Nihai formda dört seçenekli çoktan seçmeli 30 madde yer almıştır.

Hazırlanan testin, Kuder Richardson 20 formülü ile hesaplanan güvenirlik değeri .86 bulunmuştur. Testin aritmetik ortalaması 17,51; standart sapması 6,43 ve testteki sorulara ait güçlük düzeyi ortalaması 0,58 olarak hesaplanmıştır.

Testte yer alan her bir maddenin güçlük derecesi (Pj), ayırtıcılık derecesi (rjx), hesaplanmıştır. Testin madde analizi sonuçları tablo 3-6'da verilmiştir.

Tablo 3-6. Okuduğunu anlama testini oluşturan maddelerin ayırtıcılık indisleri (rjx), güçlük indisleri (pj)

Madde	Madde Güçlük İndeksi (Pj)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (Rjx)	Madde	Madde Güçlük İndeksi (Pj)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (Rjx)
1.	,77	,34	19.	,47	,63
2.	,51	,37	20.	,53	,69
3.	,55	,42	21.	,41	,37
4.	,77	,34	22.	,60	,44
5.*	,85	,20	23.	,42	,56
6.*	,88	,20	24.	,61	,38
7.	,49	,35	25.	,56	,65
8.	,55	,57	26.	,58	,50
9.*	,68	,20	27.	,64	,50
10.	,52	,33	28.	,71	,47
11.	,68	,55	29.	,51	,52
12.	,69	,55	30.	,54	,56
13.	,39	,31	31.	,64	,40
14.	,61	,71	32.	,62	,32
15.	,60	,48	33*.	,52	,17
16.	,67	,73	34.	,58	,25
17.	,65	,67	35.*	,62	,11
18.	,65	,51			

* Nihai testte yer almayan maddeler

3.4.3. Sosyal bilgiler testi

Deney süresinde, sosyal bilgiler dersi ünitelendirilmiş yıllık planında yer alan ünitenin kazanımları ve bu kazanımlarla ilgili, işlenecek konular belirlenmiştir. Bahsi geçen sürede işlenecek “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinden, kazanımlara uygun sorular hazırlanmıştır. Her kazanım için üç adet, çoktan seçmeli soru maddesi hazırlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Sorular 2005-2011 yılları arasında ÖSYM’nin yaptığı Seviye Belirleme Sınavlarından, Parasız Yatılı ve Bursluluk Sınavlarından ve çeşitli soru bankası kitaplarından seçilmiş, bazı sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Test, kazanımlara uygun ve okuduğu anlamayı ölçmeye yönelik, dört seçenekli, 35 çoktan seçmeli sorudan oluşmuştur.

Hazırlanan Sosyal Bilgiler Testi için Sosyal Bilimlerler Ana Bilim Dalından 2, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalından 1, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalından 3 öğretim üyesinin görüşlerinden yararlanılmış ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Denemelik soru maddeleri, Türkçe öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri ve eğitim bilimi uzmanlarının görüşleri alınarak düzenlenmiştir.

Testin geçerlilik ve güvenirlik çalışması için, test 7. ve 8. Sınıflardan oluşan 152 öğrenciye uygulanmış ve ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan 35 maddeden, madde ayırt edicilik gücü 0,30 un altında olan, 3(0,17), 10(0,10), 14(0,09), 19(0,24), 33(0,29) numaralı maddeler atılarak test uygulama için hazır hale getirilmiştir. Nihai formda dört seçenekli çoktan seçmeli 30 madde yer almıştır.

Testin Kuder Richardson 20 formülü ile hesaplanan güvenirliği .87 bulunmuştur. Testin aritmetik ortalaması 18,18; standart sapması 6,56 ve testteki sorulara ait güçlük düzeyi ortalaması 0,60 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Bilgiler testi için madde güçlük indeksleri ve ayırt edicilik gücü indeksleri Tablo 3-7’de sunulmuştur.

Tablo 3-7. Sosyal bilgiler testini oluşturan maddelerin ayırtıcılık indisleri (r_{jx}), güçlük indisleri (p_j)

Madde	Madde Güçlük İndeksi (P _j)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (R _{jx})	Madde	Madde Güçlük İndeksi (P _j)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (R _{jx})
1.	,82	,42	19.*	,49	,24
2.	,50	,52	20.	,62	,76
3.*	,94	,17	21.	,65	,44
4.	,83	,35	22.	,24	,34
5.	,70	,59	23.	,55	,65
6.	,71	,59	24.	,61	,65
7.	,63	,30	25.	,55	,73
8.	,84	,35	26.	,61	,82
9.	,67	,71	27.	,65	,67
10.*	,21	,10	28.	,45	,76
11.	,73	,43	29.	,64	,67
12.	,76	,43	30.	,39	,54
13.	,66	,51	31.	,30	,37
14.*	,36	,09	32.	,52	,57
15.	,74	,62	33.*	,76	,29
16.	,64	,43	34.	,41	,80
17.	,36	,31	35.	,26	,33
18.	,72	,57			

* Nihai testte yer almayan maddeler

3.5. Deney Süreci

Araştırma hazırlık ve uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleşmiştir.

3.5.1. Hazırlık aşaması

Araştırmada veriler, örnekleme giren ilköğretimdeki iki 6. Sınıf şubesine, yerinde uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmada, araştırmacı yanlılığı olma ihtimaline karşı, deney grubunda yapılacak uygulamalar, araştırmacı tarafından yapılmamıştır. Uygulamaların, okuduğunu anlamayı gerektiren ve ders saati fazla olan Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri tarafından yürütülmesi uygun görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretmenleri aynı öğretmenlerdir. Araştırmacı tarafından öğretmenlere, üç hafta boyunca toplam 3 saat olmak üzere eğitim verilmiştir. Bu eğitimde öğretmenler, bilişsel farkındalık, okuma stratejileri, SQ3R, araştırma süreci ve yapılacak uygulamalar hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından, her metin için hazırlanan ders planları

öğretmenlere verilmiştir. Öğrencilere verilen 7 haftalık eğitim boyunca, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin koordineli çalışması sağlanmıştır. Deney grubunda öğretmenler metinleri, hazırlanan etkinlikler çerçevesinde okuma stratejileri ışığında incelerken, kontrol grubunda öğretmenler dönem başında planladıkları sürece uygun olarak geleneksel eğitime devam etmişlerdir.

Deney ve kontrol gruplarında, Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği aynı ders kitapları kullanılmıştır. Üzerinde çalışılacak metinler, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki metinler olarak seçilmiştir. Ders planları ve metinlerin işlenişinde kullanılacak çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Bu hazırlık sürecinde Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders kitapları kullanılmıştır.

Çalışma kâğıtları görseller kullanılarak hazırlanmıştır. Çalışma kâğıtlarında, SQ3R stratejisinin aşamaları olan inceleme, sorgulama, okuma, tekrarlama, yeniden inceleme aşamaları etkinlikler içinde sunulmuş, öğrencilerin doldurması için gerekli yerler ayrılmıştır. Ders planlarında, öğretmenlere açıklamalar yapılmıştır. Hazırlanan etkinlikler ve planlara; Eğitim Programları, Türkçe ve Sosyal Bilimler alanlarından uzman görüşleri alınarak son şekli verilmiştir.

Araştırmanın tamamı 9 hafta olmakla beraber ön test ve son testlerin uygulandığı 2 hafta çıkarıldığında deney grubuyla 7 hafta bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılmıştır. Araştırmada okuma ile ilgili olan Türkçe programındaki 28, Sosyal Bilgiler programındaki 6 kazanımla uygulama yapılmıştır

3.5.2. Uygulama aşaması

Deney grubunda yapılan işlemler

Öğrencilere her hafta Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde düzenli bir şekilde SQ3R öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi için uygulama süreci aşağıda verilmiştir.

Türkçe dersi uygulamaları

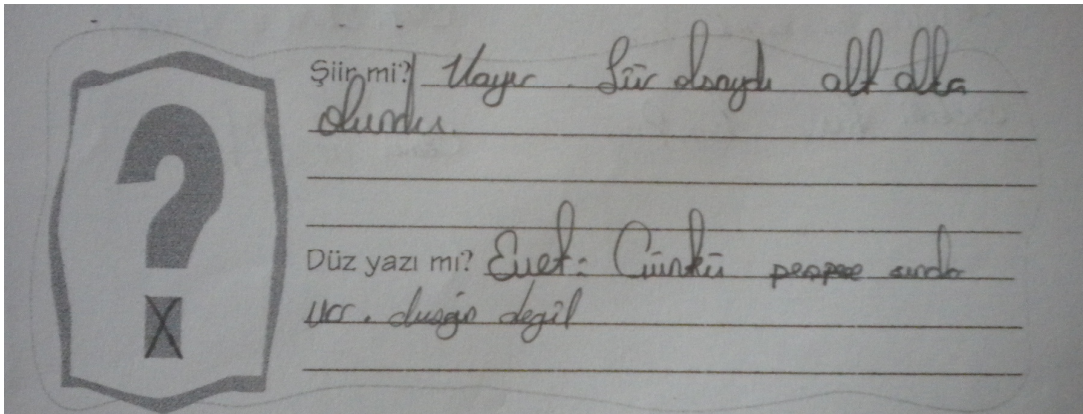
Deney grubunda yapılan okuma stratejilerinin öğretimi ile ilgili uygulamalar Türkçe dersi eğitim programında yer aldığı şekliyle her 1,5 haftada yeni bir okuma metni olacak şekilde uygulanmıştır. Deney grubunun her metinde yaptıkları etkinlikler ders öğretmenleri tarafından toplanmıştır. Öğrencilere etkinlikleriyle ilgili geri bildirimler verilmiştir. SQ3R okuma stratejilerinin aşamalarına uygun olarak yapılan etkinlikler aşağıda sunulmuştur:

1. İnceleme:

SQ3R stratejisinin inceleme aşamasını gerçekleştirmek için, birinci etkinlikte öğrencilerden birkaç dakika metne göz gezdirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin farkındalıklarını arttırmak adına “etkinlik 1”de onlara metnin adı sorulmuştur. Daha sonra metinde resimlerin yer alıp almadığı, varsa resimlerin neyle ilgili olduğu sorulmuştur. Ayrıca öğrencilere okunacak metnin şiir mi düz yazı mı olduğu sorulmuş bu şekilde öğrencilerin ilgisini metne çekmek amaçlanmıştır.

Öğrencilerin inceleme basamağı etkinlik örneği,

Örnek: 1



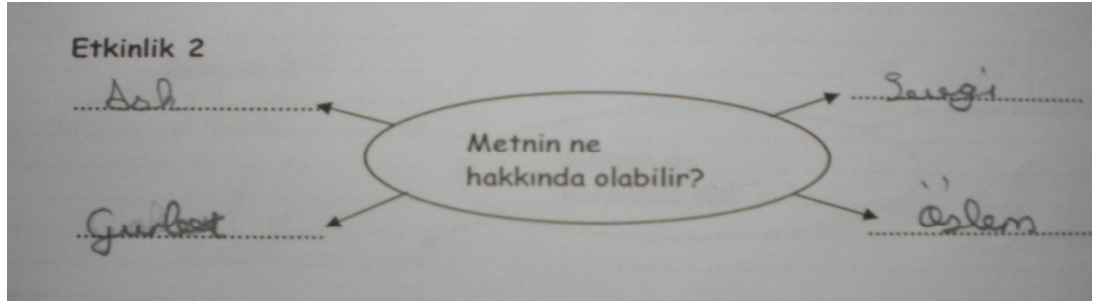
2. Sorgulama:

Uygulanan okuduğunu anlama stratejisinin 2. aşaması olan sorgulamada öğrencilerin tahmin yapma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Öğrencilerden

okunacak metindeki başlık ve alt başlıklardan, metin çevresinde yer alan resimlerden yola çıkarak metnin ne hakkında olabileceğine dair tahminlerde bulunmaları istenmiştir.

Öğrencilerin sorgulama basamağı etkinlik örneği,

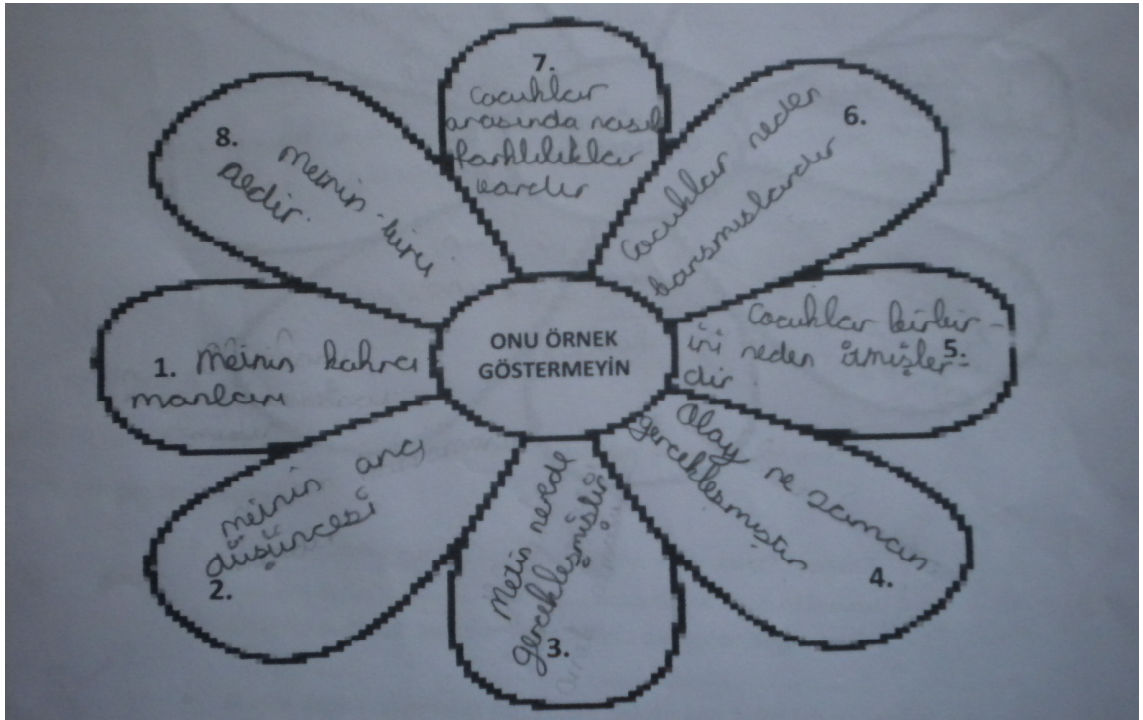
Örnek: 2



Sonraki etkinlikte metin hakkında akıllarına gelen soruları sormaları ve bu soruları çalışma kağıdında ayrılan yere yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerin sorgulama basamağı etkinlik örneği,

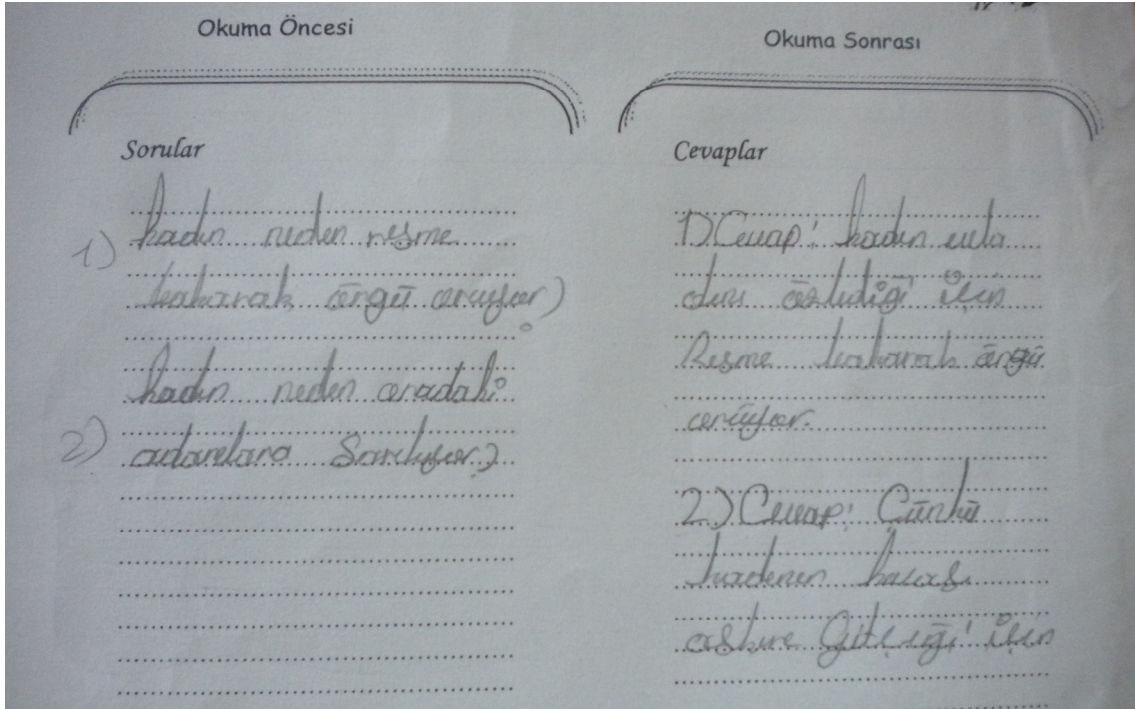
Örnek: 3



Sorgulama aşamasındaki bu etkinlik iki farklı şekilde uygulanmıştır. Bazı metinlerde “Soru Çiçeği” ve “Cevap Çiçeği” olarak uygulanırken bazı metinlerde yan yana okuma öncesi ve sonrası olarak ayrılmıştır.

Öğrencilerin sorgulama basamağı etkinlik örneği,

Örnek: 4



3. Okuma:

Öğrencilerden, metinleri okumaları okurken az önce oluşturdukları sorulara (Okuma Öncesi ya da Soru Çiçeği) cevap bulmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu şekilde metni daha ilgili ve meraklı okudukları görülmüştür. Öğrencilerin sorularına verdikleri cevapları çalışma kağıtlarına yazmaları istenmiştir.

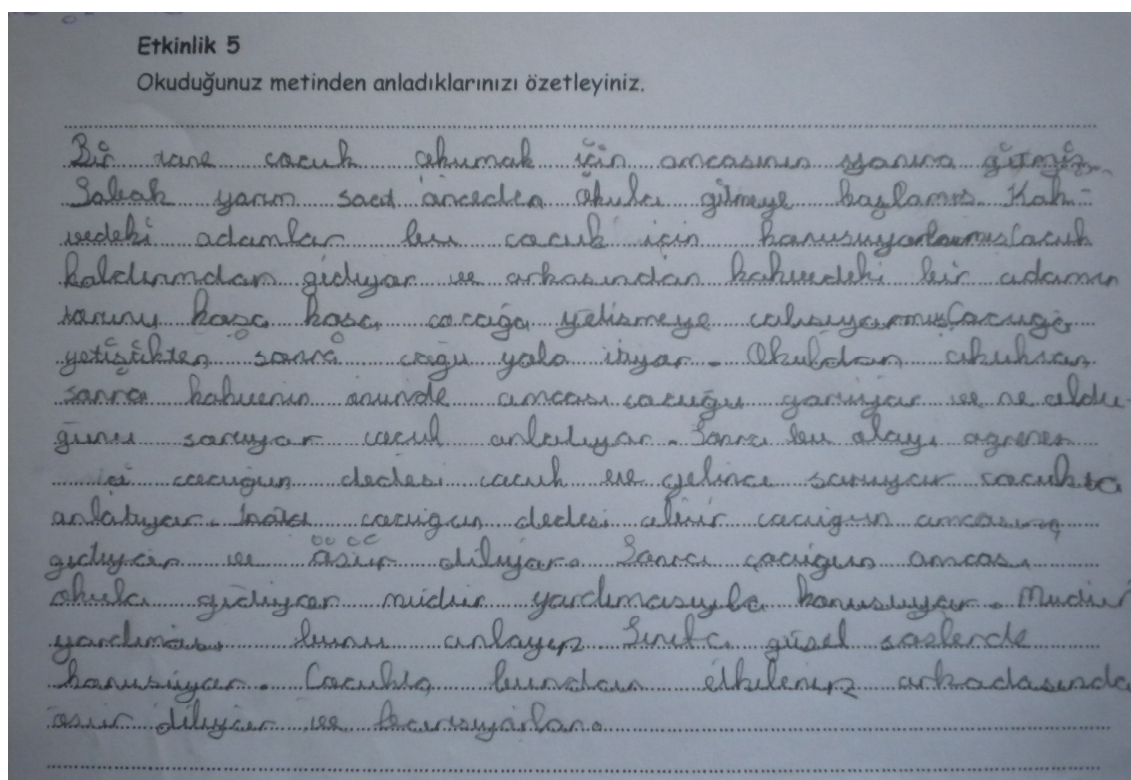
4. Tekrarlama:

Öğrencilerden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemeleri istenmiştir. Özetleme ile öğrencilerin metni ne kadar anladıklarını sorgulamaları, kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler de uygulamayı

yapan öğretmenler de özet yardımıyla metnin ne derece anlaşıldığını fark etme imkânı yakalamışlardır.

Öğrencilerin tekrarlama basamağı etkinlik örneği,

Örnek: 5



Öğrencilerin yeniden inceleme basamağı etkinlik örneği,

Örnek: 6

• Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?
 Güzel san çünkü müstür yandırıncı çocuklara karıştı

• Oluşturduğunuz sorulara verdiğiniz cevaplar doğru mu? ^{ve fersajın} ^{nasıl} ^{inde}
 Doğru

• Metni doğru anlattınız mı, yoksa anlatırken takıldığınız yerler oldu mu?
 Doğru anlatmış ama takıldığım yerler vardı

Sosyal Bilgiler dersi uygulamaları

Sosyal Bilgiler dersinde uygulamalar, eğitim programında yer aldığı şekliyle işlenmiştir. Kazanımları destekleyen 7 tane okuma parçası programdaki zamanlarına göre okunmuştur. SQ3R tekniğiyle okunan parçalar, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin gözetiminde ve dağıtılan etkinlik kağıtları yardımıyla gerçekleşmiştir. . Etkinlikler Türkçe dersindeki etkinliklerle paralel uygulanmıştır.

1. İnceleme:

Araştırmanın birinci basamağı olan incelemede öğrencilerden, okuma metnine birkaç dakika göz gezdirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin farkındalıklarını arttırmak amacıyla, onlara metnin başlığı, metinde resimler olup olmadığı, varsa resimlerin neyle ilgili olduğu sorulmuştur.

Öğrencilerin inceleme basamağı etkinlik örneği,

Örnek: 7

Etkinlik 1

Birkaç dakika metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayınız. ??????

a. Metnin adı nedir?
 Dağal Kaynakları Tuberması

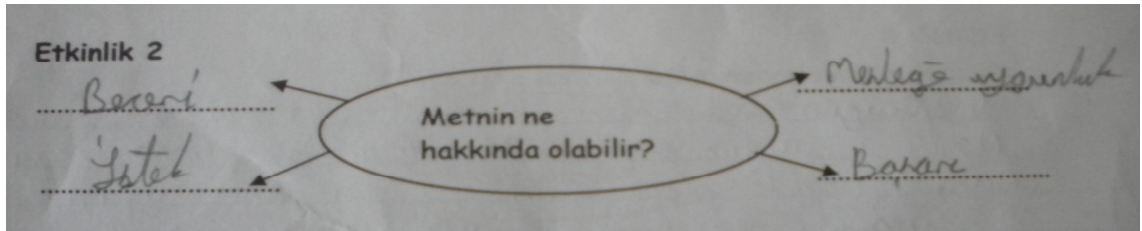
b. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili?
 Evet, Dağal akatlarla ilgili olalıdır

2. Sorgulama:

SQ3R stratejisinin sorgulama aşaması çerçevesinde öğrencilerden okudukları metnindeki başlıkları, alt başlıkları, metin çevresinde yer alan resimleri incelemeleri istenmiştir. Bu incelemeden yola çıkarak metnin ne hakkında olabileceğine dair yaklaşık dört tahminde bulunmaları istenmiştir.

Öğrencilerin sorgulama basamağı etkinlik örneği,

Örnek: 8



Daha sonra metin hakkında akıllarına gelen soruları sormaları ve bu soruları etkinlik kağıdındaki “Okuma Öncesi Sorular” kısmına yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu soruları oluşturmada istekli oldukları gözlenmiştir.

Öğrencilerin sorgulama basamağı etkinlik örneği,

Örnek: 9

Etkinlik 3

Metin hakkında sorular sorarak aşağıdaki “Okuma Öncesi” kutucuğunu doldurunuz.
(Bunun için başlığı ve giriş okumak, resimlere bakmak sana yardımcı olacaktır.)

Okuma Öncesi	Okuma Sonrası
Sorular 1. İthal ettiğiniz ürünler nelerdir? 2. İhrac ettiğiniz ürünler nelerdir? 3. İthalat İhracat nedir? 4. İslamiyada hangi ürünler ihraç edilmektedir? 5. Hıfzda hangi ürünler ihraç edilmektedir? 6. Cendik hangi bölgede yetiştirilmektedir?	Cevaplar 1. Makineler, cihazlar, teknolojik aletler. 2. Cendik, kaur, madeni. 3. Bir ülkeye mal satıp almak. 4. TV, alıcılara matanlu taşıtlar v.b. 5. Ota ürünleri, çimento v.b. 6. Karsidenin bölgesinde.

3. Okuma:

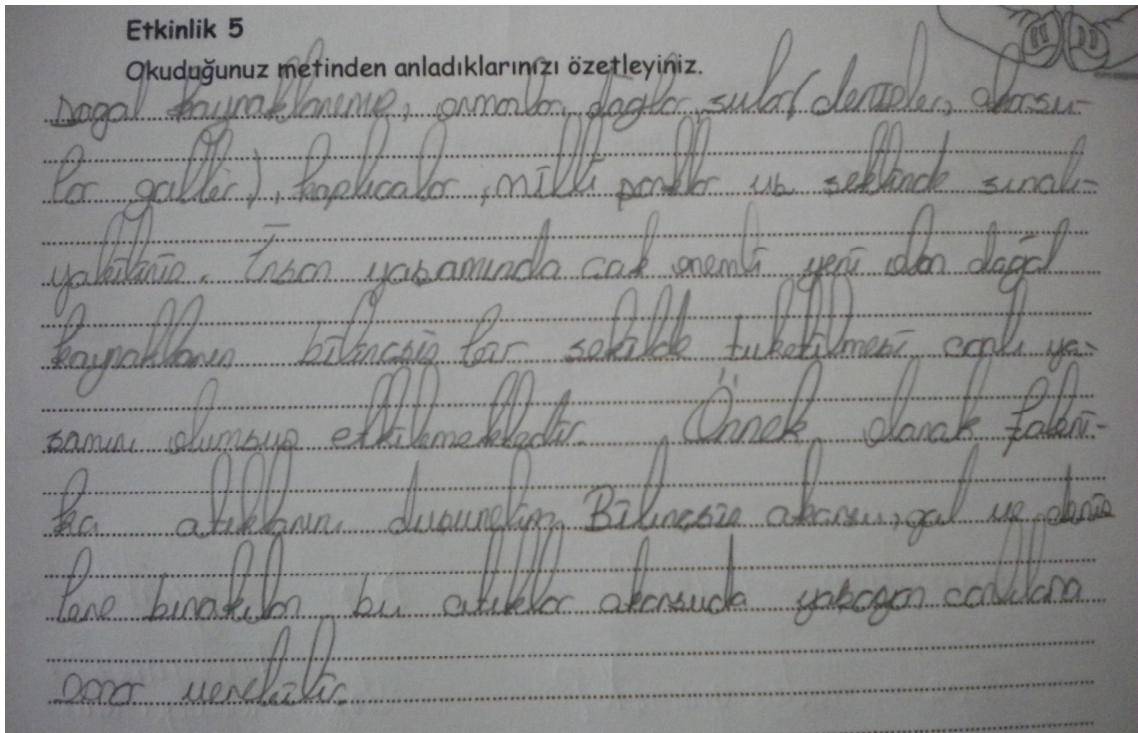
Stratejinin okuma aşamasında öğrencilerden metni okumaları istenmiştir. öğrencilerden metni okurken, 3. Etkinlikte oluşturdukları sorulara cevap aramaları istenmiştir. Öğrencilerin sorularına verdikleri cevapları etkinlik kâğıtlarındaki “Okuma Sonrası Cevaplar” kısmına yazmaları istenmiştir.

4. Tekrarlama:

Öğrencilerden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemeleri istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin metni ne kadar anladıklarını sorgulamaları, kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler özet yardımıyla metnin ne derece anlaşıldığını fark etme imkânı yakalamışlardır.

Öğrencilerin tekrarlama basamağı etkinlik örneği,

Örnek: 10

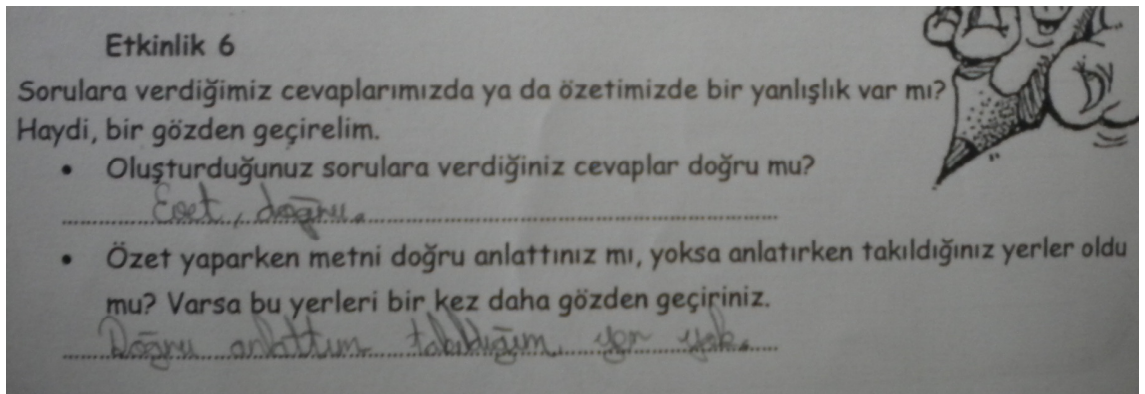


5. Yeniden İnceleme:

Son etkinlikte öğrencilerin; sorulara verdikleri cevapları doğrulamak ve anlatma çalışmasını sağlamlaştırmak için metni incelemeleri istenmiştir. Bunun için öğrencilere zaman verilmiştir. Yapılan etkinlikler öğrencilerle incelenmiş anlaşılamayan ya da yanlış yapılan noktalar gözden geçirilmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları sorular ve sorulara verdikleri cevaplar hakkında konuşulmuş, tartışma ortamı sağlanmış ve öğrencilerin yaptıkları yanlışları fark edip düzeltmesi için onlara zaman tanınmıştır.

Öğrencilerin tekrar inceleme basamağı etkinlik örneği,

Örnek: 11



Öğrencilerin iki ders için de etkinlikleri yaparken istekli ve başarılı oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin SQ3R stratejisinde en çok zorlandıkları etkinliğin tekrarlama (recite) etkinliği olduğu görülmüştür.

Kontrol Grubunda Yapılan İşlemler

Kontrol grubunda Türkçe dersi etkinlikleri, ders programına, öğretmen klavuz kitabına, ders kitabına ve öğrenci çalışma kitabına bağlı kalarak yapılmıştır. Araştırma sürecinde, araştırmacı tarafından kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Süreç içinde öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler dışına çıkılmamıştır.

Sosyal Bilgiler dersleri, ders programına, öğretmen kılavuz kitabına, ders kitabına ve öğrenci çalışma kitabına bağlı kalarak işlenmiştir. Kontrol gurubunda klasik eğitim yapılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmadaki istatistiksel analizler SPSS (Statistic Package For Social Science) 15 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilişsel farkındalık okuma stratejileri kullanım düzeylerini, okuduğunu anlama ve Sosyal bilgiler akademik başarı düzeylerini karşılaştırmak için parametrik olmayan ilişkisiz gruplar için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Mann Whitney U testi, birbirinden bağımsız az denekli örneklemeleri bağımlı bir değişken açısından karşılaştırmada kullanılır. Bu test, parametrik olmayan durumlarda t testi yerine kullanılır (Büyüköztürk, 2010)

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlere yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgulara, bu bulgular ışığında yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin, bilişsel farkındalık okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık okuma stratejileri kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? ”

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğini puanlarının “mann whitney u” ile karşılaştırılması Tablo 4-1’de verilmiştir.

Tablo 4-1. Deney ve kontrol guruplarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanlarının karşılaştırılması

Faktörler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okuma Öncesi Planlama	Deney	22	3,76	28,36	624,00	91,00	,001
	Kontrol	21	3,08	15,33	322,00		
Okuma Sırası Düzenleme	Deney	22	3,75	27,98	615,50	99,50	,001
	Kontrol	21	3,01	15,74	330,50		
Okuma Sonrası Değerlendirme	Deney	22	3,50	27,82	612,00	103,00	,002
	Kontrol	21	2,72	15,90	334,00		

p<0,05

Tablo 4-1 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin, Okuma Öncesi Planlama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (3,76), kontrol grubu öğrencilerinin ise (3,08)'dir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre SQ3R eğitimi verilen deney grubuna ait sıra ortalaması 28,36; eğitimine normal şekilde devam eden kontrol grubuna ait sıra ortalaması 15,33 bulunmuştur. Deney grubunun sıra ortalamasının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin, Okuma Öncesi Planlama alt boyutundan aldıkları puanlarda, deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu [$U = 91,00$; $p < 0,05$] bulunmuştur.

Tablo 4-1'de bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin, Okuma Sırası Düzenleme boyutundan, deney grubu öğrencilerinin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (3,75), kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (3,01)'olduğu görülmektedir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre SQ3R eğitimi verilen deney grubuna ait sıra ortalaması 27,98; kontrol grubuna ait sıra ortalaması 15,74 bulunmuştur. Deney grubunun sıra ortalamasının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Okuma Sırası Düzenleme alt boyutundan aldıkları puanlarda, deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu [$U = 99,50$; $p < 0,05$] bulunmuştur.

Bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin, Okuma Sonrası Değerlendirme boyutundan, deney grubu öğrencilerinin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (3,50), kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ise (2,72)'dir. Uygulanan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, deney grubuna ait sıra ortalaması 27,82; kontrol grubuna ait sıra ortalaması 15,90 bulunmuştur. Deney grubunun sıra ortalamasının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin, Okuma Sonrası Değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanlarda, deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu [$U = 103,00$; $p < 0,05$] bulunmuştur.

Bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin okuma öncesi planlama, okuma sırası düzenleme, okuma sonrası değerlendirme düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin; okuma öncesi planlama, okuma sırası düzenleme ve Okuma Sonrası Değerlendirme düzeylerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara paralel olarak Gelen (2003), 7. Sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, bilişsel farkındalık stratejilerini deney grubuna uygulanmıştır. Sonuç olarak; bilişsel farkındalık stratejisinin; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırdığı ve bilişsel farkındalık becerileri açısından kalıcılığı sağladığı görülmüştür. Benzer şekilde Çakıroğlu (2007), 5. sınıf öğrencileriyle, 10 hafta süren bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, bilişsel farkındalık strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre, bilişsel farkındalık okuduğunu anlama farkındalığının arttığını gözlemlemiştir. Coşkun (2011) yaptığı araştırmada, 6. sınıf öğrencilerine, 7 hafta boyunca verilen bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitiminin, öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Schraw (2002)'a göre bilişsel farkındalık bilgisi ve bilişsel farkındalığı düzenleme geliştirilebilir (Aktaran: Atasoy, 2009). Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde bu gelişimin sağlandığı görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerinin bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin artmasında SQ3R stratejisinin inceleme aşamasının etkisi olabilir. Araştırma sürecinde öğrencilerin en severek yaptıkları aşamanın inceleme aşaması olduğu gözlenmiştir. Nas (2003)'a göre bu aşamada metin, genel olarak tanınır. Öğrenciler metni, metindeki resimleri inceler ve metin hakkında tahminlerde bulunur. Metinle ilgili resimleri incelemek metni anlamaya hazırlayıcıdır ve metni anlamaya yardımcı olur (Nas, 2003). Öğrencilerin metni incelemesi ve bu aşamada onlarda oluşan merak, bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin artmasında etkili olmuş olabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların “Mann Whitney U” ile karşılaştırılması Tablo 4-2’de verilmiştir.

Tablo 4-2. Deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son testi puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	22	19,45	25,82	568,00	147,00	,041
Kontrol	21	16,19	18,00	378,00		

p<0,05

Tablo 4-2 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanları aritmetik ortalamaları (19,45), kontrol grubu öğrencilerinin ise (16,19) olduğu görülmektedir. Uygulanan Mann Whitney U-testi sonucuna göre okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubuna ait sıra ortalaması 25,82; öğretimine süregelen şekilde devam eden kontrol grubuna ait sıra ortalaması 18,00 bulunmuştur. Mann Whitney U-testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlarda, deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu [$U = 147,00$; $p < 0,05$] bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak, okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmede etkili olduğunu söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusu; konuyla ilgili yapılan, araştırma (Ayçin 2009; Coşkun 2011; Çakıroğlu, 2007; Demirel ve Epçaçan 2012; Gelen, 2003; Topuzkanamış, 2009) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayçin (2009), 5. Sınıf öğrencileriyle, SQ3R üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, deney grubu ile kontrol grubunun, okuduğunu anlama başarı testi, öntest-sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Gelen (2003)’in yaptığı araştırma, 7. Sınıf öğrencilerinden

oluşan deney grubuna bir yarıyılıda uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; bilişsel farkındalık stratejisinin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı görülmüştür. Çakıroğlu (2007), 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, bilişsel farkındalık stratejisi öğretiminin, öğrencilerin, okuduğunu anlama erişi düzeylerinin artmasında etkili olduğunu bulmuştur. Temizkan (2007)'ın yaptığı araştırmada, 8. sınıf deney grubu öğrencileriyle, yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş dersler işlenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı puanlarının, deney sonrasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Coşkun (2011), yaptığı benzer araştırmada, 6. sınıf öğrencilerine verilen bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitiminin, okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini bulmuştur. Demirel ve Epçaçan (2012) çalışmalarında, okuduğunu anlama stratejilerinin, 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında etkili olduğunu saptanmıştır.

Topuzkanamış (2009), üniversite 4. Sınıf öğrencileriyle tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, okuma stratejileri kullanımı ile okuduğunu anlama arasında olumlu bir korelasyon olduğunu belirtmiş ve bunu, okuma stratejileri kullanmanın okuduğunu anlamayı geliştirici bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlamıştır.

Araştırma bulguları ile paralellik göstermeyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarının farklı olması araştırma sürelerinin ve kullanılan stratejilerin farklı olmasından kaynaklanabilir. Alcı ve Özyılmaz (2011) yaptıkları araştırmada, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin, yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında, anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, son test uygulamasının, Seviye Belirleme Sınavından (SBS) bir hafta önce yapılmasının ve öğrencilerin okuduğunu anlama testine yeterli önemi vermemesinin, araştırma sonucunun değişmesine yol açmış olabileceğini belirtmişlerdir. Muhtar (2006), benzer bir araştırmayı, öğrencilerin İngilizce metin okumaları üzerine yapmıştır. Araştırmada, bilişsel farkındalık stratejisi eğitiminin, deney ve kontrol grupları üzerinde İngilizce okuma becerilerine ilişkin, anlamlı bir fark oluşturmadığı

bulunmuştur. Beklenen farkın gerçekleşmemiş olması eğitim sürecinin kısa oluşu ile açıklanmıştır. Strateji kullanımının zamanla gelişebileceği, araştırmadaki dört saatlik eğitimin yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Strateji eğitiminin etkililiği, öğretilen strateji çeşidine göre farklılıklar gösterebilmektedir (Gallini, Spires, Terry ve Gleaton, 1993, Alıcı ve Özyılmaz, 2011). Bilişsel farkındalık ve okumanın konu edildiği araştırmaların farklı çıkan sonuçları, farklı stratejilerin kullanılmasına bağlı olabilir.

Araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının gelişmesinde; SQ3R stratejisinin inceleme aşamasının etkisi olabilir. Bu aşamada metin incelenir ve tahminlerde bulunulur. Tahmin, metni inceleme ve tanıma, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmada etkili olmuş olabilir. Ünalın (2006)'a göre tahmin öğrencilerin okuma sürecine etkin katılımlarını sağlar ve metinde geçen olay ve duygular hakkında merak uyandırır. Akyol ve Kırkılıç (2007)'a göre tahminler, kişide amaç oluşturur ve anlamaya katkı sağlar.

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının gelişmesinde, SQ3R stratejisinde yer alan, açık uçlu soruların da etkisi olabilir. Öztürk (2008)'e göre okunan metinle ilgili sorular sormak ve sorulara cevaplar bulmak öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırabilir. Araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının gelişmesinde, artan bu ilginin etkisi olabilir. Akyol ve Kırkılıç (2007)'a göre okuma öncesindeki sorular metni belli bir amaçla okumayı sağlar, dikkati okunan metin üzerine toplar ve metinden anlam kurulmasına yardımcı olur. Kendi kendine soru sorma stratejisinin öğretimi üzerine gerçekleştirilen 27 çalışmayı değerlendiren Wong(1985), soru sormayı öğreten çalışmaların, öğrencilerin metin inceleme becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır (Aktaran: Doğan, 2002).

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının gelişmesinde, SQ3R stratejisinde yer alan, özetleme sürecinin etkisi olabilir. Özetleme, metnin, öğrenci tarafından anlaşılmasını ve anımsanmasını kolaylaştırır. Özetleme; anlamlı okuma, önemli düşünceleri belirleme ve kendi cümleleri ile içeriği tekrar oluşturma yönlerinden

öğrenciyi destekler (Sönmez, 2008). Öğrencinin ne öğrendiğini düşünmesini sağlar ve anlamının somut göstergesidir (Ünalın, 2006). Ayrıca, okunanların sözlü veya yazılı başkalarıyla paylaşılması hatırlamayı kolaylaştırır, aynı zamanda öğrenmeyi de pekiştirir (Akyol ve Kırkılıç, 2007). Özetlemenin, öğrencinin ne öğrenildiğini bilmesine ve hatırlamasına katkıları, araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının gelişmesinde etkili olmuş olabilir.

Araştırmada her uygulama sonunda, öğrencilerle birlikte onların yazdıkları sorular, sorulara verdikleri cevaplar ve özetleri incelenmiştir. İncelemeler sonunda öğrencilerin yaptıkları yanlışlar düzeltilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesinde geri bildirim verilmesinin etkisi olduğu düşünülebilir. Sönmez (2008)'e göre öğrencilere eksikleri ve hataları hakkında bilgi verilmelidir. Öğrencilere geribildirim verilmediğinde, doğru davranışların devamı azalırken, yanlış davranışlar pekişebilir ya da öğrenci dersten soğuyabilir (Doğanay, 2007).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler akademik başarıları ile kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testinden aldıkları puanların “mann whitney u” ile karşılaştırılması Tablo 4-3'te verilmiştir.

Tablo 4-3. Deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarı testi puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	22	21,04	25,14	553,00	162,00	,092
Kontrol	21	18,19	18,71	393,00		

p<0,05

Tablo 4-3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler son test puanları aritmetik ortalamaları (21,04), kontrol grubu öğrencilerinin ise (18,19)'dir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre okuma stratejileri öğretimi verilen deney grubuna ait sıra ortalaması 25,14; eğitimine normal şekilde devam eden kontrol grubuna ait sıra ortalaması 18,71 bulunmuştur. Deney grubunun sıra ortalamasının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak Mann Whitney U-testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler başarı testinden aldıkları puanlar arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı [U = 162,00; p<0,05] saptanmıştır. Bu bulguya dayanarak, okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını arttırmada etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırma bulgularının tersine Topuzkanamış (2009), üniversite 4. Sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, okuma stratejilerini kullanma düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin akademik başarı puanının da yükseldiğini bulmuştur. Araştırmalardaki bu farklılığın sebebinin uygulama yapılan öğrencilerin yaş farkları (6. Sınıf-12 yaş; üniversite 4. Sınıf -22 yaş) olduğu düşünülebilir. Flavell (1985), Klausmeier (1985) ve Garner (1990), büyük çocukların bilişsel farkındalık stratejilerini küçük çocuklardan daha etkili olarak kullandıkları belirtmektedirler (Aktaran: Senemoğlu, 2009).

Ayçin (2009) yaptığı araştırmada, 5. Sınıf öğrencilerine, SQ3R öğretimi yapmıştır. Öğrencilere uygulanan görüşme formlarında; öğrenciler SQ3R sayesinde okuduklarını daha iyi anladıklarını, metni anladıkları için de derslere daha çok katıldıklarını ve bu tekniğin başarılarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Akyüz (2004) araştırmasında, K-W-L okuma stratejisinin, öğrencilerin ısı sıcaklık konusunda başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada farklı bir sonuç elde edilmesi, akademik başarının değerlendirildiği derse ve konuya bağlı olabilir.

Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin Türkçe dersinde kazandıkları okuma stratejilerini, sosyal bilgiler dersindeki metinleri okumada kullanamadıklarının bir göstergesi olabilir. Öğrencilerin bu öğrenmeleri transfer edememeleri, sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı arasında fark çıkmamasının bir nedeni olabilir. Çünkü okuma stratejileri öğretimde, öğrenmeleri transfere yönelik bir etkinlik yapılmamıştır. Öğrencilerin öğrenmeleri transfer etmeleri kendilerinden beklenmiştir.

Okuma stratejileri öğretiminin, sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıyı arttırmada etkili olmamasına, araştırmada kullanılan metin türlerinin farklı olması neden olmuş olabilir. Bilgilendirici metinler, hikâye türü metinlere göre daha karmaşık zihinsel süreçler gerektirmektedir (Willson ve Rupley, 1997, aktaran: Yılmaz ve Alcı, 2011). Bu sebeple hikâye türü metinleri anlama oranı, bilgilendirici metinlere göre daha yüksektir (Best ve arkadaşları, 2006; aktaran: Yılmaz ve Alcı, 2011). Araştırmada Sosyal bilgiler dersinde kullanılan metinlerin tamamı, bilgilendirici metinlerdir. Bilgilendirici metinlerin kullanılması, öğretimi yapılan okuma stratejilerinin, sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıyı arttırmada etkili olmamasının bir nedeni olabilir. Benzer şekilde Pilten (2007), öğretimi verilen ana fikir bulma stratejileri kullanımı açısından, bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulmazken, hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Okuma stratejileri öğretiminin, sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıyı arttırmada etkili olmamasının bir diğer nedeni de araştırmanın 7 haftayla sınırlı kalması olabilir. Epçaçan, (2009) öğrencilere okuduğunu anlama strateji öğretiminin geniş bir zaman içinde yapılması gerektiğini belirtmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney gurubundaki öğrencilerin kalıcılık puanları ile kontrol gurubu öğrencilerinin kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testinden aldıkları puanların “mann whitney u” ile karşılaştırılması Tablo 4-4’de verilmiştir.

Tablo 4-4. Deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	22	20,50	24,75	544,50	170,50	,140
Kontrol	21	18,09	19,12	401,50		
p<0,05						

Tablo 4-4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları aritmetik ortalamaları (20,50), kontrol grubu öğrencilerinin ise (18,09)’dir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre deney grubuna ait sıra ortalaması 24,75 in; kontrol grubuna ait sıra ortalaması 19,12 ten daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak Mann Whitney U-testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı [U = 170,50; p<0,05] saptanmıştır.

Bu bulguya dayanarak, okuma stratejileri öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenmelerinin kalıcılık düzeyini devam ettirmede etkili olmadığı söylenebilir. Araştırma bulgularından farklı olarak Gelen (2003), 7. Sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, BFOA (Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama) stratejisini deney grubuna bir yarıyılda uygulanmıştır. Araştırmada, BFOA stratejilerinin; bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından etkili olduğu ve kalıcılığı sağladığı bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucunun farklı olmasında, uygulama süresinin uzun olması etkili olmuş olabilir.

Deney ve kontrol gruplarının, sosyal bilgiler akademik başarıları arasında fark olmaması kalıcılık puanları arasında da fark olmamasının bir nedeni olabilir. Ayrıca okuduğu anlama stratejileri öğretiminin, sosyal bilgiler dersindeki öğrenmelerin kalıcılığını sağlamada önemli rol oynamaması, öğretimi yapan öğretmenlerin farklılığıyla da ilişkili olabilir.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Araştırmada, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubu ile bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin, Okuma Öncesi Planlama sontest puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.
2. Araştırmada, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubu ile bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Sırası Düzenleme sontest puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Araştırmada, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubu ile bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Sonrası Değerlendirme sontest puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.
4. Araştırmada, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubu ile bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

5. Araştırmada bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubu ile bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler akademik başarıları son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
6. Araştırmada bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubu ile bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.2.Öneriler

5.2.1. Uygulamaya ilişkin öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Okuduğunu anlama başarısı düşük olan öğrencilere, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin bilişsel farkındalık okuma stratejilerini geliştirmek için, okumaya başlamadan önce, metin genel hatlarıyla gözden geçirilmelidir. Metnin başlığı alt başlığı varsa resimleri inceletilmelidir.
3. Öğrencilerin bilişsel farkındalık okuma stratejilerini geliştirmek için, metni inceleme sonunda, metin hakkında sorular sordurulmalıdır. Metin okunurken, öğrencilere bu soruların cevabı aratılarak, amaçlı okuma sağlanmalıdır.
4. Öğrencilerin bilişsel farkındalık okuma stratejilerini geliştirmek için, okunan metin, öğrencilere tekrar ettirilmelidir.
5. Öğrencilerin bilişsel farkındalık okuma stratejilerini geliştirmek için, tekrarlar, sorulara verilen cevaplar ve metin inceletilerek öğrencilerin değerlendirmeleri sağlanmalı, yanlışlar varsa öğrencilere düzeltilmelidir.
6. Öğrencilerin bilişsel farkındalık okuma stratejilerini geliştirmek için, sınıf içi

etkinliklerde, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanması için öğrencilere pekiştireçler verilmelidir.

7. Öğretmen, öğrencilerin ön sorularını, bu sorulara verdiği cevaplarını ve özetlerini değerlendirmelidir. Değerlendirme sonucunda, öğretmen, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarına yönelik dönütler vermelidir.
8. Öğretmen, ev ödevi olan metinleri, öğrencilerin SQ3R stratejisi ile önce incelemesini ve metin hakkında sorular sormasını, sonra okumasını istemelidir. Öğrencilerin okudukları metni özetlemeleri ya da anlatmaları, daha sonra bu özet ve anlatımlarda hata olup olmadığını sorgulamak için metni tekrar gözden geçirmelerini istemelidir.
9. Araştırmada, Türkçe dersinde kazanılan okuma stratejileri, Sosyal bilgiler akademik başarısında ve kalıcılık düzeyinde bir farklılık yaratmamıştır. Stratejilerin sosyal bilgiler dersine transfer edilmesini sağlamak amacıyla, Türkçe derslerinde sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinlerden yararlanılabilir. Türkçe dersinde incelenen metinler İlköğretim sosyal bilgiler ders programını içeriği dikkate alınarak seçilebilir.
10. Sosyal Bilgiler etkinlik kağıtları her metin için farklı ve öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde (çeşitli figürlerle) tasarlanmalıdır.
11. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ve derslerinde bilgilendirici metin türü için farklı bir strateji öğretilmelidir.

5.2.2. Yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler

1. Yapılacak olan araştırmalarda bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejileri kullanımının, farklı eğitim kademelerinde (sınıf düzeylerinde), öğrencilerde meydana getireceği değişim karşılaştırılabilir.
2. Bu araştırmada deney grubu öğrencilerine okuduğunu stratejilerinden SQ3R stratejisi kullanılmıştır. Yapılacak olan araştırmalarda diğer okuduğunu anlama stratejilerinin (PQ4R, STOP, KWL, PARS, RIPS, REAP, Murder vb.) etkililiği incelenebilir.
3. Bu araştırmada okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısına

etkisi incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda bu öğretimin; Yazma, dinleme, konuşma gibi diğer dil becerilerine etkisi araştırılabilir.

4. Araştırmada, okuma stratejileri öğretiminin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda bu öğretimin diğer derslere (matematik, fen ve teknoloji...) etkisi araştırılabilir.
5. Bu araştırmada deney grubu öğrencilerine okuma stratejileri kazandırmaya yönelik etkinlikler 7 hafta uygulanmıştır. Yapılacak olan araştırmalarda, daha kalıcı etki bırakabilmek için araştırmalar daha uzun süreli olabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Kırkkılıç, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, V. (2004). *Ders kitabının sitilinin ve okuma stratejisinin öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda başarı ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: ODTÜ Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü
- Alcı, B. ve Özyılmaz, G. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Eğitimbilim*, 4 (1), 71-94
- Alderman, vd, (1993). Metacognitive Self-Portraits: Preservice Teachers as Learners. *Reading Research and Instruction*, 32, 38-54.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Atasoy, B. (2009). *Web temelli eğitim ortamlarında yansıtıcı soruların öğrencilerin biliş üstü becerilerine, başarılarına ve verimliliğine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayçin A. A. (2009). *İsoteg tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: yibo örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bedir, H. (1998). *Türk öğrencilerin okuma anlama yetilerinde bilişsel öğrenme stratejileri kullanmalarının etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Belet, D. Ş.(2006). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi* (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları (no:1677).
- Bilgin, İ., Karakuyu, Y. ve Tüysüz, C. (2008). Öğretmen adaylarının üstbiliş düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2) 147-158.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Büyüköztürk, S. (2001). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubun desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel kuram ve tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(13), 327-332.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (14.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106.
- Dikbaş, Y. (2008). *Öğrenme stratejilerinin öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(XV), 97-107.
- Dökmen, Ü.(1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Meb Yayınları.
- Eker, C.(2012). *Öz düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu: AİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ektem I., S. ve Sünbül, A., M. (2007). İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: gelişim öğrenme ve öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Esendemir, Ö. (2011). *Matematiksel problem çözme ve üstbiliş üzerine hazırlanan bir mesleki gelişim programı ve bu programın etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Flavell, J. H., Green, F. L. ve Flavell, E.R. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Serial No: 243, Vol.60.
- Flavell, J.H. Miller P., H. ve Miller S., A. (1999). *Cognitive development*. New Jersey: Prentice Hall.

- Gedizli, M. (2006). *Okuyabilmek*. İstanbul: Marka Yayınları.
- Gelen, İ. (2003), *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Harmanlı, Z. (2000). Öğrenme Stratejileri (Etkili Öğrenme Eğitimi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi (<http://www.reocities.com/Paris/Louvre/4930/proje/strateji.html>, 13.10.2012 tarihinde erişildi.)
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 110-117.
- Karaçam, S. (2009). *Öğrencilerin kuvvet ve hareket konularındaki kavramsal anlamalarının ve soru çözümünde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin soru tipleri dikkate alınarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakoç Öztürk, B. (2008) *Okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H.(2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 58-80.

- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 458-473.
- Karatay, H., Coşkun, S. ve Kartallıoğlu, N. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. 4. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunulan bildiri (16-18 Aralık, Muğla, ss.749-760).
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kaya, N. B. ve Fırat, T. (2011). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde üstbilişsel becerilerinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 56-70.
- Kıroğlu, M. K. (2002). *Anlamli gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, K. (1998). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139
- MEB (20010). *İlköğretim Türkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, Devlet Kitapları.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-141.

Nas, R. (2003), *Türkçe öğretimi*, Bursa: Ezgi Kitabevi.

Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme* (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: İnkılâp Kitabevi.

Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz*, 6(4), 713-740.

Öztürk, B. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf türkçe dersi öğretim programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pekel, D. (2010). *Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pelow, R., A. ve Colvin, H., M. (1983). PQ4R as it affects comprehension of social studies reading material. *Social Studies Journal*, 12, 14-22. (<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> 13.09.2012, tarihinde erişildi.)

Pırls 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Raporu Ulusal Rapor (2003) T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

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

- Pilten, G., Temur, T., Şahin, A., Demir, E. (2009). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pilten, P. (2008). *Üstbilis stratejileri öğretiminin ilköğretim besinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Reca, Ö. F. (2006). *Daha az zamanda daha iyi öğrenerek hızlı okuma*. İstanbul: Akis Kitap
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(9), 141–155.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilis düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19,460-475.
- Semerci, Ç. ve Elaldı, Ş. (2011). Tıp fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel inançları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 37-49.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Soydan, S. (2001). *Development of instruments for the assessment of metacognitive skills in mathematics: An alternative assessment attempt*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 95-109.
- Şahin, A. (2011), İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Türkçe başarı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 311-326.
- Şen, S. H. (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu besinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tazebay, A. ve Çelenk S. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (19.Baskı) Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekinarslan Ç. İ. ve Duman, N. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 33-55.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 654-678.
- Türk Dil Kurumu: TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkmen, A. M. ve Demir, E. *Earged*. (<http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/>, 05.08.2012 tarihinde erişildi).

- Ün Açıkgöz, K. ve Güngör A. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yaz*, 43, 354-378.
- Ünalın, Ş. (2006), *Türkçe öğretimi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yavuz K.E. ve Şimşek T. (2006). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlı hazırlanan bir eğitim programının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri*. 3. Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri (24 Mart, İstanbul, ss.37-41), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üst bilişin etkileri: 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Z. A. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yurd, M., Olgun, Ö. S. (2008). Probleme dayalı öğrenme ve bil-iste-öğren stratejisinin kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35, 386-396.
- Yurdakul, B. (2005). Biliş ötesi ve yapılandırmacı öğrenme çevreleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 279-298.

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Araçları

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

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

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

1. Sınıfı: 6 ()

2. Cinsiyeti: Erkek () Kız ()

Madde No	OKUMA STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman Yapmam	Nadiren Yaparım	Bazen Yaparım	Genellikle Yaparım	Her zaman Yaparım
M1	Okuduğum zaman kendime bir okuma amacı belirlerim.					
M2	Okuduğumu anlamaya yardımcı olması için okurken not tutarım.					
M3	Anlama gücümü artırmak için önceki bilgilerimi harekete geçiririm.					
M4	Metin zor geldiğinde anlama düzeyimi artırmak için sesli okurum.					
M5	Metnin konusunu, ne ile ilgili olduğunu anlamak için gözden geçiririm					
M6	Okurken anladığımdan emin olmak için dikkatli okurum.					
M7	Okuduğum metnin okuma amacıma uygun olup olmadığını sorgularım.					
M8	Okurken metnin başlığı ve alt başlıklarını gözden geçiririm.					
M9	Okurken metnin uzunluğu, yapısı, türü gibi genel özelliklerini gözden geçiririm.					
M10	Okurken dikkatim dağılınca, okuduğum kısma dönmeye çalışırım					
M11	Hatırlamama yardımcı olması için metinde geçen önemli bilgilerin altını çizer veya yuvarlak içine alırım.					
M12	Metinde işlenen bilgi ve düşüncenin günlük hayattaki geçerliliğini sorgularım.					
M13	Okumaya başlamadan önce metinde hangi noktalara yoğunlaşacağıma karar veririm.					
M14	Okurken anlamama yardımcı olması için sözlük, ansiklopedi gibi başvuru kaynaklarını kullanırım.					
M15	Okuduğumu anlamakta zorlanınca, metin üzerinde iyice yoğunlaşırım.					

M16	Okurken anlamama yardımcı olması için metindeki şekil, resim, tablo gibi görsellerden yararlanırım.					
M17	Okurken belli aralıklarla durarak ne anladığımı düşünürüm.					
M18	Okurken anlama düzeyimi artırmak için bağlama yönelik (bağlaç, edat, zarf gibi) ipuçlarından yararlanırım.					
M19	Okuduğumu daha iyi anlamak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcüklerimle özetlerim.					
M20	Okuduğumu hatırlamak için metinde işlenen bilgiyi resim, sema, tablo gibi şekillerle görselleştiririm.					
M21	Metinde önemli bilgiyi tanımlayan kalın ve italik yazımlara, noktalama işaretlerine dikkat ederim.					
M22	Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek değerlendiririm.					
M23	Metinde işlenen düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni tekrar gözden geçiririm.					
M24	Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncı daha önce anladıklarımı kontrol ederim.					
M25	Okumaya başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.					
M26	Metni anlamak zor geldiğinde, anlama düzeyimi artırmak için tekrar okurum.					
M27	Kendi kendime, metinde cevabını bulmaktan hoşlanacağım sorular sorarım.					
M28	Metin hakkındaki tahminlerimin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol ederim.					
M29	Metinde anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışırım.					
M30	Metnin tamamını kendi sözcüklerimle özetlerim.					
M31	Okuduğum metne göre bir okuma hızı belirlerim.					
M32	Metni kavrayıp kavramadığımı denetlemek için okuduğumu başkalarıyla tartışırım.					

(Karatay, 2011: 267)

6. SINIF OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

1. (1) Bir ırmağın ya da bardaktan bardağa boşalttığınız suyun sesini dinlediniz mi hiç? (2) Dinlediyseniz su sesinin dinlendirici bir etkisi olduğunu fark etmişsinizdir. (3) Bu hoş sesi, hareket eden suyun içindeki hava kabarcıkları çıkarır. (4) Tıpkı bir zilin sallanan tokmağı gibidir bu kabarcıklar.

Bu metinde numaralandırılmış cümlelerin hangisinde su sesinin oluşma nedeni belirtilmiştir?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4
(2010 SBS, Soru3)

2. Gün ışığına bahar esintisine, yeşeren toprağa, çiçeklenen ağaçlara bakıyorum. Yeniden baharı görebilmenin şükrüyle... Budanmış, tek gövde kalmış ağaçlardaki yaprakların gövdeden fışkırmasına bakıyorum. Bahçedeki söğüt bu halde. Bu coşkunluk değil de ne? Bu tepeden tırnağa donanış, yeniden hayata kavuşma anlamında. Hele şükür geldi! Hem de birdenbire!

Bu metinde yazarın, ilkbaharın gelişinden duyduğu mutluluğu hangi cümle daha iyi anlatmaktadır?

- A) Çiçeklenen ağaçlara bakıyorum.
B) Hele şükür geldi!
C) Bu coşkunluk değil de ne?
D) Bahçedeki söğüt bu halde.

(2010 SBS, Soru14)

3. İnsan istediği hedefe vardığı zaman mutlu olur. Bu nedenle başarmak, mutluluğa doğru adım atmaktır. Peki attığımız ilk adım bizi hedefimize götürür mü? Tabii ki hayır. Çünkü onun arkasından ikinci üçüncü adımlar da gelmelidir.

Buna göre altı çizili ifadeyle aşağıdakilerden hangisi anlatılmak istenmiştir?

- A) Dikkatli olmak B) Soğukkanlı olmak
C) Özverili olmak D) Kararlı olmak
(2010 SBS, Soru12)

4. Bir gönül hoşluğuyla geze geze köye doğru yürüyordu Kemal. Gün boyu çalışmanın verdiği rahatlıkla rüzgârda savrulan yaprakların hışırtısına kulak veriyordu. Güneşin ardında bıraktığı kızılığa bakarak nemli toprak ve balçık kokusunu içine çekti.

Bu parçada anlatılanlar, aşağıdaki zaman dilimlerinin hangisinde geçmiştir.

- A) Sabah B) Öğle
C) Akşamüstü D) Gece yarısı
(2010 SBS, Soru11)

5. Geçen yaz, tatilimizi geçirmek üzere Bolu'ya gittik. Burası küçük bir kent. Buz gibi suyu, mis kokan havasıyla tatil için uygun bir yer. Ayrıca yemekleri de çok lezzetli.

Bu parçada aşağıdaki duyu organlarından hangisiyle ilgili bir ayrıntıya yer verilmemiştir?

- A) Dil B) Burun
C) Göz D) Kulak

(2008 SBS, Soru6)

6. Küçük çocuk benden bir kuzu resmi çizmemi istedi. Hemen kâğıdı kalemi aldım elime. Fakat beğendiremedim yaptığım resimleri. En sonunda "İstedğin kuzu bunun içerisinde." diyerek hava delikleri olan bir kutu çizdim.

Küçük çocuk, hayalindeki kuzu resmini görmüşçesine sevindi.

Bu parçanın yazarı, kutu resmi çizerken ne düşünmüştür?

- A) Hayalindeki kuzuyu bunun içerisinde bulabilir.
B) Kuzu resmi yapmayı çok sevdiğimi şimdi anlayacak.
C) Küçük çocuğun hayal ettiği kuzu resmini çizebilirim.
D) Ona birkaç kuzu resmi daha göstermeliyim.

(2008 SBS, Soru14)

7. Yolun her tümseğinde araba sarsıldıkça Hadiye Hanım, çocukları Şayan ve Cahit'in ellerini tutuyordu. Araba kasaba meydanındaki evlerin merdivenleri önünde durdu. Cahit ve Şayan önden fırladılar. Kapının kilidini Cahit açtı...

Bu paragrafın eksik bırakılan kısmı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Oda kapısına koştu, dışarı çıktı. Sokak kapısının camı arkasında Behzat Bey durmaktaydı. Elindeki mektup zarfını sallıyordu.

B) Hadiye Hanım ve Şayan mutfak hazırlığına başlamışlardı. Cahit de sofrayı kurma işini üstlenmişti.

C) Cahit annesini gördü. Meydana bakan pencerenin önünde, koltuğun sol başında, sırtına yastıklar dayalı, yarı oturur vaziyetteydi.

D) Ortalığa bir baktılar, ev temizlenmişti. Sobalar kurulmuştu. Oturma ve yatak odasının sobaları yakılmıştı.

(2009 SBS, Soru18)

8. Bir dostum yaşlı ahabıyla apartmanın merdivenlerini çıkıyormuş. Yaşlı adam her basamağı çıkışında bir kere durur, dudakları arasından bir şeyler mırıldanmış. Dostum da onun yeni bir basamağı aşmaya girişmesini sabırsızlıkla beklermiş. Yaşlı adam dostuma dönerek: "benim bu mırıldanışım, sana biraz garip görünüyor değil mi? Hakkın var. Ben her basamağı aştığımda şükrederim. Sen şimdi bunun manasını anlamazsın. Fakat bir gün gelecek, sen de merdiven basamağını aşmanın şükretmeye değer bir durum olduğunu anlayacaksın!" demiş.

Bu metinde yaşlı adamın şükretmesine neden olan düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Zorluklarına rağmen başarılan işin değeri bilinmelidir.
- B) Yardım eli uzatanlara teşekkür edilmelidir.
- C) Başkalarını anlamak için insan kendini onun yerine koymalıdır.
- D) Yaşananlardan sonuç çıkarılmalı, ders alınmalıdır.

(2009 SBS, Soru3)

İLKBAHAR

**Bir senede dört mevsim var,
Birbirini kovalar:**

**İlkbahar, yaz, sonbahar, kış,
Çiçekli karlı bir akış!**

**İlkbaharda canlanır yer,
Kırlar hep yeşiller giyer!**

**Döner geline her ağaç,
Sisli bir etektir yamaç!**

**Dere akar çağıl çağıl,
Kuzularla dolar ağıl!**

**Şimdi bakarsın gök nurlu,
Şimdi bakarsın yağmurlu...**

**Güneş bir doğar bir kaçar,
Hava bir kapanır bir açar.**

(Yusuf Ziya ORTAÇ)

(9 ve 10. Sorular yukarıdaki şiire göre cevaplanacaktır.)

9. Şiirde aşağıdakilerden hangisi farklı varlıklara benzetilmiştir?

- A) mevsim, sonbahar B) yer, ilkbahar
- C) ağaç, yamaç D) güneş, hava

**10. Şimdi bakarsın gök nurlu,
Şimdi bakarsın yağmurlu...**

**Güneş bir doğar bir kaçar,
Hava bir kapanır bir açar.**

Bu dizelerde asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İlkbaharın en yağışlı mevsim olduğu
- B) İlkbaharın hava durumunun sürekli değiştiği
- C) İlkbaharda doğanın yeniden canlandığı
- D) İlkbaharda güneşin dünyayı ısıtmaya başladığı

11. Ata'nın sanatçıya verdiği büyük değeri gösteren bir hatıra da şöyledir: İstanbul şehir tiyatrosu sanatçıları Ankara'ya gelerek temsiller verir. Atatürk bu temsillerin birinde bulunur ve sanatçıları Çankaya'ya davet ederek ağırlar. Ayrılma vakti gelince, Reşit Galip sanatçılara Atatürk'ün elini öperek veda etmelerini söylediğinde, Ata'nın cevabı şöyle olur: "Hayır sanatkar el öpmez, sanatkarın eli öpülür."

Bu parçada Atatürk'le ilgili anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bilime ve akla verdiği değer

- B) Türk ulusuna duyduğu güven
C) Bağımsızlığa olan düşkünlüğü
D) Sanata ve sanatçıya verdiği önem

12. Sanço yel değirmenlerini görür, Don Kişot devleri. Sonra kaçınılmaz diyalog:

-Yel değirmenlerini neden dev zannediyorsun?

-Peki ya sen neden devleri yel değirmeni zannediyorsun)

Bu parçadaki durum aşağıdakilerden hangisiyle ifade edilir?

- A) Aynı yere bakıp farklı şeyler görmek
B) Yeni fikirleri sorgulamadan kabul etmek
C) Her olayın iyi tarafıyla meşgul olmak
D) Eğlendirici ve geliştirici etkinlikler yapmak

(2008 SBS, Soru8)

13. Kışa sanki uzun bir yolculuğa çıkılacakmış gibi hazırlanırdı. Sanki kış gelince kapılar kapanacak, dışarıyla, dış dünyayla tüm ilişkiler kesilecek zannedilir,.... . Bu yüzden kış kendine mahsus bir renk kazanırdı. Sıcak saç sobaların kıpkırmızı kesildiği; halı, minder ve yastıklarla dolu kış odalarında çok farklı bir hayat vardı.

Bu parçada boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) hazırlıklar buna göre yapılırdı
B) insanlar kıştan çok korkardı
C) dinlenmek ve eğlenmek için gün sayılırdı
D) herkes birbirini uyarırdı

14. “Yedi Kiremit Oyunu” şöyle oynanır: Ortaya yedi kiremit konur, iki guruba bölünen çocuklar kiremitleri top atarak yıkmaya çalışırlar. Kiremitleri ilk deviren grup, diğerini topla vurma hakkını elde eder. Topla en çok kişiyi vuran grup, oyunu kazanır.

Bu parçada “Yedi Kiremit Oyunu”yla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Kaç kiremit kullanıldığına
B) Nasıl kazanılacağına
C) Oyuncu sayısına
D) İki gruba oynandığına

(2008 BS, Soru17)

15. (1) Gölün kuruması ise, en çok iki kazla bir kurbağayı rahatsız etmiş. (2) Ne yapalım ne edelim, diyerek üç arkadaş kafa kafaya vermişler. (3) Sevgili dostum fare, geçmiş olsun, nasıl oldu da girdin bu kapana? (4) Deniz gittikçe kabarıyor. (5) Tilki bakmış sesin geldiği yöne, gördüğünden bir şey anlayamamış. (6) Sonunda içlerinden birisinin aklına, başka bir yere göç etmek gelmiş. (7) Zaten başka çıkar yolları yokmuş; gittikçe kuruyan, bataklık bir yerde yaşamak çok zormuş.

Bu paragraftaki numaralandırılmış cümleler dört ayrı masaldan alınmıştır. Aşağıdakilerin hangisinde aynı masala ait cümleler bir arada verilmiştir?

- A) 1, 3, 4, 7
B) 2, 3, 4, 6
C) 3, 4, 5, 6
D) 1, 2, 6, 7

(2008 SBS, Soru10)

16. Etrafındakiler, yeni doğan bebek için sırayla şunları söylemişler: Yüz güzelliği, selvi boy ve zenginlik. Bunları duyan bilge kişi ise “Ben onun için iyilik diliyorum. Çünkü sizin söylediğiniz güzellikler bir çiçek gibi solabilir, geçicidir; iyilik ise tükenmez bir hazinedir.”

Bu parçada asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yüz güzelliğinin zenginlikten üstün olduğu
- B) İnsanlarla çiçeklerin birbirine benzediği
- C) İyiliğin geçici güzelliklerden önemli olduğu
- D) Bilge kişilerin sözlerine değer verildiği

(2008 SBS, Soru8)

İsterseniz şimdi bir arabaya binip Çekirge’ye doğru çıkalım. Muradiye semtine gelince arabadan iner, hükümdar ve şehzade türbelerini, II. Murat’ın evini, bu türbelerin ve evin olağan üstü güzellikteki çinilerini, kalem süslerini bir gezer görürüz. Sayıları iki yüzden fazla olan bütün Bursa anıtlarını bir gezide gezip tüketmemiz mümkün değildir. Bunun için biz en önemlilerini seçmek zorundayız. Fakat böyle diye, Sultan Osman ve Sultan Orhan’ın Tophane semtindeki türbelerini görmeden edemeyiz. Onlar, dünyanın en büyük imparatorluklarından birinin ilk kurucuları oldukları için bize göre çok önemli iki hükümdardır. Sonra

Bursa’nın dünyaca ünlü Ulucami, Yeşil Cami, Emirsultan Camileri gezilir, öyle zannediyorum ki artık yorgunluktan dizlerinizde derman kalmadı. Fakat yeşil Bursa’nın kaplıcalarını unuttunuz mu? Çelikli, kükürtlü sularıyla ün salan bu kaplıcaların birinde geçireceğiniz birkaç saat gerçekten mükemmeldir.

(Nezihe ARAZ)

(17 ve 18. Sorular yukarıdaki şiire göre cevaplanacaktır.)

17. Bu parçada Bursa’yla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Çok sayıda anıt olduğuna
- B) Osmanlı İmparatorluğunu kuran sultanların türbelerinin bulunduğu
- C) Kaplıcalarıyla ünlü olduğuna
- D) Her mevsimde kayak yapılabilmesine

18. Aşağıdakilerden hangisi parçada söz edilen mekânlardan biri değildir?

- A) Ulucami
- B) Paşabahçe
- C) Çekirge
- D) Emirsultan

19. Yalnız bırakmayın beni hatıralar!
Az yanımda kal çocukluğum...
Temiz yürekli uysal çocukluğum...
Ah ümit dolu gençliğim,
İlk şiirim, ilk arkadaşım, ilk sevgim...
(Ziya Osman Saba)

Şiire göre şair için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Bulunduğu durumdan şikâyet ettiği
 - B) Yalnızlık duygusu içinde olduğu
 - C) Geçmişine özlem duyduğu
 - D) Kötü bir çocukluk geçirdiği
- (2007 DPY, Soru5)

20. Bu başka bir şey. Yaşama olumlu tarafından bakmakla, umutları diri tutmakla ilintili, sevgi denen şey... Her insanda doğuştan var olan bir özellik. Sevgi dolu ortamlarda gelişir, sevgisiz ortamlarda körelir. Sevgi dolu insan her varlığı sever. Ya da söyle söyleyeyim: Bir çiçeği seven, insanı nasıl sevmez?

Yazar, insanın doğadaki her varlığı sevebilmesini aşağıdakilerden hangisine dayandırmıştır?

- A) Sevgi dolu ortamlarda yetişmesine
 - B) Yaşamı olduğu gibi görmesine
 - C) Varlıkların özelliklerini bilemesine
 - D) Kendini tanıyıp geliştirmesine
- (2009 SBS, Soru19)

Benim kitaplarım hep çiçek kokar. Renk renk güzellik kokar. Barış ve sevgi yayılır onların ortamından. Belki bu yüzden kitaplarımla birlikte evimiz de daha güzel bir dünya oluştu. En güzeli ben daha anlayışlı, daha içten, daha bir seven ve sevilen biri oluverdim. Kuşlarla, kelebeklerle, ağaçlarla, bulutlarla dost olmak; onları bizim insan yaşamımızla bütünleyerek

değerlendirmek ne zevkli, ne yararlı bir oyunmuş meğer!..

Ben dostluğun ve arkadaşlığın bu denli kıvanç verici olduğunu daha önceleri bilmezdim. Oysa kitaplarımla oradaki kahramanlarla birlikte yaşayarak öğrendim hepsini.

(Celal ÖZCAN)

(21, 22 ve 23. Sorular yukarıdaki metne göre cevaplanacaktır.)

21. Yazarın sonradan fark ettiği şey aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kitapları rast gele okumamak
- B) İnsanlarla iyi geçinmek
- C) Doğadaki varlıklarla bütünleşmek
- D) Yaşadıklarından ders çıkarmak

22. Yazarın parçanın son paragrafında anlatmak istediği şey aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dostu ve arkadaşı olmayanların mutlu olamadığı
- B) Dostluk ve arkadaşlıkların çok önemli olduğu
- C) Dostluk ve arkadaşlığın mutluluk verdiğini kitaplardan öğrendiği
- D) Dostlarına ve arkadaşlarına kitap okumalarını önerdiği

23. Yazarın “Benim kitaplarım hep çiçek kokar. Renk renk güzellik kokar. Barış ve sevgi yayılır onların ortamından.”

Sözleriyle anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kitaplardan güzel duygular edindiği
- B) Birçok kitabının olduğu
- C) Kütüphanesinin kitaplarla dolu olduğu
- D) Doğayı kitaplar sayesinde sevdiği

24.Doğal ve sade bir yaşamı tercih ediyorum. Bu yüzden paraya, eşyaya ve eğlenceye önem vermiyorum. Kitap okuyarak, sanat ve bilimle meşgul olarak yaşıyorum. Küçük mutluluklardan aldığım Heyecanla ruhumu yeniliyorum

Bu parçanın yazarından aşağıdakilerden hangisini yapması beklenmez?

- A) Bilgisayarı oyun oynamak için kullanması
 - B) Resim sergilerini ve konserleri takip etmesi
 - C) Dünya ve Türk klasiklerini okuması
 - D) Fizik alanında deneyler yapması
- (2008 SBS, Soru4)

**25.Gök mavi, dağlar ak
Dört mevsim bahardır güney illeri
Çiğ düşmüş çiçeklerde gün ısıltı ısıltı
Bir sarı bir mordur güney illeri**

Bu dörtlükte aşağıdakilerden hangisinden söz edilmiştir?

- A) Güney illerinin doğal güzelliklerinden
- B) Ülkemizin verimli ovalarından
- C) Halkımızın çalışkanlığından
- D) Mevsimlerin insanlara etkilerinden

26.Londra'dan Paris'e döndükten sonra yine günlüklerini yazmaya devam eder. Yalnızlık anlarında, günlükleri onun sığınağıdır. Rahatça konuşabildiği tek yer bu defterin sayfalarıdır.

Bu parçaya göre "rahatça konuşabilmek" aşağıdakilerden hangisini ifade eder?

- A) Akıcı bir biçimde yazabilmek
- B) İçinden geçenleri açıkça anlatabilmek
- C) Fikirlerini başkalarıyla paylaşabilmek
- D) İnsanlarla çekinmeden sohbet edebilmek

27. (1) Arkeolojik çalışma kayıtlarına göre MÖ 5500 yılına uzanır Amasya'nın tarihi. (2) Hititler Dönemine ait yazılı belgelerde, adının "Hakmış" olduğu görülür. (3) Eldeki bilgilere göre "Amasya" ismine ise MÖ 300 ile MS 200 yılları arasında bastırılan madenî paralarda rastlanır. (4) Dört bir yanı yüksek kayalarla çevrili şehir, görkemli bir kale görünümüne sahiptir.

Bu metinde numaralandırılmış cümlelerden hangisi, kişisel görüş bildirmektedir?

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

**28. Garibim;
Ne bir güzel var avutacak gönlümü,
Bu şehirde,
Ne de bir tanıdık çehre;
Bir tren sesi duymaya göreyim,
İki gözüm,**

İki çeşme.

Orhan Veli Kanık

Bu şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sevinç B) Hayranlık
C) Merak D) Yalnızlık

29. Aşağıdaki olaylardan hangisi, üçüncü kişi ağzıyla anlatılmıştır?

- A) Akşama kadar bu köşede bekledi. Ara sıra ayağa kalkıp dizlerini ovuşturuyor, sonra tekrar çömelerek kafasının içindeki sisli boşluğa gözlerini çeviriyordu.
B) Hepimiz sabırsızlanıyorduk. Sonunda akşama doğru ta uzakta, bir toz bulutu içinde sürünün yaklaştığını görünce sevincimizden bağırmaya başladık.
C) Her sabah çam kokulu yollardan geçip okula giderdik. Okuldan dönüşte arkadaşlarımızla bir araya gelir, o kocaman oyun bahçemize yani doğaya koşardık.

D) Birkaç gün sonra, kuşun delmeye çalıştığı ağacın yanına gittim. Ağaca, bir cevizden biraz büyükçe ve çok düzgün yuvarlak bir delik açmış olduğunu gördüm.

30. Sevgili Kardeşim,

... (1) Bu satırları sadece bir anı, içten gelme bir mektup olarak yazmak isterdim. (2) Zarfın içine kısa bir tiyatro metni eklememi bağışla. (3) Ne yalan söyleyeyim, bu tiyatro metni olmasaydı gene yarınlara bırakacaktım sana yazmayı. (4) Lütfen, yayın kuruluna sunulacaklar arasına bu metni de koyuver!..

Nejat Doğan

Bu mektubun yazılma sebebi, numaralandırılmış cümlelerin hangisinde belirtilmiştir?

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

6. SINIF SOYAL BİLGİLER ÜLKEMİZİN KAYNAKLARI KONUSU TESTİ

1. **Gediz Nehri ve suladığı tarım alanlarındaki iklim özellikleri bölgede üzümün yetişmesine imkân sağlamıştır. Bölgede üzüm yetiştirilmesi ve pazarlanması ile ilgilenen önemli kuruluşlar sayesinde üzüm tüm dünya pazarlarında yerini almıştır. Ege Bölgesi içindeki bu tarımsal faaliyet binlerce insana iş imkanı sağlamıştır.**
Bu bilgilere göre aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılamaz?
 - A) Üzüm yetiştiriciliği sayesinde pek çok insana iş imkânı sağlanmıştır.
 - B) Ege Bölgesindeki iklim özellikleri üzüm yetiştiriciliğine uygundur.
 - C) Ülkemizde en fazla döviz girişini sağlayan tarım ürünü üzümdür.
 - D) Üzümün yetiştirilmesi ve pazarlanması ile ilgilenen kuruluşlar bu ürünü dünya pazarına sunmuştur.
2. **Cumhuriyetin ilanından sonra, sanayileşmeye büyük önem veren Atatürk, bunun için öncelikle demir-çelik, çimento, dokuma, kâğıt, şeker ve cam fabrikalarını kurdurmuştur. Bu sayede ülkemizin doğal kaynakları değerlendirilmiş, binlerce insan iş bulmuş ve en önemlisi de Türk insanının temel ihtiyaçları başka ülkelere gerek kalmadan sağlanabilmektedir.**
Metinden yola çıkarak, aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılabilir?
 - A) Türkiye, sanayileşirken tarımı ihmal etmiştir.
 - B) Türkiye, dünyada ilk sanayileşen ülkelerdendir.
 - C) Türkiye'nin ekonomik gelişiminde sanayileşme önemli bir faktördür.
 - D) Türkiye, her türlü enerji kaynakları zengindir.

(2010 SBS, Soru6)
3. • Batısında önemli sanayi ülkelerinin bulunması
 • Doğu ve güneydoğusundan büyük petrol üreticisi ülkelere komşu olması
 • Akdeniz ve Karadeniz arasındaki bağlantının boğazlarından sağlanması
Yukarıda Türkiye'ye ait verilen özellikler hangi alanda ülkenin önemini daha fazla artırır?
 - A) Dünya ticareti
 - B) Turizm etkinlikleri
 - C) Tarımsal faaliyetler
 - D) Eğitim faaliyetleri

(2006 PYBS, Soru16)
4. **Türkiye maden rezervleri ve çeşitleri bakımından zengin bir ülkedir. Madenlerin bir kısmı ülkemizde işlenmekte, değerli madenlerin birçoğu ise yeterli teknik altyapı olmadığından hammadde olarak yurtdışına ihraç edilmektedir. Bu durum Türkiye'nin aleyhinde olmaktadır. Çünkü ülkemizde işlenemeyip satılan bazı madenleri dışarıdan daha pahalı olarak geri almaktayız.**
Öğretmenin yaptığı açıklamalara bakılarak Türkiye'de bulunan madenler hakkında aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz?

- A) Ülkemiz maden rezervleri ve çeşitliliği açısından zengindir.
- B) Türkiye'de çıkarılan madenler sadece iç piyasaya yetmektedir.
- C) Madenleri işleyecek teknik alt yapı yetersizdir.
- D) Dışarıda işlenen madenleri daha pahalıya almaktayız.

5. Her bölgenin kendine has coğrafi özellikleri olması o bölgedeki yatırımları etkilemektedir. Karadeniz bölgesinin coğrafi özellikleri dikkate alındığında bölgeye aşağıdaki yatırımlardan hangisinin yapılması daha uygundur?

- A) Deniz turizminden yararlanmak için oteller inşa edilmesi
- B) Yeşil ormanlarında yayla turizmi yapılması
- C) Kültürel değerlerin gün yüzüne çıkarılması
- D) Dağlarına kayak tesisleri kurulması

6. Kübra Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama projeleri geliştirmektedir. Buna göre Kübra'nın aşağıdaki projelerden hangisini geliştirmesi beklenemez?

- A) Büyükbaş hayvancılığın yaygın olarak yapıldığı Erzurum-Kars yöresinde et tesisi
- B) Pamuk yetiştiren Çukurova'da iplik fabrikası
- C) Kayısı yetiştirilen Malatya'da kayısı reçeli fabrikası
- D) Dağlık bir yapıya sahip olan Muğla-Menteşe yöresinde kayak tesisi

7. Asiye Hanım birikmiş parasıyla yatırım yapıp, pansiyon açmayı düşünmektedir. Haritadan, buna uygun illeri araştırarak Asiye Hanımın en önemli kriteri, yatırım yapacağı ilin deniz turizminin gelişmiş olmasıdır. Asiye Hanımın pansiyon açmak için aşağıdaki illerden hangisini öncelikle seçmesi beklenir?

A) Antalya

B) İstanbul

C) Sinop

D) Kayseri



8. Yukarıdaki haritada gösterilen yerlerin ortak özelliği ham maddenin bol olmasıdır. Bu durumda gösterilen yerlere, aşağıda verilen hangi fabrikanın kurulması uygun olur?

- A) Çimento
- C) Konfeksiyon

- B) Demir-çelik
- D) Kağıt

9. Kayserili yatırımcı Lütfü Bey dokuma fabrikası kurmayı planlamaktadır. Lütfü Bey kuracağı fabrikayı Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak Ankara'ya kurmayı düşünmüştür. Lütfü Bey'in Ankara'yı seçmesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Devletin bazı bölgelere teşvik için para vermesi
- B) Yaşadıkları şehre yakın bir şehir olması
- C) Hammadde ve ürün ulaşımının kolay sağlanabilmesi
- D) Türkiye'nin başkenti olması

10. Devletin vatandaşlara karşı, bir takım sorumlulukları vardır. Devletin vatandaş karşı sorumluluklarını yerine getirebilmesi için, ülkenin gelir kaynağı olması gerekir. Demokratik bir ülkede, ülke ekonomisinin temel gelir kaynağı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Seferlerden elde edilen ganimetler
- B) Diğer devletlerden alınan borçlar
- C) Vatandaştan toplanan vergiler
- D) Doğal kaynakların satılmasıyla elde edilen gelirler

11. Devletin vergi toplamadaki temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Vatandaşa hizmet sunmak
- B) Ülkede gelir adaletini sağlamak
- C) Devletin zenginleşmesini sağlamak
- D) Vatandaşların eğitim hakkından yararlanmasını sağlamak

12. Vergisini vermek istemeyen bakkal 'ı, oğlu Erdal bu konuda ikna etmeye çalışmaktadır. Erdal, vergi vermenin gereği ve önemini aşağıdaki sözlerden hangisini söylerse en iyi anlatmış olur?

- A) Vergi her vatandaşın devlete karşı görevidir. Vergi vermezsek vatandaşlıktan çıkarılabiliriz.
- B) Vergi devletin bize hizmet sunması için gereklidir. Vergi vermezsek devletten bir hizmet bekleyemeyiz.
- C) Vergi vermek yasal bir zorunluluktur. Vergi vermezsek memurlar işletmemize ceza kesebilir, hatta işletmemizi kapatabilir.
- D) Vergi vermemek ayıptır, vergi vermezsek çevremizdeki insanlar bizi ayıplayabilir, bizden alışveriş yapmayabilir.

13. Aşağıdakilerden hangisi, halkın vergisini ödememesi durumunda yaşanacak olumsuzluklardan biri değildir?

- A) Devletin gelirinin azalması
- B) Devlet yatırımlarının azalması
- C) İşsiz sayısının azalması
- D) Halka sunulan hizmetlerin azalması

14. Muzaffer dede ve onun neslinin doğal kaynakları bilinçsizce tüketmesi yüzünden gelecekte pek çok çocuk; ağaç görmek için müzeye gitmek zorunda kalabilir. Muzaffer Dedenin aşağıda kurduğu cümlelerden hangisi gelecek nesillerin ağaç görememesin nedenidir?

- A) Ben gençliğimde diş fırçalarken suyu hep açık bıraktım.
- B) Biz ısınmak için ormana gider, yaş ağaçları keser, sobada yakardık.
- C) Doğal gaz nedir bilmez hep fosil yakıt kullanırdık.
- D) Çöplerimizi, çevreyi kirletmesin diye yakar ya da dereye atardık



15. 2007 yılının Ağustos ayında, Yunanistan'ın çeşitli yerlerinde, birbirine yakın zamanlarda büyük orman yangınları çıkmıştı. Yunanistan tarafından büyük mücadeleler yapılmasına rağmen, araç ve personel yetmediği için orman yangınları günlerce söndürülememişti.

Aşağıdakilerden hangisinde bu felaketin insan hayatına etkisi en azdır?

- A) Çevre ülkeleri de tehdit etmesi
- B) Pek çok insanın ölümüne ve evsiz kalmasına sebep olması
- C) Turistik mesire alanlarını yok etmiş olması
- D) Yangınların, uzun vadede doğal dengeyi bozması

16. Resimdeki kişi, iklim özelliklerindeki değişimden yakınmaktadır.

Buna göre konuşma balonuna aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- A) Denizlerde eskisi kadar bol balık yok. Bu yüzden gemiyi satışı çıkardım.
- B) Son yıllarda kuraklık öyle bir hâl aldı ki, gölde bu gemiyi yüzdürecek su kalmadı.
- C) Buraya bir deniz feneri inşa etmek gerekiyor, çünkü gemiler karanlıkta karaya oturabilir.
- D) Şimdi daha büyük ve gelişmiş gemiler taşımacılıkta kullanılıyor. Eskisi kadar para kazanamıyorum.



(2009 SBS, Soru9)

17. Orman doğal dengeyi sağlayan çok sayıda canlının barınma ve beslenme ortamıdır. Ancak günümüzde ormanlar tarla açmak, bina yapmak amacıyla ve yangınlarla yok edilmektedir. Bu sebeple bazı insanlar yaşadıkları yerlerden göç etmek zorunda kalmaktadır.

Aşağıdakilerden hangisi, yukarıda bahsedilen orman tahribatının ortaya çıkardığı sorunlardan biridir?

- A) Erozyon ve toprak kaymalarının artması
- B) Ormanlardan elde edilen ürünlerin artması
- C) Yabani hayvan türlerinin çoğalması
- D) Küçükbaş hayvancılık faaliyetlerinin artması

18. Günümüzde, teknolojik gelişmeler sayesinde yaşan koşulları giderek iyi bir hal? almaktadır. Ancak bu iyi hal, artan nüfus ile birleşince doğal kaynakların hızla tükenmesini kaçınılmaz kılmıştır. Petrol, kömür, doğalgaz gibi fosil yakıtlar kısa bir süre sonra tükenecektir. Bunun için doğada sürekli bulunan Güneş, rüzgâr, jeotermal gibi yenilenebilir kaynaklardan enerji üretme ve kullanma çalışmaları yapılmalıdır. İnsanların bu enerji kaynaklarından yararlanmaları bir süre sonra zorunlu hale gelecektir.

Metne göre, insanların yenilenebilir enerji kaynaklarından yararlanmak zorunda olmasının temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Fosil yakıtların tükenecek olması
- B) Fosil yakıtların çevreye daha fazla zarar vermesi
- C) Yenilenebilir enerji kaynaklarından daha fazla enerji üretilmesi
- D) Fosil yakıtlardan enerji üretilmenin daha pahalı olması

19. Ekonominin iki önemli yüzü vardır. Bunlardan birincisi sermaye, ikinci ise iş gücü yani çalışan insanlardır. Bir ekonomik sistemde çalışanlar nitelikli olmazlar ve gönüllü çalışmazlarsa, sermaye beklenen verimi alamaz.

Bu bilgilere bakarak;

I. Çalışan insanlar, ekonominin iş gücünü oluşturur.

II. Nitelikli eleman verimi artırır.

III. Çalışanlar gönüllü olmazsa verim düşer.

Yargılarından hangisine ya da hangilerine ulaşabiliriz?

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

20. Aşağıdakilerden hangisi nitelikli insanın ülke ekonomisine katkılarında biri değildir?

- A) İşini iyi şekilde yaparak verimi arttırır.
- B) Zamandan, enerjiden, malzemeden tasarruf eder.
- C) Öğrenimini yurtdışında tamamlar.
- D) Yeni yatırım ve pazarlama projeleri ortaya koyar.

21. Aşağıdakilerden hangisi nitelikli insanın ülke ekonomisindeki rolüne örnek olarak gösterilemez?

- A) Harun Bey'in ilçenin ilk fabrikasını açıp, o bölgedeki sanayi faaliyetlerini geliştirmesi
- B) Ayşe Hanım'ın borla çalışan yeni bir araç geliştirip, ülkedeki madenlerin kullanım alanını genişletmesi
- C) Fatma Hanım'ın toprağın verimini arttırıcı bir yöntem geliştirip, kaliteli ürün elde etmesi
- D) Kenan Bey'in keyfi olarak tarlasını 3 yıldır ekmeyip, tarlayı dinlenmeye bırakması

22. I. Mahmut Bey'in tarlasını, verimi arttırıcı bir şekilde sürmesi

II. Naci Bey'in yurtdışında yaşamaya karar vermesi

III. Çiğdem Hanım'ın işini severek ve istekle yapması

Yukarıda verilen örnek olaylardan hangisi ya da hangilerinin ülke ekonomisine katkısı vardır?

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

23. Nitelikli insan gücü bir ülkenin pek çok açıdan gelişip ilerlemesi için gereklidir. Bir ülkede nitelikli insan gücü artarsa, aşağıdakilerden hangisinin olması beklenmez?

- A) Üretimde, verim artar.
- B) Mutlu, başarılı birey sayısı artar.
- C) Yenilik ve değişimlere ayak uydurulur.
- D) Eğitim kalitesi düşer.

24. Okulda düzenlenen "Geleceğin Nitelikli İnsanı" projesi kapsamında öğrencilerine bu konuda neler yapabilecekleri sorulmuştur. Öğrencilerin kurduğu aşağıdaki cümlelerden hangisi ülke ekonomisine katkısı açısından diğerlerinden farklıdır?

- A) Dünyada yeni bir araç icat ederim.
- B) Yüksek öğrenime devam ederim
- C) Yabancı dilimi geliştiririm.
- D) İyi bir meslek seçerim.

25. Bir meslek sahibi olması gerektiğinin bilincinde olan Nermin, meslek seçimi yaparken aklında bazı sorular oluşmuştur. Bu sorular:

- I. Kişilik özelliklerim bu mesleğe uygun mu?
- II. Bu mesleğin gerektirdiği beceriler bende var mı?
- III. Bu mesleğe sahip olmak için lise ve üniversitede hangi okul ve bölümleri seçmeliyim?

Nermin yukarıdaki sorulardan hangisi ya da hangilerine dikkat etmelidir?

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

26. Gülseren kendi ilgi, beceri ve kişilik özelliklerini dikkate alarak kendine uygun mesleği aramaktadır. Bilgisayar konusunda çok ilgili olan Gülseren, bu konuda çalışabileceği bir meslek aramaktadır. Gülseren eğitimine aşağıdaki seçeneklerden hangisiyle devam etmelidir?

- A) Ticaret Lisesi - İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
 B) Anadolu Lisesi - Eğitim Fakültesi
 C) Fen Lisesi - Mühendislik Fakültesi
 D) Düz Lise - Konservatuar

27. Okulda yapılan kişilik analizinde, Nermin'in soyut düşünce ve yaratıcılığı yüksek çıkmıştır. Bunu dikkate alarak meslek seçimi yapmak isteyen Nermin'in aşağıdaki mesleklerden hangisini seçmesi doğru olmaz?

- A) Bilim adamlığı B) Teknisyenlik C) Yazarlık D) Ressamlık

28. Resim dersini çok seven Furkan'ın çizimlerini öğretmeni görmüş ve çok beğenmiştir. Öğretmenin kuracağı aşağıdaki cümlelerden hangisi Furkan'ın bu ilgi ve becerisine uygun meslek seçmesine yardımcı olabilir?

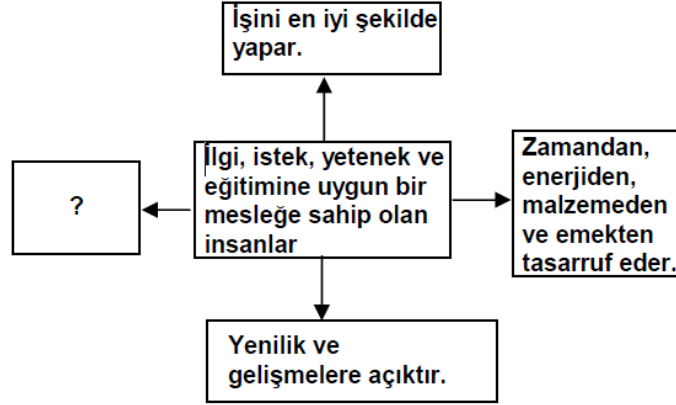
- A) Çizim yapmayı sevdiğin için mimar olmak seni mutlu edebilir.
 B) Yaratıcılığın çok kuvvetli eğer yazar olursan güzel eserler ortaya koyabilirsin.
 C) Geleceğin mesleği genetik mühendisliği olacak, sen genetik mühendisi olmalısın.
 D) Sen tam bir tasarımcısın bence berber olmalısın.

29. Ahmet: Ben doktor olmak için önce fen lisesine, sonra da tıp fakültesine gittim.

Ayşe: ben öğretmen olmak için önce öğretmen lisesine, sonra da eğitim fakültesine gittim.

Bu bilgilerde aşağıdakilerden öncelikle hangisi üzerinde durulmuştur?

- A) Kişilerin yeteneklerine uygun meslekler seçmesi gerektiği
 B) İnsanların iyi eğitim alması gerektiği
 C) Seçilen mesleğe uygun eğitim alınması gerektiği
 D) Doktorluğun ve öğretmenliğin önemli meslekler olduğu



30. Yukarıdaki şemada soru işareti olan kutuya aşağıdakilerden hangisi yazılamaz?

- A) Bütün mesleklerde başarılı olur.
 B) Ülke ekonomisinin gelişmesine katkı sağlar.
 C) Çalışma verimliliği artar.
 D) Kendine güven duyar.

(2008 SBS, Soru11)

Ek 2. Çalışma iş takvimi

TARİH	YAPILACAKLAR
	Öğretim ortamlarının düzenlenmesi 3 hafta öğretmenlere eğitim verilmesi
20.02.2012- 24.02.2012	1. Hafta: Ön testlerin uygulanması Ön testlerin uygulanması
27.02.2012- 02.03.2012	2. Hafta: Sanat Ve Halk Sanatı Ülkemizdeki Ekonomik Faaliyetler
05.03.2012- 09.03.2012	3. Hafta: Rodin'den Aldığım Ders-I Madencilik Turizm Ormancılık
12.03.2012- 16.03.2012	4. Hafta: Rodin'den Aldığım Ders-II Onu Örnek Göstermeyin-I Yatırım ve Pazarlama
19.03.2012- 23.03.2012	5. Hafta: Onu Örnek Göstermeyin-II Gelecekte Ticaret Yapmak İster Misiniz?
26.03.2012- 30.03.2012	6. Hafta: Yolunuz Açık Olsun-I Doğal Kaynaklarımız Tükenmesin
02.04.2012- 06.04.2012	7.Hafta: Yolunuz Açık Olsun-II Mani Dünyamız-I Hangi Meslek
09.04.2012- 13.04.2012	8.Hafta: Mani Dünyamız-II Almanlara Fabrika Yaptıran Beşli
16.04.2012- 20.04.2012	9. Hafta: Son Testlerin Uygulanması Son Testlerin Uygulanması
14.05.2012- 18.05.2012	Kalıcılık Testini Uygulanması

Ek 3. Türkçe Dersinde Etkinlerin Yapıldığı Kazanımlar

1. Okuma kurallarını uygulama

- 1.4. Sözün ezgisine dikkat ederek okur.
- 1.5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

- 2.1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
- 2.3. Metnin konusunu belirler.
- 2.4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler
- 2.7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
- 2.11.Okuduklarındaki özne ve nesnel yargıları ayırt eder.
- 2.12.Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
- 2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
- 2.14. Metne ilişkin sorular oluşturur.
- 2.15.Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
- 2.16.Metnin planını kavrar.
- 2.17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
- 2.19.Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
- 2.22.Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
- 2.24.Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
- 2.25.Şiir dilinin farklılığını ayırt eder
- 2.27.Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
- 2.28.Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
- 2.29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
- 2.31. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

3. Okuduğu metni değerlendirme

- 3. 1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
- 3.2. Metni içerik yönünden değerlendirir.

4. Söz varlığını zenginleştirme

4.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

4.3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

4.4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

5. Okuma alışkanlığı kazanma:

5.4.Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.

5.5.Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

5.7.Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.

Ek 4. Sosyal Bilgiler “Ülkemizin Kaynakları” Konusunda Yer Alan Kazanımlar

1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.
2. Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerleri tasarlar.
3. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
4. Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.
5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir.
6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.

Ek 5.Uygulamada Kullanılan Metinler

Türkçe Dersi Metinleri

SANAT VE HALK SANATI

İlkide bir halk sanatı üstünde duruşumuz bazı arkadaşları sinirlendiriyor. Günümüzün sanatında halk sanatının aldığı önemli yeri göremeyenler;

— Daha da neler, diyorlar. Yüzyıllardan beri ayak altına serilen kilim, sanat eseri olur mu? İçerisine soğan, sarımsak doldurulan köylü heybesinde sanat değeri aranır mı? Bir köy türküsünün sayılı şiirler arasında yer alması, şiir sanatına küfür değil de nedir?

Okullarda yer almamış, hiçbir zaman adı klasik denen ustalar arasına katılmamış; adı sanı belirsiz kimselerin elinden çıkmış işler üstünde dumaya değer mi?

Halk sanatını küçümseyenlerin ileri sürdükleri en parlak fikir şudur:

— Bu kadarını ben de yaparım. Ninem de yapar, beş yaşındaki çocuğum da yapar.

Bu fikrin özü şudur:

— Herkes sanat yapamaz. Bu, bir Allah vergisidir.



İnsan dediğin anasından şair doğar, ressam doğar, müzisyen doğar, asker doğar, doktor doğar. Bu kadarına hiçbir zaman aklım yatmamıştır. Hele şu son yüzyıl içerisinde doğup gelişen belli başlı meslekler var ya mesela fotoğrafçılık, sinemacılık, uçak mühendisliği, he-le hele pilotluk. Öyle ya günümüzün en önemli mesleklerinden birisi de bu değil mi? Bu mesleği ele alalım ve bu parlak fikri ileri sürenlere soralım:

—Analar ne zamandan beri pilot doğurmaya başladılar? Uçak icat edilmeden önce analar pilot yerine ne doğururlardı?



Doğuşun, yaradılışın bizi bazı mesleklere daha yakın kırdığını kabul edelim. Ama doğuştan ressam, yaradılıştan heykeltıraş; anadan doğma şairlerden müsadeleriyle şüphe edelim.

Şu kadar sene öğrencilik, bu kadar sene de öğretmenlik bize şunu öğretti:

Aklı başında herkes sanat yapar. Kendini sanata veren herkes, verdiği kadar nasibini alır. Sevdiği kadar sevilir, sevdirtir.



Sanat orta malıdır, hepimizindir, hepimizin boyumuza göre'dir. Halk sanatında bizi saran en güzel taraf budur. Başı sonu belli bir gelenek, halk sanatının kapılarını hepimize açar. Halk sanatında belirsiz, karışık, ulaşılamayacak ölçüler yoktur. Geleniği benimseyen herkes halk sanatlarından birisinde kendini gösterir. Ama bir adam tasarlayın ki sesi dayanılamayacak kadar bed olsun. Bu adamcağız da; "Mademki herkes türkü söyler, ben de söylerim." diye ortaya çıksın ve kulaklarımızı paramparça eylesin. Oysa biz akli başında adamlardan söz açtık. Bu gibileri konumuzun dışında kalır.

Akli başında herkes sanatta uğraşabilir. Bu alanda bir varlık gösterebilir. Bunlardan kimi güzeli bulur kimi de yayar; güzeli yaymak da bulmak kadar önemlidir. Seve seve uğraşmak şartıyla hepimiz sanat adamı olabiliriz.

(...)

Ben söze başlarken ne diyecektim, biliyor musunuz? Bazı arkadaşlar iki de bir halk sanatından söz açmamıza kızıyorlar. Yanılmıyorsam bu arkadaşlar bir yerde otobüsü kaçırmış olacaklar. Şöyle ki: Biz halk sanatını daima sağlam bir kaynak olarak ele alalım dedik, oturup halk sanatını kopya edelim demedik. Halk sanatı bizim için ulaşılabilecek bir yer değil, hız alınacak bir yer olmalıdır, dedik.

(...)

RODİN'DEN ALDIĞIM DERS

O vakit 25 yaşındaydım. Paris'te, bir taraftan okuyor, bir taraftan yazı yazıyordum. Birçok kimse basılmış olan edebî eserlerimi övmüştü. Bunlardan bazılarını kendim de beğeniyordum. Fakat eksik veya yanlışımın nerede olduğunu bilememekle beraber, içimin derinliklerinde daha iyi eser yaratabileceğimi söyleyen bir duygu vardı.

İşte o vakit, büyük bir adam, bana büyük bir ders verdi. Bu, dışardan ilk görünüşte önemsiz bir olaydı fakat hayatımda bir dönüm noktası olmuştur.

Bir akşam Belçika'nın tanınmış yazarlarından Verhaeren (Verhann)'ın evinde, yaşlı bir ressam artık plastik sanatların gerilemesinden şikâyet ediyordu. Mücadeleyi seven bir genç olarak ben, bu görüşe şiddetle karşı geldim. İçinde bulunduğumuz şehirde yaşayan ve Michael Ange (Mişel Anj) ile aynı seviyede bulunan bir heykeltıraş yok muydu? Rodin'in "Düşünen Adam", "Balzac (Balzak)"'ı mermerin ömrü olduğu kadar yaşamayacaklar mıydı?

Köpürgenliğim bittiği vakit Verhaeren neşeli bir eda ile arkamı okşadı:

— Yarın Rodin'i göreceğim, dedi, siz de geliniz. Bir adama sizin kadar hayran olan kimsenin onu tanımak hakkıdır.



Çok sevinmiştim. Fakat ertesi gün Verhaeren beni heykeltıraşa takdim ettiği vakit, bir kelime bile söyleyemedim. Eski dostlar aralarında şundan bundan konuşurlarken bana orada bulunması istenmeyen davetsiz bir misafirmişim hissi gelmişti.

Fakat en büyük adamlar, en cömert olanlardır. Ben veda etmek üzere iken Rodin bana döndü:

— Heykellerimden bir ikisini görmek istediğinizi tahmin ederim, dedi. Korkanım ki burada hemen hemen hiçbir şey bulamayacaksınız. Pazar günü bana, Mendon (Mendon)'a öğle yemeğine geliniz.

Rodin'in kendi hâlindeki kır evinde, küçük bir masa başında tam bir ev yemeği yedik. Az zamanda yumuşak gözlerinin cesaret verici bakışları, kişiliğindeki sadelik, utangaçlığımı gidermişti.



Büyük pencere, ilkel bir binadan ibaret olan stüdyosunda tamamlanmış heykeller ve yüzlerce küçük plastik etütler vardı. Bir kol, bir el, bazen yalnız bir parmak veyahut parmak eklemi... Başlayıp sonradan bıraktığı heykeller; üzerlerine kabataslak resimler yığılmış masalar... Stüdyo, bütün bir hayat müddetince dinlenmeden harcanmış bir arama ve çalışma havası ile doluydu.

Rodin, bir gömlek giydi ve üstüne hemen bir işçi hâli geldi. Bir heykel kaidesi önünde durdu. Yaş örtüleri kaldırıp yüksek bir ustalıklı şekil verilmiş çamurdan bir kadın büstünü meydana çıkararak:

— Bu son eserimdir, dedi. Zannederim hemen hemen bitmiş sayılabilir.

Bu iri yapılı, geniş omuzlu, solmuş gri sakallı ihtiyar, heykelle iyice bakabilmek için geriye doğru bir adım attı:





— Evet, zannederim bitmiştir, dedi. Fakat biraz daha göz gezdirdikten sonra mınıldandı:

— Tam omuzun üstündeki çizgi fazla sert... Müsaadenizi rica ederim. Heykeltıraş bıçağını aldı. Tahta alet yumuşak çamurun üstünden hafifçe geçti ve omuza daha narin bir parlaklık verdi. Rodin'in kuvvetli elleri hayata uyanmış, gözleri parlamıştı. Şurada, burada, orada yine bir şeyler değiştirdi. Geriye çekildi. Sonra boğazından garip sesler çıkararak heykel kaidesini çevirdi.

Şimdi gözlerinde bir zevk ışıldıyor, şimdi kaşları çatılıyordu. Çamur parçalarını yoğurdu, bunları heykele kattı; biraz sıyırdı. Bu işler yarım saat, bir saat kadar sürmüştü. Bu süre içinde bana bir tek kelime bile söylememişti. Yaratmak istediği yüksek eserin hayalinden başka her şeyi unutmuştu. Elindeki iş ile yapayalnızdı. Allah'ın dünyayı yarattığı ilk günlerde olduğu gibi.

Nihayet bir kurtuluş nefesi olarak heykeltıraş bıçağını attı ve sevgilisinin omuzuna bir şal yerleştiren bir adamın sevgi dolu özeni ile heykeli yaş bezlerle örttü. Artık iri yapıli ihtiyar



adam, arkasını dönerek gitmeye koyuldu. Tam kapıya yaklaşırken beni gördü. Dalgın dalgın yüzüme baktı. Sonra hatırlayarak galiba nezaketsizliğinden utandı.

— Affedersiniz, dedi. Sizi tamamıyla unutmuştum fakat bilirsiniz...

Elini tuttum, teşekkürlerle sıktım. Gülümsedi ve oradan çıkarken elini omzuma koydu.

O gün öğleden sonra, Mendon'da mekteplerde geçirdiğim bu kadar yılda öğrendiğimden fazla bir şey öğrenmiştim. İnsanların yaptığı işlerin iyi, zahmete değer ve değerli olabilmesi için onları nasıl yapmaları gerektiğini anlamıştım.

Eserlerimde o vakte kadar neyin eksik olduğunu o gün anlamıştım: Kemal derecesine ermek iradesi dışında her şeyi unutmak imkânını veren şevk ve gayret; insanın önündeki iş içinde kendini kaybedebilme gücü. Gerçek başarıya ulaşabilmek için öğrenmiştim ki bundan başka sihirli bir yol yoktu.

Stefan Zweig

ONU ÖRNEK GÖSTERMEYİN

Üçpınar Caddesindeki 21 numaralı evin kapısı saat 07.30'da açıldı. Bir öğrenci kapıda gözükte. Kitaplarını gazeteye sarmıştı, koltuğundaydı. Pencereden kendisine bakan hanıma:

— Yengeciğim, Allaha ısmarladık. Ben gidiyorum. Zamanında evde olurum, dedi. Kaldırımın yürümeye başladı.



Kara kuru yapılı bu öğrenci, şehrin yerlisi değildi. Orta Anadolu'nun bir köyünden okumak üzere amcasının yanına gelmişti. Tüm gücü ile çalışıyor, okulda ve mahallede sevilirdi.

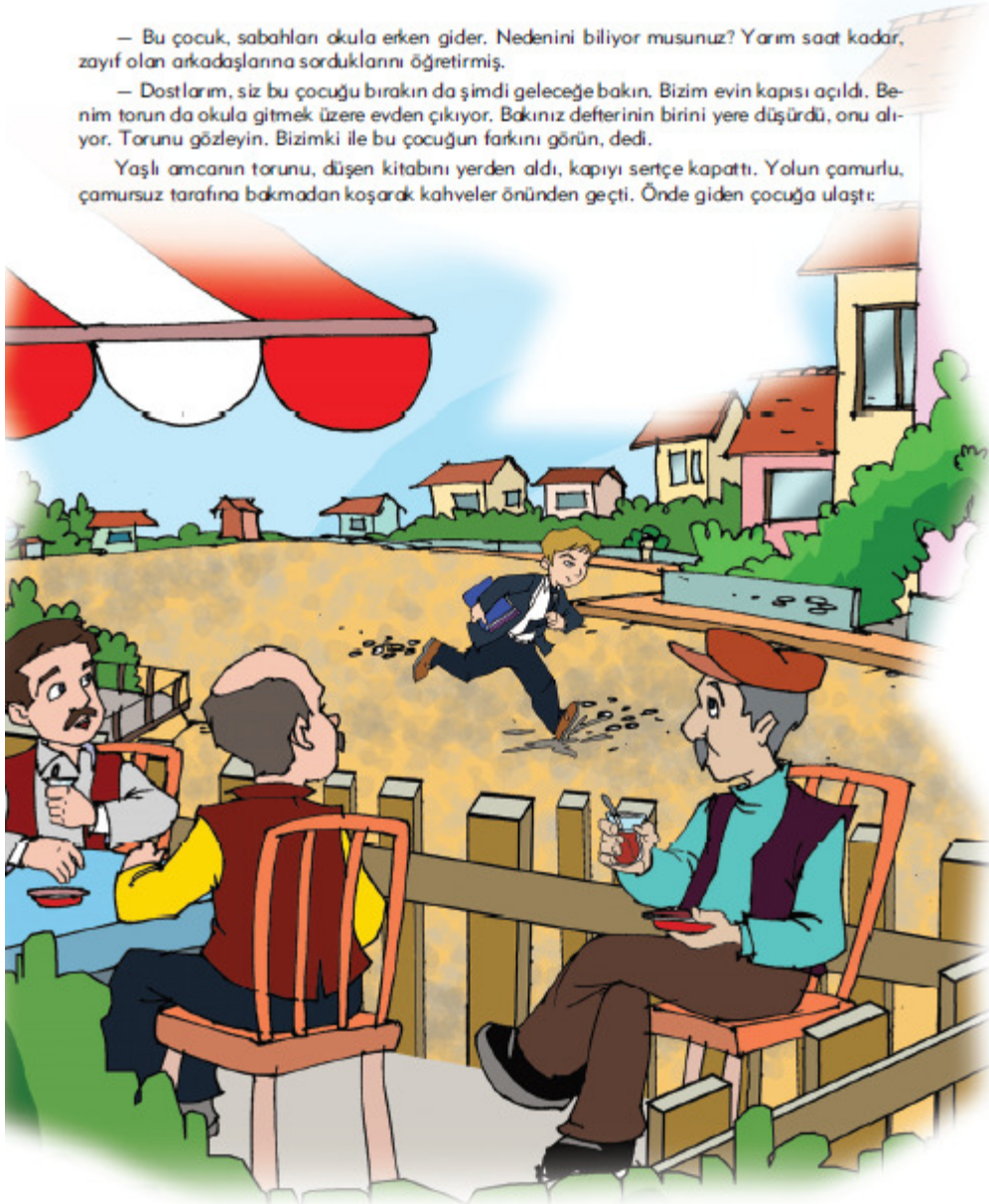
Çocuk, caddenin başındaki kahveler hizasına geldi. Sabah çayı içen yaşlıların dikkatleri bu çocuk üzerine çevrildi. Yaşlılar arasında şu konuşma geçti:

— Beyler, ben bu çocuğa bayılıyorum. Her gün, bu saatte buradan geçer. Etrafına dikkatle bakıp kimseyi incitmez. Kaldırımın ortasındaki taşlara basa basa gider, gelir. Her gün ayak-kabısı boyalıdır. Kendisi boyamış. Pantolonu hep ütülüdür, kendisi ütülermiş. Çantası yoktur ama kitapları muhakkak bir gazeteye sarılmıştır. Düzenli ve saygılı çocuktur.

— Bu çocuk, sabahları okula erken gider. Nedenini biliyor musunuz? Yarım saat kadar, zayıf olan arkadaşlarına sorduklarını öğretirmiş.

— Dostlarım, siz bu çocuğu bırakın da şimdi geleceğe bakın. Bizim evin kapısı açıldı. Benim torun da okula gitmek üzere evden çıkıyor. Bakınız defterinin birini yere düşürdü, onu alıyor. Torunu gözleyin. Bizimki ile bu çocuğun farkını görün, dedi.

Yaşlı amcanın torunu, düşen kitabını yerden aldı, kapıyı sertçe kapattı. Yolun çamurlu, çamursuz tarafına bakmadan koşarak kahveler önünden geçti. Önde giden çocuğa ulaştı:



— Hey, kara kuru, sen bana bir baksana! Senin yüzünden bu akşam yine annemden, babamdan bir sürü öğüt dinledim. Yok öğrenci dediğin senin gibi olmalıymış. Kaldırımın yürümeliymiş. Çamura, suya dikkat etmeliymiş. Ayakkabısını, bir öğrenci kendisi boyamış. Pantolonunu da kendisi ütölemeliymiş. Nedir bu senden çektiğimiz? Nereden geldin bu şehre sen! Bundan sonra kaldırımın gitmek yok. Kaldırımın biz yürüyeceğiz. Hele kaldırımın yürüdüğünü bir görelim, mahalledeki arkadaşlar sözleştik. Sonunu sen düşün, dedi. Kara kuru çocuğu sola itti, yürümeye başladı. Bu çocuğun dedesi atıldı:



— Bizimkini gördünüz, Halil Bey'in yeğenine yol değiştirtti. Akşam evde oğlum ile geline biraz çıkıştım. Şu çocukla ilgilenin. Bunun okula gidişini, gelişini, ders çalışmasını, oyun saatlerini, evdeki durumunu, her şeyi hor kullanışını beğenmiyorum, dedim.

Mahallenin yaşlıları saat 15.00 sıralarında yine kahve önündeydiler. Onlardan biri:

— Çavuş, ben yanlış mı görüyorum yoksa! Şu üstü başı perişan giden çocuk bizim Halil Bey'in yeğeni değil mi? Ne olmuş bu yavrucağa! Zavallının her tarafı çamur olmuş, dedi. Çavuş yerinden kalktı, çocuğa yaklaştı:



- Oğlum bu ne durum? Kiminle kavga ettin, dedi ve:
- Amca, mahalledeki arkadaşlarım bana kızmışlar. Söz birliği etmişler. Biri çelme taktı, beni çamurlar içine düşürdü. Şimdi eve gidiyorum, cevabını aldı.
- Yaşlılar bu duruma çok üzüldüler. Torun sahibi yaşlı amcanın gözleri doldu:
- Bu olayın tertipçisi benim torundur. Ben bir eve gideyim de onunla görüşeyim, dedi, evine gitti.



Torun, eve henüz gelmemiştir. Bekledi, torununu kapıda karşıladı. Torununa:

— Yavrum neredesin? Herkes evine geldi. Sen yine geç kaldın. Merak ettik. Sonra, senin bu sabah okula gidişini hiç beğenmedim. Evden çıktın. Doludizgin komşu çocuğuna ulaştın. Onu yolun ortasına ittin. Neden öyle davrandın yavrum arkadaşına? Bak o çocuk, bir köyden buraya okumaya gelmiş. Ona yardım gerek. Bu hareketini hiç beğenmedim, dedi. Torunu ise:

— O da bir şey mi dede! Okul dağılınca onu çektik bir kenara, korkuttuk. Yolda yürüyorduk. Ben bir çelme taktım, arkadaş da itiverdi. O da düştü çamurlara. Her yeri çamur içinde kaldı, dedi. Dedenin kaşları çatıldı:

— Oğlum anlattıklarını hiç beğenmedim. Olayı tertipleyen sensin. Bundan daha büyük suç olur mu, dedi.

Bir süre sonra dede evden çıktı, 21 numaralı evin kapısının tokmağını vurdu. Kapı açıldı. Halil Bey kapıda gözüktü. Aralarında şu konuşma geçti:

— Buyur komşum. Bir şey mi var? İnşallah iyi haberlerin vardır.

— Halil Bey, zararlı bir haberim yok. İyilik ve sağlık. Yalnız benim torundan bazı şeyler öğrendim, huzurum kaçtı. Sizin yeğene çelme atmış, çamura düşmüş. Hâlbuki biz yeğenimizi çok severiz. Ailem adına özür dilemeye geldim.

— Aziz komşum, bunlar çocuktur. Böyle bir şey olmasa iyi olurdu ama olmuş. Siz çocuğunuza sahip çıkın. Bundan sonra böyle bir şey bir daha olmasın. Öğretmenleri bu çocuğu severler, nedenini öğrenmek isteyebilirler. O zaman, olay okula yansımış olur. Öğretmenler benim yeğeni kurursa felaket olur. Çocuklarımızın arası açılır. Endişem buradadır.

— Halil Bey, çok haklısınız. Korktuğunuz durumun olmamasını ben de dilerim. Şimdi gidip diğer arkadaşlarının babalarını da göreceğim. Bu olay burada kapanacak. Bir daha yinelenmeyecek, dedi. Vedalaştı, ayrıldı.





Ertesi gün Halil Bey, okula vardı. Müdür yardımcısını gördü. Müdür yardımcısı:

— Bey amca, hoş geldiniz. Bizi sevindirdiniz. Çocuk, bugün okula gelmedi. Hayırdır inşallah! Biz, öğretmenler yeğeninizi çok beğeniriz, dedi. Halil Bey ise:

— Hocam korkulacak bir durum yok. Dün akşam okul dönüşü arkadaşları ile arasında bir konuda anlaşmazlık olmuş. Biri çelme atmış. O da çamurlu bir yere düşmüş.

— Bey amca, biz bunu yapanları öğrenir, gereğini yaparız. Hiç üzülmeyin.

— Hocam, işin benim için endişe verici tarafı burada! Siz, olayı hazırlayanlara hesap sorunca iş karışacak. Onlar kalabalık. Yeğenim ise tek kalacak. Ne olur, olayı bilin. Fakat neden olanları öğrenmeyin. Yeğenim ailenin tek çocuğudur. Sizin dahi bilmediğiniz özellikleri vardır. Onlardan bahsedilmesini sevmez. Sıkıştıkça onu ömek göstermeyin.

— Bey amca sizi anlıyorum. Ben olayı öğrendim. Bundan sonrasını bana bırakın. Ben de öğretmenlik sanatımı kullanacağım, bu çocukları birbirine yaklaştıracam. Bundan endişeniz olmasın. Her zaman geliniz. Sizi bekleriz, dedi.

Aradan on gün kadar bir zaman geçti. Halil Bey kahveye çıkmıştı. Komşuları arasına oturdu. Sohbet daldı. Torununun davranışlarına üzülen dededen şu haberleri aldı:

— Öğretmen dediğin, şu bizim müdür yardımcısı gibi olmalı. Bunları neden söylüyorum, beni lütfen bir dinleyiverin:

— Öğretmen, okulu bir kovana, öğretmen ve öğrencileri de anılara benzetmiş. Anılar arasındaki iş bölümünü, sorumluluk bilincini anlatmış. Sonra da öğrencilere: “Çocuksunuz, çocukça davranışlarınız olacaktır. Aranızdaki anlaşmazlıkları sevginiz tam ise yenebilirsiniz. Sevginiz kök tutmamış ise bu olaylar okula yansır. Biz araya girer sizlerin birbirinize olan sevgilerini tamamlarsınız. Arkadaşlığınızın sürekli olmasına gayret ederiz. Bugüne kadar okul dışındaki geliş ve gidişleriniz için öğütler verdik. Fakat bunu izlemedik. Bundan sonra bu hususta da titizlik göstereceğiz. Beğenmediğim durumlar olursa sizleri uyarırım. Sizler de bu uyarılara uyarsanız –ki uyacağınızı biliyorum– okuldaki mutluluğumuz evlerinize kadar taşar. Arkadaş olarak birbirinizi sevin, birbirinizin yardımına koşun, basit bir olayda taraf tutmayın, başkasının hakkına el uzatmayın, arkadaşınızın değerini bilin. Sevgilerinize gölge düşürmeyin.” demiş.

Bizim yaramaz, bu konuşmalardan çok etkilenmiş, dersten sonra arkadaşından özür dilemiş.

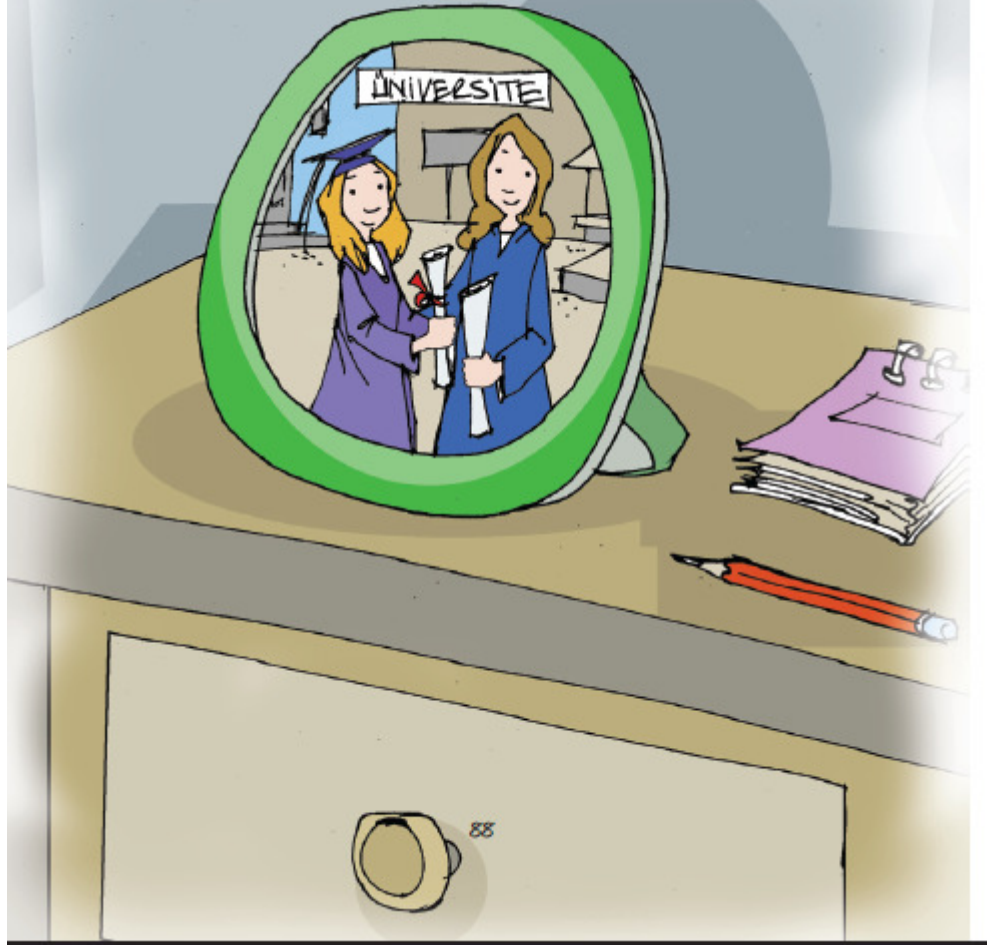
Salim Savcı

(Düzenlenmiş ve kısaltılmıştır.)



YOLUNUZ AÇIK OLSUN

Cici kızlarım,
Yaşam ne garip.
Bir baba için en büyük mutluluk kaynağı, aynı zamanda çok büyük bir hüzün nedeni de olabiliyor:
Her ikiniz de başarılı birer üniversite eğitimi yaptınız.
Ebru Amerika'dan, Elif de buradan birer doktora bursu kazandı.
Her ikiniz de yurtdışına gittiniz.
Bugün Elif'in gurbet ellere gidişinin ilk günü.
Ebru gideli ise yaklaşık bir yıl oluyor.





Ben bir yandan bu başarılarınızla övünüyorum, bir yandan da parmak kadar iki kız çocuğunun evden uçup gitmelerinin hem hüznünü hem de korkusunu yaşıyorum.

Övünüyorum çünkü sadece mezuniyetleriniz bile başlı başına yeterli bir başarıyken siz bunu daha da ileri taşımak istediniz ve birer doktora bursu kazandınız.

Evet, bunlarla övünüyorum.

Ama kızlarımın, gözlerimin nuru iki çocuğumun evden ayrılmalarına da çok üzülüyorum.

Bir yandan da korkuyorum.

O vahşi ormanda, hem yaşam hem eğitim savaşımı verecek olan iki genç kıızı bekleyen fiziksel ve ruhsal tehlikeler ruhumu karartıyor, kalbimi sıkıştırıyor.
 İşte bugün bu çelişik duygularla oturdum bilgisayarımın başına.
 Klasik baba sendromu:
 Gittiniz ya keşke şunu yapsaydım. Keşke bunu yapsaydım muhabbeti başladı iç dünyamda.
 Aslında kendimle bu hesaplaşmayı ve sohbeti yapmaya, daha siz burs aramaya koyulduğunuzda başlamıştım.
 Çünkü artık ayrılık ufukta görünmüştü.



Derken Ebru gidince kendi iç hesaplaşmamı ve sohbetimi sizlerle paylaşmaya yani duygu ve düşüncelerimi mektuplara dökmeye karar verdim.

İşte bu ilk mektubu böyle bir oluşum sonunda ve karmaşık bir ruh hâli içinde yazıyorum.

Önünüzde o denli büyük belirsizlikler var ki!

Oralara uyum sağlayabilecek misiniz?

Doktoralarınızı başarıyla tamamlayabilecek misiniz?

Yurdunuza, annenizin sıcak kucağına ne zaman döneceksiniz?

Ya oralarda yerleşmeye karar verirsiniz?

Ya gönlünüzü farklı kültürden birine kaptırırsanız!

Bambaşka bir dünyada sizi nasıl bir yaşam bekliyor?

Bu yepyeni dünyadaki yepyeni yaşamın, okyanus dalgaları gibi önüne kattığı her şeyi silip süpüren acımasız sorunlarıyla nasıl başa çıkacaksınız tek başınıza?

Aslında bakmayın böyle ağlaştığma:

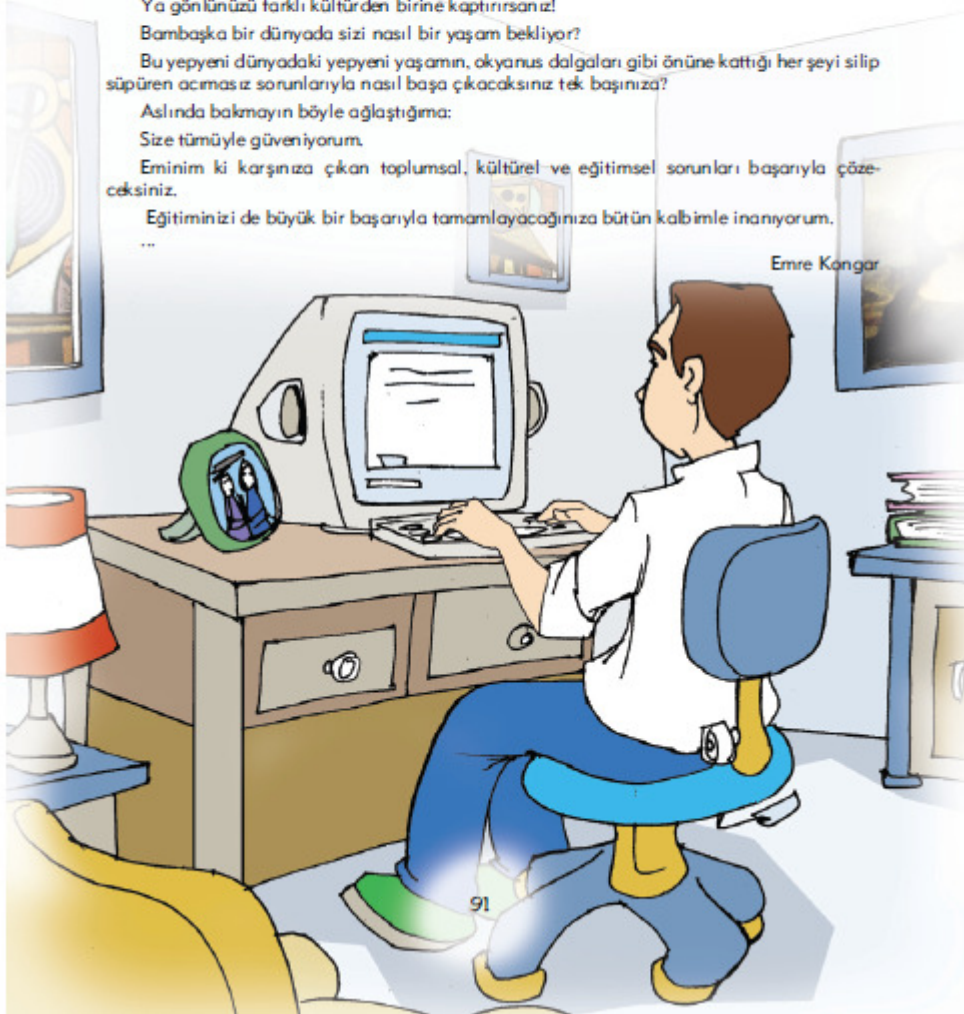
Size tümüyle güveniyorum.

Eminim ki karşınıza çıkan toplumsal, kültürel ve eğitimsel sorunları başarıyla çözeceksiniz.

Eğitiminizi de büyük bir başarıyla tamamlayacağınıza bütün kalbimle inanıyorum.

...

Emre Kongar



Derken Ebru gidince kendi iç hesaplaşmamı ve sohbetimi sizlerle paylaşmaya yani duygu ve düşüncelerimi mektuplara dökmeye karar verdim.

İşte bu ilk mektubu böyle bir oluşum sonunda ve karmaşık bir ruh hâli içinde yazıyorum.

Önünüzde o denli büyük belirsizlikler var ki!

Oralara uyum sağlayabilecek misiniz?

Doktoralarınızı başarıyla tamamlayabilecek misiniz?

Yurdunuza, annenizin sıcak kucağına ne zaman döneceksiniz?

Ya oralarda yerleşmeye karar verirsiniz?

Ya gönlünüzü farklı kültürden birine kaptırırsanız!

Bambaşka bir dünyada sizi nasıl bir yaşam bekliyor?

Bu yepyeni dünyadaki yepyeni yaşamın, okyanus dalgaları gibi önüne kattığı her şeyi silip süpüren acımasız sorunlarıyla nasıl başa çıkacaksınız tek başınıza?

Aslında bakmayın böyle ağlaştığma:

Size tümüyle güveniyorum.

Eminim ki karşınıza çıkan toplumsal, kültürel ve eğitimsel sorunları başarıyla çözeceksiniz.

Eğitiminizi de büyük bir başarıyla tamamlayacağınıza bütün kalbimle inanıyorum.

...

Emre Kongar



MÂNİ DÜNYAMIZ

Mâni denince aklınıza ne geliyor? Mânilerin nerelerde, kime tarafından, hangi duygularla söylendiğini düşündünüz mü hiç?

Mâniler, duyguları biraz da mizah anlayışı içinde dile getiren dörtlülüklerdir. Mânilerin ilk söyleyeni yani sahibi belli değildir. Aynılık, aşk, ölüm, sevgi, yergi gibi çeşitli konularda söylenmiş mânilerimiz vardır. Özlem konulu mânilerle bir gezintiye ne dersiniz? Gezinti süresince karşılaştığınız mânileri kendinizce yorumlayarak hayal dünyanızı yoklayın. Belki siz ne-ler bulacaksınız?



Evladını özleyen annenin duyguları aşağıdaki mânide dile getirilmiştir:

Asmada üzüm kaldı
Yemedim gözüm kaldı
Ağla gözlerim ağla
Gurbette kuzum kaldı

Ya asker anneleri? Hem özlem hem de merak egemendir duygularına:

Yavrum da yorulur mu
Çavuşu darılır mı
Acep benim kollarım
Yavruma sarılır mı

Anneler gibi diğer aile bireyleri de askere gidenleri özler. İşte bir kardeşin duyguları mânîye şöyle yansımış:

Elimi belime verdim
Birini askere saldım
Tez gelesen babam oğlu
Yenice yalnız kaldım.

Anneler çocuklarını özler de çocuklar annelerini özlemez mi? Onlar da duygularını mânîyle dile getirir:

Yük üstünde üzüm var
Üzüm sende gözüm var
Acep anam der mi ki
Gurbet elde kızım var

Kardeşlerimizin yaşamımızda önemli bir yeri vardır. Zaman zaman anlaşmazlıklarımız olsa da kardeşlerimizden ayrı düştüğümüzde onları özleriz. Aşağıdaki mâniler kardeşe duyulan özlem ne kadar güzel anlatıyor.

Yazdım üç ağız mâni
Sen de unutma beni
Cennet kuşu kardeşim
Nasıl özledim seni
Ağaç başında haşhaş
Şekerden tatlı kardaş
Acep o gün olur mu
Kavuşak bacı kardaş



MÂNİ DÜNYAMIZ

Mâni denince aklınıza ne geliyor? Mânilerin nerelerde, kime tarafından, hangi duygularla söylendiğini düşündünüz mü hiç?

Mâniler, duyguları biraz da mizah anlayışı içinde dile getiren dörtlülüklerdir. Mânilerin ilk söyleyeni yani sahibi belli değildir. Aynılık, aşk, ölüm, sevgi, yergi gibi çeşitli konularda söylenmiş mânilerimiz vardır. Özlem konulu mânilerle bir gezintiye ne dersiniz? Gezinti süresince karşılaştığınız mânileri kendinizce yorumlayarak hayal dünyanızı yoklayın. Belki siz ne-ler bulacaksınız?



Evladını özleyen annenin duyguları aşağıdaki mânide dile getirilmiştir:

Asmada üzüm kaldı
Yemedim gözüm kaldı
Ağla gözlerim ağla
Gurbette kuzum kaldı

Ya asker anneleri? Hem özlem hem de merak egemendir duygularına:

Yavrum da yorulur mu
Çavuşu darılır mı
Acep benim kollarım
Yavruma sarılır mı

Anneler gibi diğer aile bireyleri de askere gidenleri özler. İşte bir kardeşin duyguları mânîye şöyle yansımış:

Elimi belime verdim
Birini askere saldım
Tez gelesen babam oğlu
Yenice yalnız kaldım.

Anneler çocuklarını özler de çocuklar annelerini özlemez mi? Onlar da duygularını mânîyle dile getirir:

Yük üstünde üzüm var
Üzüm sende gözüm var
Acep anam der mi ki
Gurbet elde kızım var

Kardeşlerimizin yaşamımızda önemli bir yeri vardır. Zaman zaman anlaşmazlıklarımız olsa da kardeşlerimizden ayrı düştüğümüzde onları özleriz. Aşağıdaki mâniler kardeşe duyulan özlemi ne kadar güzel anlatıyor.

Yazdım üç ağız mâni
Sen de unutma beni
Cennet kuşu kardeşim
Nasıl özledim seni
Ağaç başında haşhaş
Şekerden tatlı kardaş
Acep o gün olur mu
Kavuşak bacı kardaş



Mânilerin çoğu aşkı, sevgiliye duyulan özlemi dile getirir. İşte onlardan örnekler:



Çiçeğin dalı kaldı
Dalın çatalı kaldı
Canımın aynasında
Onun hayali kaldı

Karanfilim mor açtı
Dalını kıramadım
Çoktan beri görmedim
Hâlini soramadım

Çıkam dağlar başına
Bakayım yollara ben
Bir güne katlanmazdım
Katlandım yıllara ben

Yaşadığı yerden ayrılmak zorunda olanların sıla özlemini dile getiren mâniler de vardır.

Garibim yoktur arkam
Kanadım yok ki kalkam
Çıktım dağlar başına
Vatana doğru bakam

Ah şalım mavi şalım
Dağları dolaşalım
Bu dağlar alçaklanmaz
Biz nasıl kavuşalım

*Bir düşünün bakalım.
Siz nelere özlem duyuyor-
sunuz? Bir mâni söyleme-
nizi istesem hiç şüphem
yok ki ilk söyleyeceğiniz
mâni sizin en çok özlem
duyduklarınızla ilgili ola-
caktır.*



Fatma Karabıyık

Sosyal Bilgiler Dersi Metinleri



Öğretmenimiz, hafta sonu araştırmamız için her gruba bir ödev vermişti. Ayşe ile iki kişilik bir grup oluşturduk. Bize, ülkemizdeki ekonomik faaliyetleri tanıtmaya görevi düşmüştü. Başlangıçta öğretmenimizden, ödevi nasıl hazırlamamız gerektiğine ilişkin yardım istedik. Öğretmenimiz bize, öncelikle ekonominin anlamını ve ekonomik faaliyetleri kısaca tanıtmamızı, daha sonra ekonomik faaliyetlerin nelerden etkilendiğini belirtmemizi ve bunları birbirleriyle ilişkilendirmemizi söyledi. Bizlere, ödevi hazırlarken gazetelerin ekonomi köşelerinden, Türkiye İstatistik Kurumunun *İnternet* sayfasından ve kütüphaneden yararlanabileceğimizi söyledi.

Ayşe ile birlikte bir plan yaptık. Önce, birlikte ve ayrı yapacağımız işleri belirledik. İşe, ekonominin ne olduğunu, neleri kapsadığını araştırmakla başladık. Ulaştığımız tüm kaynaklarda ekonominin, insanların yaşayabilmesi için yaptığı üretim, dağıtım ve tüketim faaliyetlerinin bütününe kapsadığı anlatılıyordu. Ekonomik faaliyetleri ise tarım, hayvancılık, ormancılık, ulaşım madencilik, turizm, sanayi, ticaret, hizmetler ve diğerleri başlığı altında toplayabileceğimiz faaliyet alanları oluşturmaktaydı. Biz görev dağılımını ekonomik faaliyetlerin tanıtımına göre belirledik.



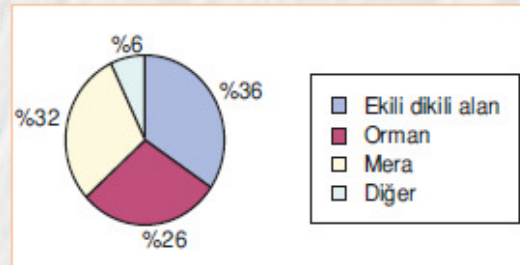
Ayşe; hayvancılık, sanayi, hizmetler ve ticaret faaliyetlerini tanıtıyordu. Ben ise; tarım, madencilik, turizm ve ormancılık faaliyetlerini tanıtıyordum. Şimdi, hazırladığımız ödevin bana düşen bölümlerini sizlerle paylaşacağım. Umarım güzel olmuştur.



ÜLKEMİZ TOPRAKLARINDA TARIM

Ülkemiz topraklarının kullanış alanları incelendiğinde yandaki grafikte yer alan bilgilere ulaşmaktayız.

Grafikten de anlaşılacağı gibi ülkemiz topraklarının %36'sında verimli bir biçimde tarım faaliyetleri yürütülmektedir. Ancak tarım faaliyetlerini etkileyen birtakım faktörler vardır. Bu faktörler; toprağın durumu, sulama, gübreleme, tohum ıslahı, makineleşme, pazarlama vb. olarak gösterilebilir.





Ülkemizde dört mevsimin yaşanması ve farklı toprak koşulları nedeniyle çok zengin tarım ürünleri yetiştirilmektedir. Akdeniz Bölgesi'nde genel olarak; portakal, mandalina, muz, pamuk, yer fıstığı, soya fasulyesi ve mısır yetiştirilmektedir. Karadeniz Bölgesi'nde; çay, fındık, mısır, tütün ve pirinç yetiştirilmektedir. Marmara Bölgesi'nde ise daha

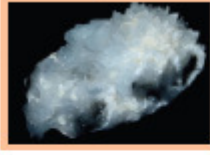
çok; ayçiçeği, pirinç, fındık, zeytin, mısır ve buğday yetiştirilmektedir. Ege Bölgesi'nde genellikle; tütün, incir, zeytin, haşhaş, pamuk ve üzüm yetiştirilmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yetiştirilen tarım ürünlerine baktığımızda ise; Antep fıstığı, üzüm, pamuk, susam ve üzü yurt dışına taşımış dev gibi karpuzların yetiştirildiğini görmekteyiz. Doğu Anadolu Bölgesi'nde; buğday, arpa, şeker pancarı, pamuk ve baklagiller yetiştirilmektedir. İç Anadolu Bölgesi'nde ise toprak ve iklimin etkisiyle tahıl ürünlerinin yoğun bir şekilde yetiştirildiğini görmekteyiz. Bölgede daha çok; buğday, arpa, çavdar, patates, şeker pancarı ve fasulye yetiştirilmektedir.

Toprak şartları ve iklimin de etkisiyle tarım ürünleri, yetiştirildikleri yerdeki ekonomik faaliyetleri etkilemektedir. Örneğin, Akdeniz Bölgesi'nde yetiştirilen pamuk, o bölgede dokuma sanayinin



gelişmesine, tekstil atölyeleri ve fabrikalarının kurulmasına olanak sağlamıştır. Yine, ayçiçeğinin Marmara Bölgesi'nde daha çok yetiştirilmesi, bu bölgemizde sıvı yağ fabrikalarının faaliyet göstermesinde etkili olmuştur. Tarım ürünleri, sadece tarımla uğraşanları değil, aynı zamanda ticaret ve sanayi kollarında çalışan binlerce kişiyi de etkileyerek farklı iş imkânları sağlamaktadır.

Ülkemiz su bakımından oldukça zengindir. İnsanlarımız akarsular, göller ve denizlerden su ürünleri elde ederek faydalanmaktadırlar. Bu yol- la ülke ekonomisine katkıda bulunmaktadır.

BOR**MADENCİLİK**

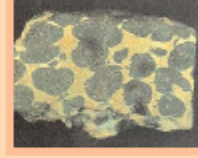
Geleceğin enerji kaynağı olan bor madenleri ülkemizde Kütahya, Eskişehir ve Balıkesir'de bulunmaktadır. Uzay teknolojileri ve otomotiv sanayinde kullanılan bor madenlerinin dünyadaki en yüksek rezervli ülkesiyiz. Ülkemizde, bor madeninin yanı sıra; demir, bakır, krom, boksit, kükürt, linyit, taş kömürü, manganez, lüle taşı ve cıva çıkarılmaktadır.

LİNYİT**Linyit yataklarımız**

- Beypazarı (Ankara)
- Tunçbilek (Kütahya)
- Soma (Manisa)
- Elbistan (Kahramanmaraş)
- Menteşler (Bolu)
- Dodurga (Çorum)
- Çeltik (Amasya)

BAKIR**Bakır yataklarımız**

- Murgul (Artvin)
- Küre (Kastamonu)
- Maden (Elâzığ)
- Madenköy (Rize)
- Asarcık (Giresun)

KROM**Krom yataklarımız**

- Guleman (Elâzığ)
- Fethiye (Köyceğiz)
- Denizli
- Bursa
- Eskişehir
- Köp Dağı (Doğu Karadeniz)
- Kayseri
- İskenderun
- Kahramanmaraş

DEMİR**Demir yataklarımız**

- Sivas ve Malatya (Divriği, Hekimhan, Hasançelebi)
- Kahramanmaraş
- Sakarya
- Bitlis

BOKSİT**Boksit yataklarımız**

- Seydişehir (Konya)
- Akseki (Antalya)
- İslâhiye (Gaziantep)
- Milas (Muğla)

KÜKÜRT**Kükürt yatağımız**

- Keçiözümlü (Isparta)

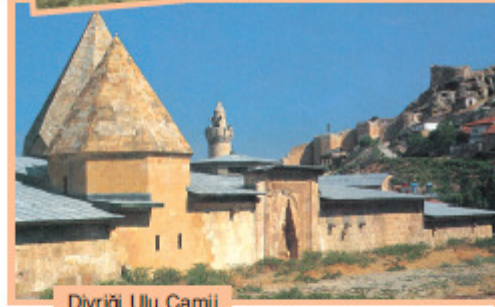
Tarım ürünlerimizde olduğu gibi, maden kaynaklarımız da çıkarıldığı yerdeki ekonomik faaliyetleri etkilemektedir. Ayrıca, yer altı zenginliklerimizi etkili kullanmanın ülke ekonomisine sağlayacağı katkılar düşünüldüğünde madencilik faaliyetlerinin önemi daha da artmaktadır. Tarımda olduğu gibi, bir örnekle madencilik faaliyetlerini de bölge ve ülke ekonomisine katkılar açısından değerlendirelim: Divriği ve Hekimhan'da çıkarılan demir, ham cevher olarak demir yolu ile Samsun'a, oradan da gemilerle Ereğli'ye, demir çelik sanayinin merkezine taşınmaktadır. Sadece demir madeninin çıkarılması, taşınması, işlenmesi ve sanayide kullanılması gibi aşamalar düşünüldüğünde bu alanda binlerce kişinin çalıştığı görülmektedir. Ayrıca, ülkemizin en büyük sanayi kuruluşları arasında olan Ereğli Demir Çelik İşletmelerinin ülke ekonomisine sağladığı katkılar da son derece önemlidir.

TURİZM

Birçok medeniyete ev sahipliği yapmış, dört farklı mevsimin yaşandığı, benzersiz doğal güzelliklere sahip olan ülkemiz, turizm açısından zengin bir ülkedir. Deniz turizminin yanında kış sporları, tarihi ve kültürel zenginlikleriyle ülkemiz her mevsim birçok turist çekmektedir. Bu yüzden, ülkemiz ekonomisinin önemli kaynaklarından biri de turizm faaliyetleridir.



Fethiye



Divriği Ulu Camii



Ilgaz



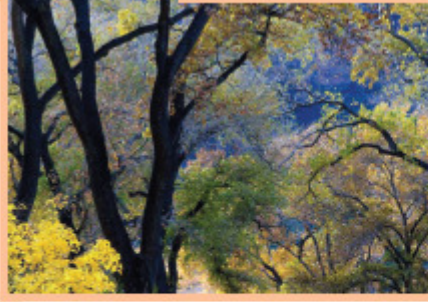
Pamukkale



Kapadokya

Antalya, Muğla, Aydın ve İzmir illeri, yazları deniz turizminin merkezleridir. Kışları ise; Uludağ, Palandöken, Erciyes, Ilgaz yerli ve yabancı pek çok turistin önemli uğrak yerleridir. Birçok medeniyetin yerleşip barındığı ülkemizde; Kapadokya bölgesi (Aksaray, Nevşehir ve Niğde), İzmir, Çanakkale, Trabzon, Şanlıurfa, Mardin önemli turizm merkezlerimizdir. Ayrıca, ülkemizde birçok şifalı su kaynağı vardır. Yerli ve yabancı pek çok turist şifa için geldiği bu merkezler; Afyon, Sivas, Pamukkale, Bursa, İzmir ve Yalova'dır.

ORMANCILIK



Orman varlığı, bir ülke için en büyük zenginlik kaynaklarından biridir. Ülkemizdeki ormanlık alanlar, yüz ölçümümüzün % 26'sını oluşturmaktadır. Daha çok Karadeniz Bölgesi'nde yer alan ormanlar, yağış ve neme bağlı olarak uzun yıllarda oluşan doğal zenginliğimizdir. Temiz hava kaynağı olan ormanlar, aynı zamanda erozyonun karşısındaki en doğal savaşçıdır. Ülkemizdeki ormanlardan, yakacağın yanı sıra mobilya ve inşaat sektöründe de faydalanılmaktadır.



1. Bir ülkenin sahip olduğu kaynaklar ekonomik faaliyetleri nasıl etkilemektedir? Örneklerle açıklayınız.
2. Tarım ürünleri diğer ekonomik faaliyetleri nasıl etkilemektedir? Örnekler veriniz.
3. Madencilik, diğer ekonomik faaliyetleri nasıl etkilemektedir? Etkilediği diğer ekonomik faaliyetlere örnekler veriniz.
4. Ülkemizde sağlık, kültür ve kış turizminin yapıldığı mekânlara örnekler veriniz.
5. Ham maddesi ormancılığa dayanan ürünlere örnekler veriniz.

YATIRIM VE PAZARLAMA

4. ÜNİTE

1. Niçin tüm fabrikalar aynı yere kurulmaz?
2. Her bölgede değişik sanayi ve ticari faaliyetlerin yapılmasının nedenleri nelerdir?



Aşağıdaki haritada ülkemiz bölgelere, hatta bölümlere ayrılmıştır. Her bölgede ve bölümde değişik sanayi ve ticari faaliyetler yapılmaktadır. Yer şekilleri, iklim, ulaşım, nüfus ve yerleşme gibi özellikler sanayi ve ticari faaliyetlerin gelişimini etkilemektedir. Ticari faaliyetlerle uğraşanlar, yatırım yaparken bu özellikleri göz önünde bulundurmalarıdır. Özellikle yatırım yapacakları yerin tespitini iyi ve planlı bir şekilde yapmak zorundadırlar. Ayrıca ham madde ve ulaşım, bu özellikler arasında en önemli unsurlardandır.



Ülkemizin coğrafik yapısı, her bölgede birbirinden çok farklı ticari faaliyetlerin gelişmesine neden olmuştur. Örneğin, Doğu Anadolu Bölgesi'nde iklim yapısına ve bitki örtüsüne bağlı olarak hayvancılık faaliyetleri gelişmiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak da bu bölgede süt ve süt ürünlerine dayalı yatırım faaliyetleri görülür. Aynı zamanda, Konya ve civarında, un ve makarna fabrikalarının yoğun bir şekilde görülmesi de o bölgede yetiştirilen tarım ürünlerinin bir sonucudur.

Yatırım yapan girişimciler, aynı zamanda ürettikleri ürünlerin pazarlama sürecini de düşünürler. Ürünleri en ucuz ve en hızlı yolla tüketicilere ulaştırmak ekonominin önemli şartlarından biridir. Bu yüzden yatırımın yapılacağı yerin kara yolu, demir yolu, deniz yolu ya da hava yoluna yakın olması, para ve emek açısından çok önemlidir.



Gelecekte ticaret yapmak ister misiniz? Neden?

Aşağıdaki örnekte, Ankara Şereflikoçhisar'da tuz fabrikası bulunan Mehmet Bey'in niçin böyle bir yatırım yaptığına ve bu yatırımı nasıl pazarladığına ilişkin kısa bir söyleşi yer almaktadır:

Ben, Ankara Şereflikoçhisarlıyım. Üniversitede işletme okudum. Ticaret yapmak benim en büyük hayalimdi. Okuldan mezun olunca bölümümle ilgili yapabileceğim işleri gözden geçirdim.



Neden yanı başımdaki doğal kaynağımızdan faydalanmıyorum ki diye düşündüm. Böylece, bu bölgede ticaret yaparak kendi hemşehrilerime de kazanç sağlamış olacaktım. Üstelik, tuzu yerinden toplayıp aynı bölgede kuracağım fabrikada işlemek, başka bir yerden getirip işlemekten daha kârlı bir iş olacaktı. Böylelikle bu işe başlamış oldum. Hem yeri gelmişken şu bilgiyi de bir Şereflikoçhisarlı olarak vereyim: Türkiye'nin tuz ihtiyacının % 53'ü Şereflikoçhisar'dan karşılanmaktadır.

Tuz Gölü, dünyadaki en önemli tuz göllerinden biridir. Yaz aylarında, özellikle temmuz ayının ikinci haftasından sonra sular buharlaşır ve yaklaşık 10 cm kalınlığında bir tuz tabakası ortaya çıkar. Daha sonra biz, gölden toplanan tuzları yıkar, nemden arındırıp temizler, ardından da fırınlara vererek son işlemlerini yaparız.



Tuz Gölü

Ankara'da ticaret yapıyor olmamın kolaylıklarından birkaçı da ham maddeyi yerinden almam, yurt içi ve yurt dışı pazarlara kolayca ulaşabilmemdir. Ankara'da demir yolu ve havaalanının bulunması, ürünlerimi gerek yurt içine, gerekse yurt dışına kolayca ulaştırabilme mi sağlıyor. Aynı zamanda şunu da belirtelim ki; dünya standartlarında ürettiğimiz ürünlerimizi, yine dünyayla buluşturuyoruz. Biz, üretimimizin % 60'ını yurt dışına pazarlıyoruz. Mersin Limanı'na kadar demir yolu ile ulaştırdığımız ürünlerimizi, deniz yolu ile Orta Doğu ve Uzak Doğu ülkelerine pazarlıyoruz.



1. Siz bir yatırım projesi hazırlayacak olsaydınız, bu ne olurdu?
2. Hazırladığınız yatırım projesine uygun olarak nasıl bir reklam verirdiniz?
3. Ürettiğiniz ürünleri hangi yollarla ve nasıl pazarlardınız?

DOĞAL KAYNAKLARIMIZ
TÜKENMESİN

1. Doğal kaynaklar tükenir mi? Neden?
2. Doğal kaynaklarımızı korumak için neler yapmalıyız?



Doğal kaynakları, ormanlar, dağlar, sular (denizler, akarsular, göller), kaplıcalar, milli parklar vb. şeklinde sıralayabiliriz. İnsan yaşamında çok önemli yeri olan doğal kaynakların bilinçsiz bir şekilde tüketilmesi, canlı yaşamını olumsuz etkilemektedir. Örnek olarak fabrika atıklarını düşünelim. Bilinçsizce akarsu, göl ve denizlere bırakılan bu atıklar, akarsuda yaşayan canlılara zarar verebilir. Bu su ile sulanan topraklarda yetişen bitkilere zarar verebilir. Kirli suların döküldüğü göl ve denizler bu sülardan etkilenebilir. İçme suyuna karışan zararlı maddeler ise insan sağlığını olumsuz etkileyebilir.



Yukarıda, bir orman yangını sonrasında yaşanan olayların fotoğrafları verilmiştir. Orman yangınları sadece ağaçlara zarar vermemekte, aynı zamanda ormandaki binlerce bitki ve hayvan türünü de yok etmektedir.

110

Ormanların yok edilmesi biz insanları nasıl etkiler? Tartışınız.



Beklenen Kazanın Getirdiği

Ekolojik Sorunlar

RUSYA'DAN yüklendiği ham petrolü İtalya'ya götürmek üzere Karadeniz'den İstanbul Boğazı'na giriş yapan Kıbrıs Rum bandıralı Nassia adlı tanker, kuru yük gemisi Ship Broker (Şip Broker) ile çarpıştı. Ship Broker kısa sürede tamamen yandı ve Anadolu Kavağı'nda karaya oturdu. Ama Nassia (Nasya) adlı tanker aralıksız süren patlamalarda günlerce yandı. 24 insan yaşamını yitirdi. Ya deniz kuşları, balıkları! Kısa da denizi mesken edinen canlılara ne oldu? Onlar hakkında kesin rakamlar belirlenemiyor. Ancak, alınan bir habere göre kazadan iki gün sonra, vücutları petrole bulanmış altı yunus balığının Karaburun'da karaya vurduğu belirtiliyor. Petrol, dumanı bulut

zannedip dalaş yapan ve zehirli dumanla birlikte sığınması ile karşı karşıya gelen kuşlar, bir anda ölümü yaşayan canlılar, martıların yumurtlama alanları. Uzun zamandır hasret kaldığımız balıklarımız ne olduğunu anlayamadıkları yağlı bir sıvıyla boğuşuyorlar. Deniz suyu çoktandır kaybetildiği saflığının hayalini kurarken bir darbe daha yedi. Petrol ise adeta keyif edencesine denize yayılırken havadaki oksijen suya geçemiyor ve zaten zorla soludukları oksijeni bulamayan canlılar, gururla ama sitemle ölümü yaşıyorlar. Böylece kaza sonucu denize yayılan petrol, yoğun bir çevre kirliliğine yol açıyor. Bu kaza, insanların, hayvanları, bitkileri lesaca canlıları ve doğayı bütün gücüyle sabote ediyor.

(Bir dergi haberi, Sayı: 318, s.91, 1994)

Yukarıdaki fotoğrafı incelediğimizde, dikkatsizlik sonucunda yanarak batan bir geminin neden olduğu sonuçları görebiliriz. Batan gemi, ham petrol yüklü olduğu için denize karışan petrol, denizdeki yaşamı olumsuz etkilemektedir.

Denizlerin kirlenmesi insan sağlığını nasıl etkilemektedir? Tartışınız.

Ayrıca fotoğrafta, bir martının, gemiden denize akan petrole bulaşarak suda mahsur kalışı görülmektedir. Başka bir martının, arkadaşına yardıma gelmesi ve diğer martının içinde bulunduğu durum, çevremize ve doğal kaynaklara olan yaklaşımımızı yeniden gözden geçirmemizi gerektirmektedir.

1. Yukarıdaki dergi haberini okuduktan sonra, siz de televizyondan izlediğiniz ya da gazeteden okuduğunuz bu türden haberleri sınıfla paylaşınız.
2. Doğal kaynakları korumak ve daha dikkatli olmak için neler yapabiliriz?

HANGİ MESLEK?

1. Hangi mesleğe ilgi duyuyorsunuz? Neden?
2. İlgi duyduğunuz mesleğin, beceri ve kişilik özellikleri nelerdir?
3. İlgi duyduğunuz meslek için nasıl bir eğitim almak gerektiğini biliyor musunuz?

Nitelikli insan, işini profesyonelce yapan ve üretime katkı sağlayan insandır. Nitelikli insan gücüne bir oto tamircisini, bir kuaförü ya da bir inşaat mühendisini örnek verebiliriz. Ayrıca, ülkemizi dünyaya tanıtan Eurovision (Örovizyon) birincisi Sertab Erener ve ABD'deki basketbolcumuz Hidayet Türkoğlu da bu durum için örnek verilebilecek isimlerdir. Bazen okulda iyi bir eğitim alıp meslek sahibi olan kişiler, bazen de usta çırak ilişkisi ile kendini yetiştiren kişiler nitelikli insan gücünü oluştururlar. Ülkemiz ekonomisine katkı sağlayan insan gücünü kimi zaman girişimciliği ile ön plana çıkarak çıraklıktan iş adamlığına yükselmiş biri, kimi zaman da iyi eğitim almış bir bilim insanı olarak görebilirsiniz.



Yukarıdaki fotoğrafta sırasıyla Nazlı, Kerem, Burcu, Semih yer almaktadır. Şimdi sizlerle onların ilgi duydukları meslekleri öğreneceğiz. Sonra da bu meslekler için gereken kişilik özelliklerinin, becerilerin ve alınması gereken eğitimin neler olduğuna ilişkin yorumlarını okuyacağız. Siz de onların ilgi duydukları meslekleri ve bu mesleklerin özelliklerini öğrenirken kendi ilgi duyduğunuz mesleğin özelliklerini düşünmeye çalışın.



Ben, işletmeci olmak istiyorum. Çünkü, insanlarla iletişime çok çabuk geçebiliyorum. Kişiler arası iletişimim çok güçlü, ayrıca sosyal faaliyetleri de çok seviyorum. Derslerdeki sayısal başarım ve sosyal özelliklerimi birleştirerek ilgi duyduğum ekonomik faaliyetlerde başarılı olabileceğimi düşünüyorum. Bu amaçla ileride işletme okumak istiyorum. Hayalimdeki üniversite ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Dört yıllık üniversite eğitimimi burada tamamladıktan sonra ticaretle uğraşmak istiyorum. Nitelikli insan gücünün girişimcilikle başaramayacağı bir şey olmayacağını biliyorum. Bu yüzden ülkeme kazandıracağım çok şey olduğunu düşünüyorum.

Ben, bilim insanı olmak istiyorum. Hayalimde büyük bir bilim insanı olmak, teknoloji alanında buluşlar yaparak ülkemize ve tüm dünyaya faydalı işler yapmak var. Çok küçük yaşlardan beri elektrikli ve elektronik aletlerle uğraşmayı çok seviyorum. Onlarla oynamak ve bozulan bir şeyi tamir etmek beni çok heyecanlandırıyor. Ayrıca, derslerimden öğrendiğim en önemli bilgi de şu: Bir toplumun ilerlemesine en büyük katkıları bilim insanları ve buluşları sağlamaktadır. Bu nedenle Boğaziçi Üniversitesi Elektrik - Elektronik Mühendisliği Bölümünü kazanıp oradan mezun olmayı amaçlıyorum. İleride bu alanda araştırmalar yapan bir bilim insanı olmak istiyorum.



Benim en büyük hayalim doktor olmak. Çünkü, insanlara yardım etmeyi çok seviyorum. İnsanlara yardım etmek, özellikle hasta insanların hastalıklarına çareler bularak onları tedavi etmek dünyanın en güzel mesleğidir, diye düşünüyorum. Doktor olabilmek için uzun bir eğitim almam gerektiğini biliyorum. Liseden sonra, tıp eğitimi veren bir üniversiteyi kazanarak 6 yıllık bir eğitim almam gerekiyor. Ama tüm zorluklarına karşın, insanlara yardım etmek için doktor olmayı çok istiyorum.

Ben, avukat olmak istiyorum. İnsanların sorunlarını çözmek ve adalet için çalışmak istiyorum. Özellikle haksızlığa uğramış insanlara yardım etmek istiyorum. Sözel derslerde oldukça başarılıyım. Özellikle Türkçe dersinde çok başarılı olmam ve çok kitap okumam, sanırım benim bu mesleğe daha uygun olduğumun da bir göstergesi. Ben de üniversite seçme sınavında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesini kazanarak avukat olmak istiyorum.



Seçeceğiniz mesleğin getirdiği eğitim, kişilik ve beceri özellikleri nelerdir?

"Biz iki arkadaş maaşla çalışan iki gençlik ve sermayemiz yoktu. Bunun üzerine diğer üç arkadaşımıza gittik ve 'Gelin sermaye koyalım bunu üretelim, ortak olalım.' dedik. Erdoğan Kaya, ben (Akgün Altuğ), Selçuk Ann, Atilla Aykın, Coşkun Demircioğlu ile beş ortaklı bir girişime yöneldik. Firmamızı kurduk. Ürün, bulaşık teli gibi bir yapıya sahipti ve tamamı aspiratörlerde kullanılıyordu. Bunu yapacak makineyi de orijinalinin fotoğraflarına bakarak ve yerli makine imalatçılarıyla konuşarak kendimiz yaptık. İlk önce yirmi beş metre karelik bir atölyede üç işçiyle biz de zaman zaman üretime katılarak imalatı 1987'de başladık."

13 Mark yerine 5 Mark

Akgün Altuğ ve arkadaşlarının ürettikleri çelik filtre, bu alanda sadece Türkiye'deki değil dünyadaki bütün dengeleri değiştirir. Çünkü ürün fiyatı çok yüksek oranda düşer. Altuğ şöyle devam ediyor:

"Ürünümüzü önce yurt içine satmaya başladık. Yurt

içinde satığımız firma, o dönemde yılda 100 bin adet aspiratör ürettiyordu ve hepsinde bu ürün kullanılıyordu. Yüksek bedelle ithal ediyordu. Bir tanesinin fiyatı 13 marktı. Biz bunu çok ucuza mal ettik ve o firmaya 5 marka satmaya başladık. Bu durum o firmaya çok büyük bir kâr sağladı. Ama Alman satıcı için de tersi oldu."

500 işçiyle 26 milyon TL ciro yapıyoruz

Akgün Altuğ gelişmeleri şöyle özetliyor:

"Ürünü, başka bir firma almaya, yurt dışına da satmaya başlayınca kapasitemizi artırdık, yeni bir yer tuttuk. Sonra, ürün yelpazesini genişletmeye başladık. Aspiratör filtresi, örgüden genişletilmiş metale dönüştü, biz de ona göre yatırım yaptık."



Yaklaşık 26 milyon TL ciromuz var ve bunun da yüzde 70'ini (18.5 milyon TL) ihracattan elde ediyoruz. Bu arada, beyaz eşya sarayında üretimi gerekli diğer ürünleri tespit ettik. Son üç senedir de fırın, buzdolabı kapı kolları ve beyaz eşya ürünlerinde kullanılan diğer alüminyum profil parçaları yapıyoruz.

Cirolar ve yatırımlar zincirleme artıyor. Yirmi iki bin metre karelik kapalı alana ulaştık. Önümüzdeki yaz itibarıyla sekiz bin metre karelik bir fabrikamız daha devreye girecek. Bu yıl yeni fabrikamız da devreye girmesiyle 25 milyon TL bekliyoruz. 2005'te 40, 2006'da 60-80 milyon TL arası ihracat yapabileceğimizi düşünüyoruz. Yeni fabrikamızda otomotiv üreticilerine, yan sanayi üretimi yapacağız.

Bir gazete haberi
4 Haziran 2005
(Düzenlenmiştir.)

Nitelikli insan gücünün ve toplumda her bireyin yetişmesinde öğretmenler büyük rol oynamaktadırlar. Bizleri yetiştiren öğretmenlerimize sonsuz saygılar sunuyoruz. Bu konuda Atatürk'ün eğitime ve öğretmenlere verdiği önemi hatırlatmadan geçemeyiz.

"Öğretmenler, yeni nesil sizlerin eseriniz olacaktır."

"Milletleri kurtaranlar, yalnız ve ancak öğretmenlerdir."

Mustafa Kemal ATATÜRK

1. Ekonomik faaliyetlerde girişimcilik niçin önemlidir?
2. Sanayi ve ticaret faaliyetlerinde uğraşıyor olsaydınız nasıl bir yatırım yapardınız?
3. Yukarıdaki habere de yola çıkarak, sizce yatırım ve pazarlamada en önemli üç şey nedir?

Ek 6. Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Türkçe Dersi Öğretim Planları

SQ3R Stratejisine Dayalı Okuma Eğitimi Uygulamaları

Sınıf: 6/B

Tarih: 27/02-02/03/2012

Süre: 1 Ders Saati

Metnin Adı: Sanat ve Halk Sanatı

Metnin Türü: Deneme

Kaynak: İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı.

1. KAZANIMLAR

O.1.5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

O.2.1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

O.2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.

O.2.29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

O.2.15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.

O.2.17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.

2. İÇERİK

SANAT VE HALK SANATI (Okuma Parçası)

İkide bir halk sanatı üstünde duruşumuz bazı arkadaşları sinirlendiriyor. Günümüzün sanatında halk sanatının aldığı önemli yeri göremeyenler:

— Daha da neler, diyorlar. Yüzyıllardan beri ayak altına serilen kilim, sanat eseri olur mu? İçerisine soğan, sarımsak doldurulan köylü heybesinde sanat değeri aranır mı? Bir köy türküsünün sayılı şiirler arasında yer alması, şiir sanatına küfür değil de nedir?

Okullarda yer almamış, hiçbir zaman adı klasik denen ustalar arasına karışmamış; adı sanı belirsiz kimselerin elinden çıkmış işler

3. STRATEJİ YÖNTEM TEKNİK Beyin fırtınası, özetleme, tartışma.

4. ARAÇ GEREÇ MATERYAL

Türkçe sözlük, Türkçe 6 Ders Kitabı, Yazım Kılavuzu.

5. EĞİTİM DURUMU

GİRİŞ

Öğrencilerinize; "Sanat ve sanatçı sözcüklerinin anlamı nedir? Bir nesnenin sanat eseri sayılabilmesi için sizce neler gereklidir? Sizce kimler sanatçı sayılabilir? Herkes sanatçı olabilir mi?" vb. sorular sorarak, öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız. (Dikkat Çekme)

Öğrencilerinize deneme türünde bir metin okuyacaklarını belirtiniz. Denemelerin; "yazarın herhangi bir konudaki görüşlerini, kesin kurallara varmadan, kanıtlamaya kalkmadan, okuyucuyu anlattığına inanmaya zorlamadan anlattığı yazı türü" olduğunu belirtiniz. (Güdüleme)

GELİŞTİRME

S (SURVEY: İNCELEME)

Öğrenciye üzerinde çalışılan materyale yönelik bir bakış açısı kazandırmak için, öğrencilerinizden metni incelemelerini isteyiniz. Bunu yaparken öğrencilerinizden metnin başlığını, paragrafların ilk cümlelerini italik ya da koyu yazılmış yerleri okumalarını, resimlere bakmalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilere birkaç dakika zaman veriniz. Daha sonra öğrencilerinizden etkinlik 1'deki soruları cevaplamalarını veriniz.(Etkinlik 1)

Etkinlik 1

Birkaç dakika metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a. Metnin adı nedir?

.....

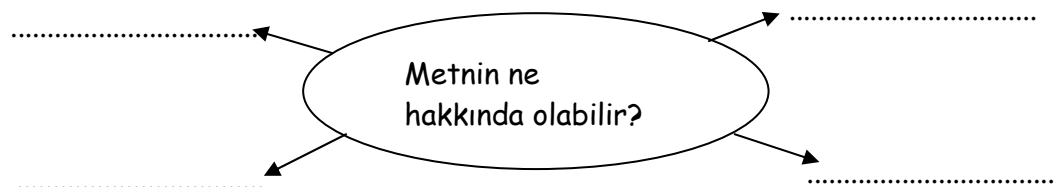
b. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili?

.....

Q (QUESTION: SORGULAMA)

Öğrencilerinizden, metnin başlığından resimlerden ve incelemelerinden edindikleri kanıyla metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmelerini isteyiniz (Etkinlik 2)

Etkinlik 2



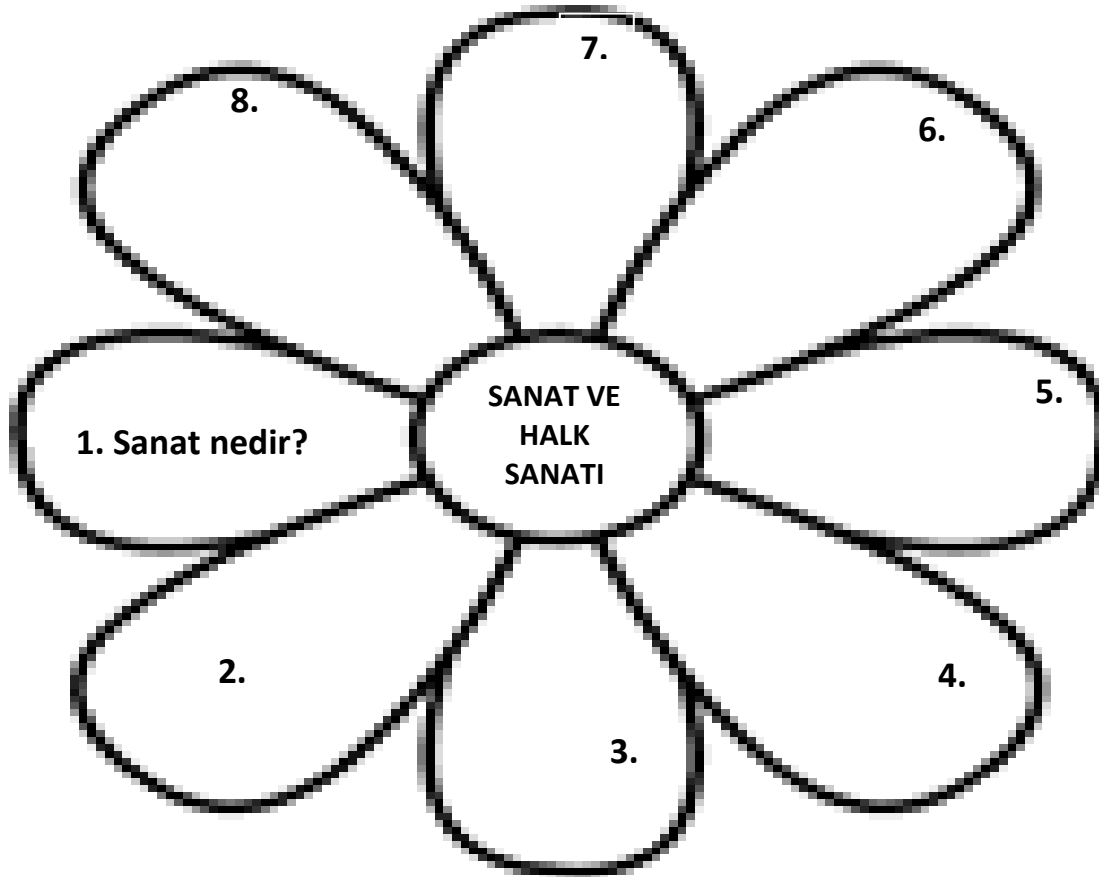
Öğrencilerinizden, metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Bu soruları parçanın başlığından yola çıkarak oluşturmaları gerektiğini belirtiniz. "Bu metinde neden bahsediliyor olabilir? Metin hakkında neler sorabiliriz?" sorularını yöneltiniz. Öğrencilerinizden metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. (Örnek: Sanat nedir?) Öğrencilerin metne yönelen sorular hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Sorularını etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 3)

Etkinlik 3

Metin hakkında sorular sorarak aşağıdaki "Soru Çiçeği"ni tamamlayınız.

(Bunun için başlığı ve girişi okumak sana yardımcı olacaktır.)

Soru Çiçeği:



R (READ: OKUMA)

Öğrencilerinize metni bir kez okutturunuz. Okurken, öğrencilerinizden, metnin başlığından yola çıkarak oluşturdukları sorulara cevap bulmalarını isteyiniz. Verdikleri cevapları etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 4 Cevap Çiçeği)

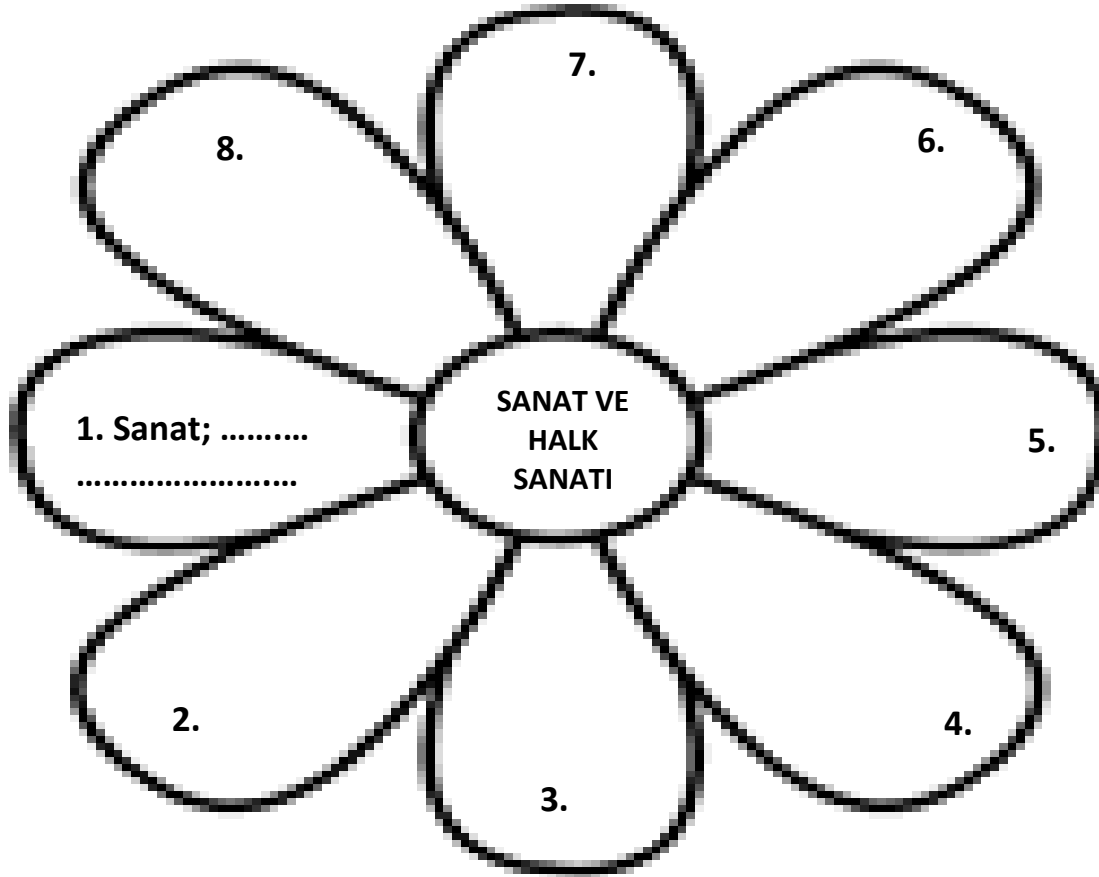
Etkinlik 4

Haydi, şimdi parçayı okuyalım.

Okurken soru çiçeğine yazdığımız soruların cevaplarını arayalım.

Şimdi daha önce oluşturmuş olduğunuz soruların cevaplarını, kendi cümlelerimizle "Cevap Çiçeği"ne yazalım

Cevap Çiçeği:



R (RECİTE: TEKRARLAMA)

Öğrencilerinizden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz.(Etkinlik 5)

Etkinlik 5

Okuduğunuz metinden anladıklarınızı özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



SONUÇ

R (REVIEW: YENİDEN İNCELEME)

Öğrencilerinize; sorulara verdikleri cevapları doğrulamak ve anlatma çalışmasını sağlamlaştırmak için metni incelemelerini isteyiniz. Bunun için öğrencilerinize zaman veriniz.

Etkinlik 6

Sorulara verdiğimiz cevaplarımızda ya da özetimizde bir yanlışlık var mı?

Haydi, bir gözden geçirelim.



- Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?
.....
- Oluşturduğunuz sorulara verdiğiniz cevaplar doğru mu?
.....
- Metni doğru anlattınız mı, yoksa anlatırken takıldığınız yerler oldu mu?
.....



SQ3R Stratejisine Dayalı Okuma Eğitimi Uygulamaları

Sınıf: 6/B

Tarih: 05-14/02 /2012

Süre: 1 Ders Saati

Metnin Adı: Rodin'den Aldığım Ders

Metnin Türü: Anı

Kaynak: İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı.

1. KAZANIMLAR

O.2.28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.

O.1.5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

O.4.3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

O.4.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

O.2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.

O.2.17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.

O.2.24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.

2. İÇERİK

RODİN'DEN ALDIĞIM DERS

O vakit 25 yaşındaydım. Paris'te, bir taraftan okuyor, bir taraftan yazı yazıyordum. Birçok kimse basılmış olan edebî eserlerimi övmüştü. Bunlardan bazılarını kendim de beğeniyordum. Fakat eksik veya yanlışımın nerede olduğunu bilememekle beraber, içimin derinliklerinde daha iyi eser yaratabileceğimi söyleyen bir duygu vardı.

İşte o vakit, büyük bir adam, bana büyük bir ders verdi. Bu, dışarıdan ilk görünüşte önemsiz bir olaydı fakat hayatımda bir dönüm noktası olmuştur.

Bir akşam Belçika'nın tanınmış yazarlarından Verhaeren (Verharin)'in evinde, yaşlı bir ressam artık plastik sanatların gerilemesinden şikâyet ediyordu. Mücadeleyi seven bir genç olarak ben, bu görüşe şiddetle karşı geldim.

3. STRATEJİ YÖNTEM TEKNİK Beyin fırtınası, özetleme, tartışma.

4. ARAÇ GEREÇ MATERYAL

Türkçe sözlük, Türkçe 6 Ders Kitabı, Yazım Kılavuzu.

5. EĞİTİM DURUMU

GİRİŞ

Öğrencilerinizden kendi yaptıkları ve sanat değeri taşıdığını düşündükleri bir çalışmalarını olup olmadığını sorunuz. Varsa bu çalışmaların ne olduğunu ve nasıl olduğunu sorunuz.

Öğrencilerinize "Yaptığımız işlerin iyi ve değerli olabilmeleri için nelere dikkat etmeliyiz?" sorusunu sorarak onları derse hazırlayınız. (Dikkat Çekme)

Öğrencilerinize anı türünde bir metin okuyacaklarını belirtiniz. Anı türünün; kişilerin yaşadıkları dönemde gördükleri ya da yaşadıkları ilginç olayları anlattıkları yazı türü olduğunu ve anıların kişisel yargılar ve yorumlarla anlatıldığını belirtiniz. (Güdüleme)

GELİŞTİRME

S (SURVEY: İNCELEME)

Öğrenciye üzerinde çalışılan materyale yönelik bir bakış açısı kazandırmak için, öğrencilerinizden metni incelemelerini isteyiniz. Bunu yaparken öğrencilerinizden metnin başlığını, paragrafların ilk cümlelerini italik ya da koyu yazılmış yerleri okumalarını, resimlere bakmalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilere birkaç dakika zaman veriniz. Daha sonra öğrencilerinizden etkinlik 1'deki soruları cevaplamalarını veriniz.(Etkinlik 1)

Etkinlik 1

Birkaç dakika metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a. Metnin adı nedir?

.....

b. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili?

.....

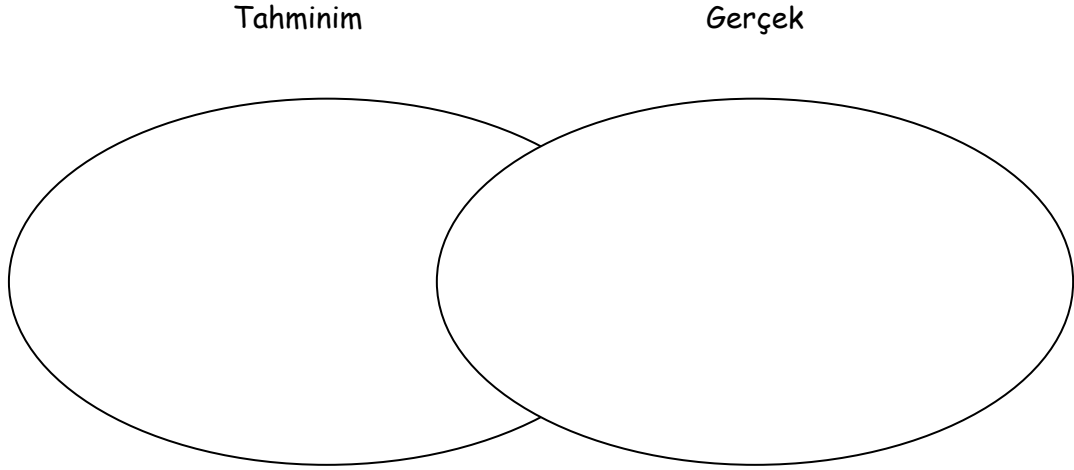


Q (QUESTION: SORGULAMA)

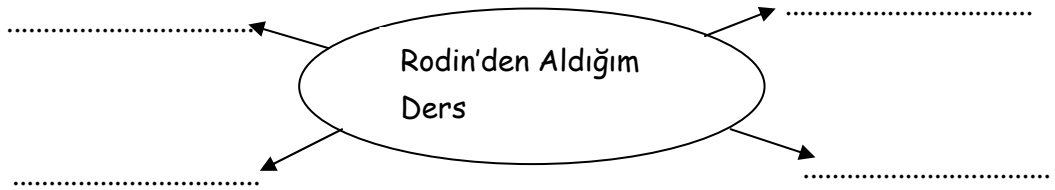
Öğrencilerinizden, metnin başlığından resimlerden ve incelemelerinden edindikleri kanıyla metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmelerini isteyiniz (Etkinlik 2)

Etkinlik 2

Sizce metnin ne hakkında olabilir? Metinde anlatılanlar hakkındaki tahminlerinizi "Tahminim" kümesine yazın.



Metninde nelerden bahsediliyor olabilir?



Öğrencilerinizden, metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Bu soruları parçanın başlığından yola çıkarak oluşturmaları gerektiğini belirtiniz. "Bu metinde neden bahsediliyor olabilir? Metin hakkında neler sorabiliriz?" sorularını yöneltiniz. Öğrencilerinizden metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. (Örnek: Sanat nedir?) Öğrencilerin metne yönelen sorular hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Sorularını etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 3)

Etkinlik 3

Metnin başlığından giriş bölümünden ve resimlerden yola çıkarak, metne sorular yöneltiniz. Cevapları metni okuduktan sonra vereceğiz bu yüzden cevap kısmını şimdilik boş bırakalım

Soru.....

Cevap.....

Soru
 Cevap.....
 Soru.....
 Cevap.....
 Soru
 Cevap.....

R (READ: OKUMA)

Öğrencilerinize metni bir kez okutturunuz. Okurken, öğrencilerinizden, metnin başlığından yola çıkarak oluşturdukları sorulara cevap bulmalarını isteyiniz. Verdikleri cevapları etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 4)

Etkinlik 4

Haydi, şimdi parçayı okuyalım.

Okurken yukarıda oluşturduğumuz soruların cevaplarını arayalım.

Şimdi daha önce (Etkinlik 3) oluşturmuş olduğunuz soruların cevaplarını, kendi cümlelerimizle yazalım

R (RECİTE: TEKRARLAMA)

Öğrencilerinizden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz.(Etkinlik 5)

Etkinlik 5

Okuduğunuz metinden anladıklarınızı özetleyiniz.

.....



SONUÇ R (REVIEW: YENİDEN İNCELEME)

Öğrencilerinize; sorulara verdikleri cevapları doğrulamak ve anlatma çalışmasını sağlamlaştırmak için metni incelemelerini isteyiniz. Bunun için öğrencilerinize zaman veriniz.

Etkinlik 6

Sorulara verdiğimiz cevaplarımızda ya da özetimizde bir yanlışlık var mı?

Haydi, bir gözden geçirelim.



- Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?
.....
- Oluşturduğunuz sorulara verdiğiniz cevaplar doğru mu?
.....
- Metni doğru anlattınız mı, yoksa anlatırken takıldığınız yerler oldu mu?
.....

SQ3R Stratejisine Dayalı Okuma Eğitimi Uygulamaları

Sınıf: 6/B

Tarih: 15-23/02 /2012

Süre: 1 Ders Saati

Metnin Adı: Onu Örnek Göstermeyin

Metnin Türü: Hikaye

Kaynak: İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı.

1. KAZANIMLAR

O.1.5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

O.2.12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.

2. İÇERİK

ONU ÖRNEK GÖSTERMEYİN

Üç pınar Caddesindeki 21 numaralı evin kapısı saat 07.30'da açıldı. Bir öğrenci kapıda gözüktü. Kitaplarını gazeteye sarmıştı, koltuğundaydı. Pencereden kendisine bakan hanıma:

— Yengeciğim, Allaha ısmarladık. Ben gidiyorum. Zamanında evde olurum, dedi. Kaldırımından yürümeye başladı.

Kara kuru yapılı bu öğrenci, şehrin yerlisi değildi. Orta Anadolu'nun bir köyünden okumak üzere amcasının yanına gelmişti. Tüm gücü ile çalışıyor, okulda ve mahallede seviliyordu.

Çocuk, caddenin başındaki kahveler hizasına geldi. Sabah çayı içen yaşlıların dikkatleri bu çocuk üzerine çevrildi. Yaşlılar arasında şu konuşma geçti:

3. STRATEJİ YÖNTEM TEKNİK Beyin fırtınası, özetleme, tartışma.

4. ARAÇ GEREÇ MATERYAL

Türkçe sözlük, Türkçe 6 Ders Kitabı, Yazım Kılavuzu.

5. EĞİTİM DURUMU

GİRİŞ

Öğrencilerinize "Arkadaş seçiminde nelere dikkat edersiniz? Arkadaşlarınızın örnek aldığınız davranışları var mı? Neler?" sorularını yönelterek, öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız. (Dikkat Çekme)

Öğrencilerinize hikâye türünde bir metin okuyacaklarını belirtiniz. Hikâyelerin olay, yer, zaman ve şahısların belli olduğu, gerçeklerden hareketle yazılabileceği gibi olayların veya durumların değiştirilerek de anlatılabileceği yazı türü olduğunu belirtiniz. (Güdüleme)

GELİŞTİRME S (SURVEY: İNCELEME)

Üzerinde çalışılan metne yönelik bir bakış açısı kazandırmak için, öğrencilerinizden metni incelemelerini isteyiniz. Bunu yaparken öğrencilerinizden metnin başlığını, paragrafların ilk cümlelerini italik ya da koyu yazılmış yerleri okumalarını, resimlere bakmalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilere üç-dört dakika zaman veriniz. Daha sonra öğrencilerinizden etkinlik 1'deki soruları cevaplamalarını veriniz.(Etkinlik 1)

Etkinlik 1

Birkaç dakika metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a. Metnin adı nedir?

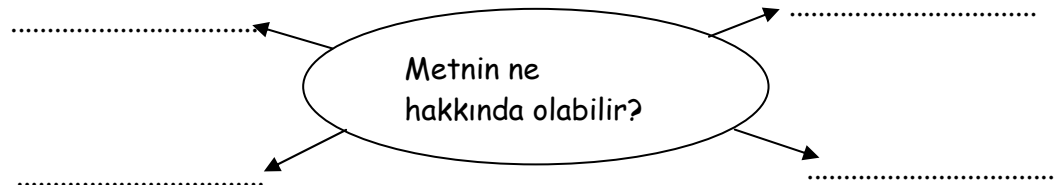


b. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili?

Q (QUESTION: SORGULAMA)

Öğrencilerinizden, metnin başlığından resimlerden ve incelemelerinden edindikleri kanıyla metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmelerini isteyiniz (Etkinlik 2)

Etkinlik 2



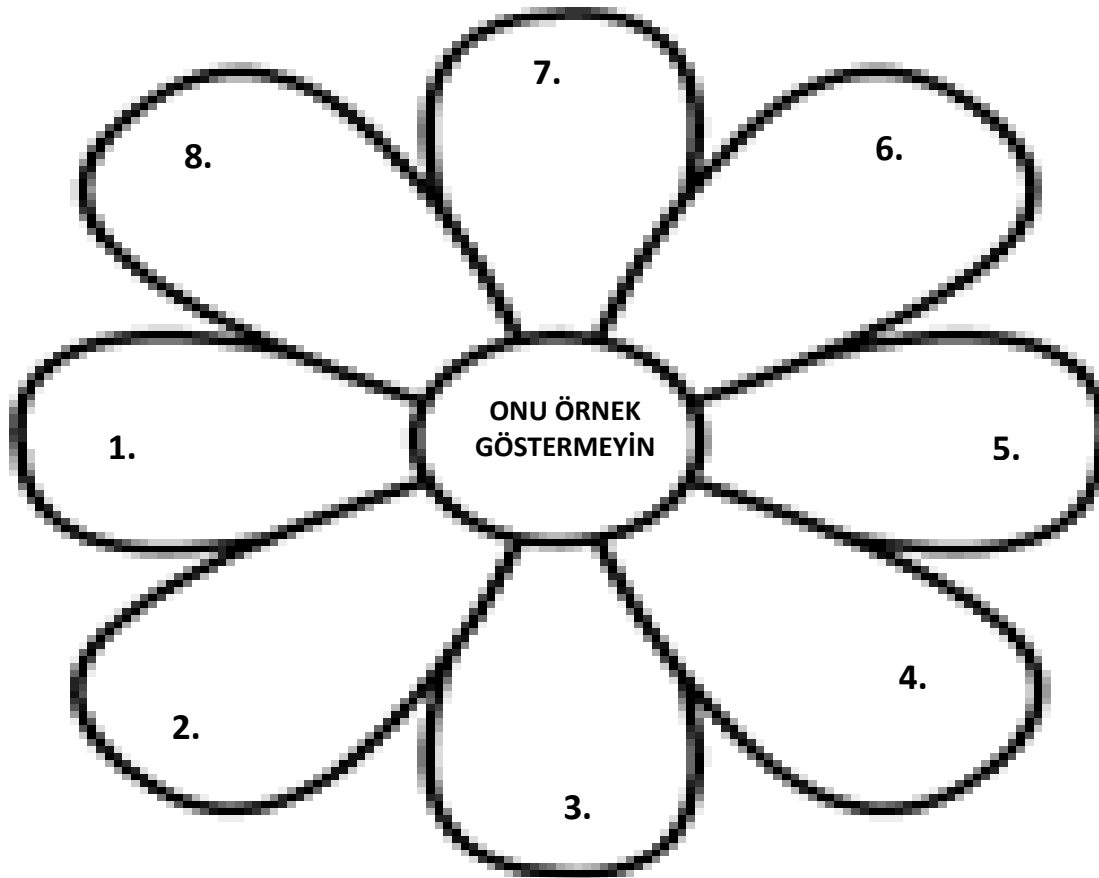
Öğrencilerinizden, metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Bu soruları parçanın başlığından yola çıkarak oluşturmaları gerektiğini belirtiniz. "Bu metinde neden bahsediliyor olabilir? Metin hakkında neler sorabiliriz?" sorularını yöneltiniz. Öğrencilerinizden metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. (Örnek: İyi arkadaş nasıl olmalıdır?) Öğrencilerin metne yönelen sorular hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Sorularını etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 3)

Etkinlik 3

Metin hakkında sorular sorarak aşağıdaki "Soru Çiçeği"ni tamamlayınız.

(Bunun için başlığı ve girişi okumak sana yardımcı olacaktır.)

Soru Çiçeği:



R (READ: OKUMA)

Öğrencilerinize metni bir kez okutturunuz. Okurken, öğrencilerinizden, metnin başlığından yola çıkarak oluşturdukları sorulara cevap bulmalarını isteyiniz. Verdikleri cevapları etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 4 Cevap Çiçeği)

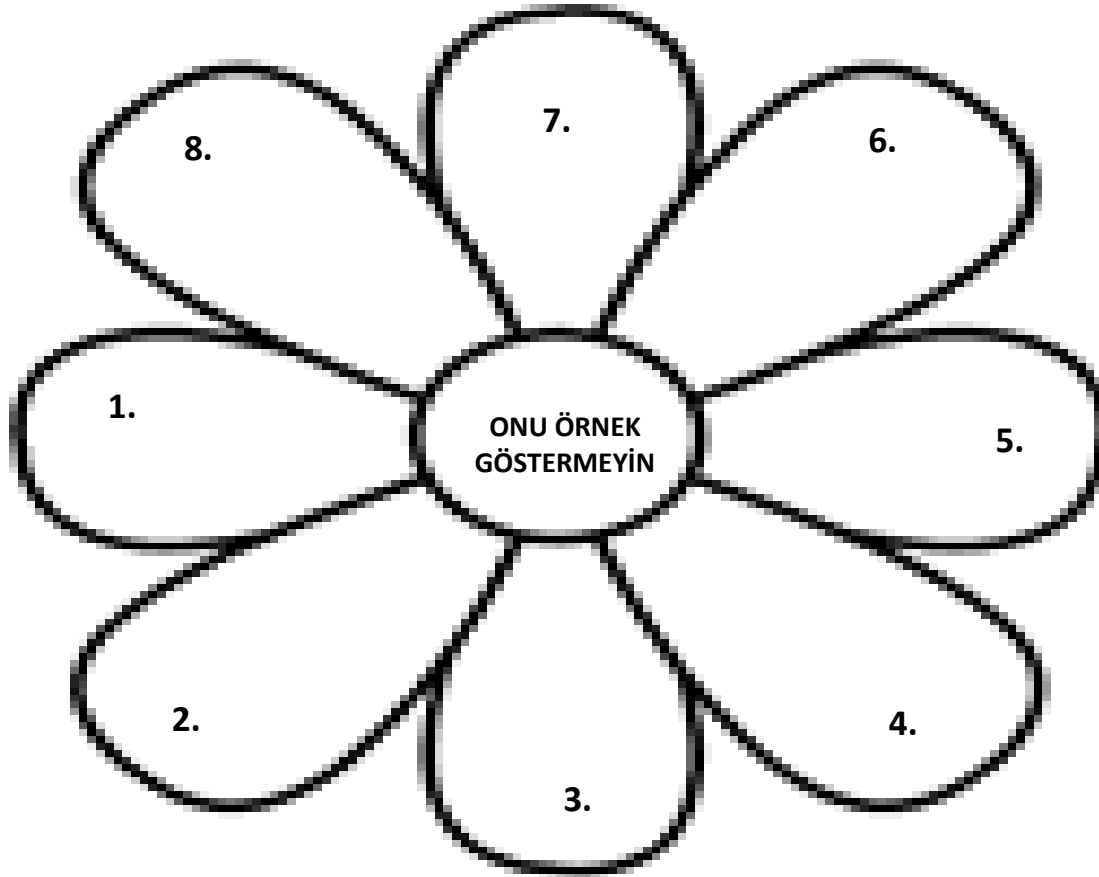
Etkinlik 4

Haydi, şimdi parçayı okuyalım.

Okurken soru çiçeğine yazdığımız soruların cevaplarını arayalım.

Şimdi daha önce oluşturmuş olduğunuz soruların cevaplarını, kendi cümlelerimizle "Cevap Çiçeği"ne yazalım

Cevap Çiçeği:



R (RECİTE: TEKRARLAMA)

Öğrencilerinizden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz.(Etkinlik 5)

Etkinlik 5

Okuduğunuz metinden anladıklarınızı özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

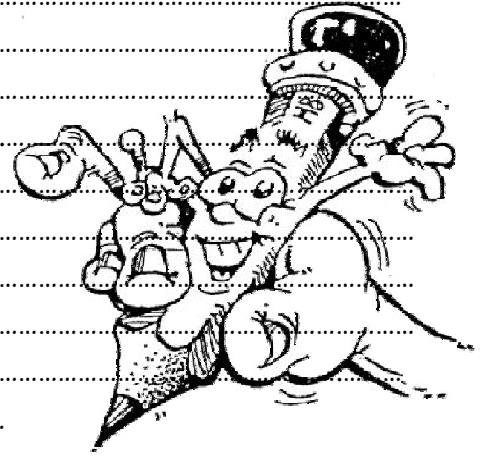
.....

.....

.....

.....

.....



SONUÇ

R (REVIEW: YENİDEN İNCELEME)

Öğrencilerinize; sorulara verdikleri cevapları doğrulamak ve anlatma çalışmasını sağlamlaştırmak için metni incelemelerini isteyiniz. Bunun için öğrencilerinize zaman veriniz.

Etkinlik 6

Sorulara verdiğimiz cevaplarımızda ya da özetimizde bir yanlışlık var mı?



Haydi, bir gözden geçirelim.

- Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?
.....
- Oluşturduğunuz sorulara verdiğiniz cevaplar doğru mu?
.....
- Metni doğru anlattınız mı, yoksa anlatırken takıldığınız yerler oldu mu?
.....



SQ3R Stratejisine Dayalı Okuma Eğitimi Uygulamaları

Sınıf: 6/B

Tarih: 26/03-04/04 /2012

Süre: 1 Ders Saati

Metnin Adı: Yolunuz Açık Olsun

Metnin Türü: Mektup

Kaynak: İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı.

1. KAZANIMLAR

- O.1.5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
- O.2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
- O.2.14. Metne ilişkin sorular oluşturur.
- O.2.15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.

2. İÇERİK

YOLUNUZ ACIK OLSUN

Cici kızlarım,

Yaşam ne garip.

Bir baba için en büyük mutluluk kaynağı, aynı zamanda çok büyük bir hüznü nedeni de olabiliyor:

Her ikiniz de başarılı birer üniversite eğitimi yaptınız.

Ebru Amerika'dan, Elif de buradan birer doktora bursu kazandı.

Her ikiniz de yurtdışına gittiniz.

Bugün Elif'in gurbet ellere gidişinin ilk günü.

Ebru gideli ise yaklaşık bir yıl oluyor.

3. STRATEJİ YÖNTEM TEKNİK Beyin fırtınası, özetleme, tartışma.

4. ARAÇ GEREÇ MATERYAL

Türkçe 6 Ders Kitabı, Yazım Kılavuzu.

5. EĞİTİM DURUMU

GİRİŞ

Öğrencilerinize; Uzaktaki sevdiklerinizle nasıl iletişim kuruyorsunuz?" sorusunu sorunuz. Konuşmalarını mektuplaşmaya, mektupların kalıcılığına

yönlendiriniz. (Dikkat Çekme)

Öğrencilerinize mektup türünde bir metin okuyacaklarını belirtiniz.

Mektupların; "başka bir yerde bulunan kişiye, topluluğa bir haber iletme, bir konuyu yazılı olarak tartışmak, herhangi bir konudaki duygularımızı iletme, yardım dilemek, bir işi sonuçlandırmak amaçlarıyla yazılan yazılar" olduğunu belirtiniz. (Güdüleme)

GELİŞTİRME S (SURVEY: İNCELEME)

Üzerinde çalışılan metne yönelik bir bakış açısı kazandırmak için, öğrencilerinizden metni incelemelerini isteyiniz. Bunu yaparken öğrencilerinizden metnin başlığını, paragrafların ilk cümlelerini italik ya da koyu yazılmış yerleri okumalarını, resimlere bakmalarını isteyiniz. Öğrencilerinize metinle ve metnin türüyle ilgili tahminlerde bulunmalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilere üç-dört dakika zaman veriniz. Daha sonra öğrencilerinizden etkinlik 1'deki soruları cevaplamalarını veriniz.(Etkinlik 1)

Etkinlik 1

Birkaç dakika metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a. Metnin adı nedir?

.....

b. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili?

.....

c. Metnin türüyle ilgili tahminleriniz nelerdir? Neden?



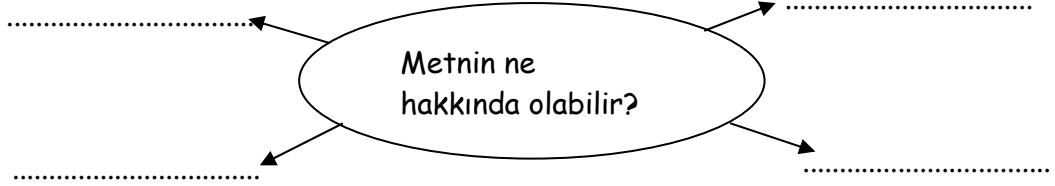
Şiir mi? _____

Düz yazı mı? _____

Q (QUESTION: SORGULAMA)

Öğrencilerinizden, metnin başlığından resimlerden ve incelemelerinden edindikleri kanıyla metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmelerini isteyiniz (Etkinlik 2)

Etkinlik 2



Öğrencilerinizden, metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Bu soruları parçanın başlığından yola çıkarak oluşturmaları gerektiğini belirtiniz. "Bu metinde neden bahsediliyor olabilir? Metin hakkında neler sorabiliriz?" sorularını yöneltiniz. Öğrencilerinizden metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Öğrencilerin metne yönelen sorular hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Sorularını etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 3)

Etkinlik 3

Metin hakkında sorular sorarak aşağıdaki Okuma Öncesi kutucuğunu doldurunuz.

(Bunun için başlığı ve girişi okumak, resimlere bakmak sana yardımcı olacaktır.)

Okuma Öncesi	Okuma Sonrası
Sorular ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~	Cevaplar ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~

(READ: OKUMA)

Öğrencilerinize metni bir kez okutturunuz. Okurken, öğrencilerinizden, metnin başlığından, resimlerinden yola çıkarak oluşturdukları sorulara cevap

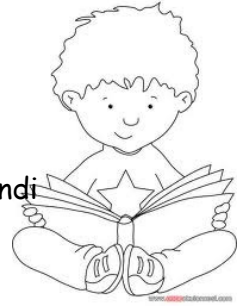
bulmalarını isteyiniz. Verdikleri cevapları etkinlik kâğıtlarındaki "Okuma Sonrası" kutucuğuna yazmalarını isteyiniz.

Etkinlik 4

Haydi, şimdi parçayı okuyalım.

Okurken, daha önce yazdığımız soruların cevaplarını arayalım.

Şimdi daha önce oluşturmuş olduğunuz soruların cevaplarını, kendi cümlelerimizle " yazalım



R (RECİTE: TEKRARLAMA)

Öğrencilerinizden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz.(Etkinlik 5)

Etkinlik 5

Okuduğunuz metinden anladıklarınızı özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....



SONUÇ

R (REVIEW: YENİDEN İNCELEME)

Öğrencilerinize; sorulara verdikleri cevapları doğrulamak ve anlatma çalışmasını sağlamlaştırmak için metni incelemelerini isteyiniz. Bunun için öğrencilerinize zaman veriniz.

Etkinlik 6

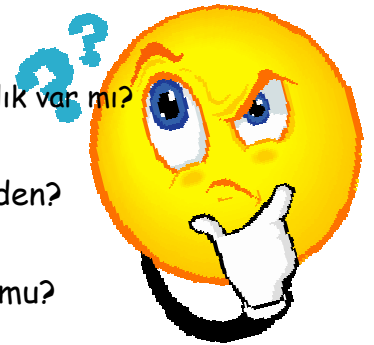
Sorulara verdiğimiz cevaplarımızda ya da özetimizde bir yanlışlık var mı? Haydi, bir gözden geçirelim.

- Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?

- Oluşturduğunuz sorulara verdiğiniz cevaplar doğru mu?

- Özet yaparken metni doğru anlattınız mı, yoksa anlatırken takıldığınız yerler oldu mu? Varsa bu yerleri bir kez daha gözden geçiriniz.

.....



SQ3R Stratejisine Dayalı Okuma Eğitimi Uygulamaları

Sınıf: 6/B

Tarih: 05-13/04 /2012

Süre: 1 Ders Saati

Metnin Adı: Mani Dünyamız

Metnin Türü: Söyleşi

Kaynak: İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı.

1. KAZANIMLAR

O.1.5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

O.2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.

O.2.29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

O.2.15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.

2. İÇERİK

MANİ DÜNYAMIZ

Mâni denince aklınıza ne geliyor? Mânilerin nerelerde, kimler tarafından, hangi duygularla söylendiğini düşündünüz mü hiç?

Mâniler, duyguları biraz da mizah anlayışı içinde dile getiren dörtlüklerdir.

3. STRATEJİ YÖNTEM TEKNİK Beyin fırtınası, özetleme, tartışma.

4. ARAÇ GEREÇ MATERYAL Türkçe sözlük, Türkçe 6 Ders Kitabı, Yazım Kılavuzu.

5. EĞİTİM DURUMU

GİRİŞ

Öğrencilerinize; örnek bir mani okuyarak bildikleri manileri sorup arkadaşlarına söylemelerini isteyiniz. Öğrencilerinize bildikleri bir türkünün yakılış hikayesini anlatıp dikkatlerini konuya çekiniz. (Dikkat Çekme)

Öğrencilerinize söyleşi türünde bir metin okuyacaklarını belirtiniz. Söyleşi; yazarın kişisel görüş ve düşüncelerini fazla derinleştirmeden okuyucuyla konuşuluyormuş gibi içten bir üslupla yazdığı düşünce yazılarıdır. (Güdüleme)

GELİŞTİRME

S (SURVEY: İNCELEME)

Öğrenciye üzerinde çalışılan materyale yönelik bir bakış açısı kazandırmak için, öğrencilerinizden metni incelemelerini isteyiniz. Bunu yaparken öğrencilerinizden metnin başlığını, paragrafların ilk cümlelerini italik ya da koyu yazılmış yerleri okumalarını, resimlere bakmalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilere birkaç dakika zaman veriniz. Daha sonra öğrencilerinizden etkinlik 1'deki soruları cevaplamalarını veriniz.(Etkinlik 1)

Etkinlik 1

Birkaç dakika metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a. Metnin adı nedir?

.....

b. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili?

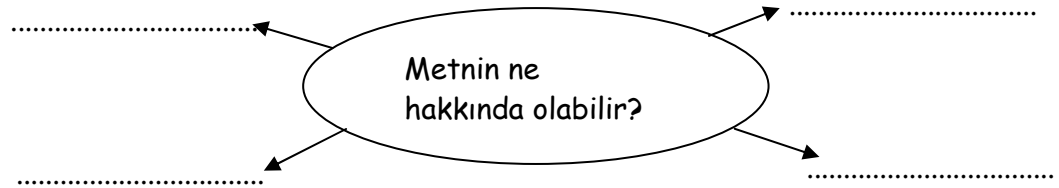
.....



Q (QUESTION: SORGULAMA)

Öğrencilerinizden, metnin başlığından resimlerden ve incelemelerinden edindikleri kanıyla metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmelerini isteyiniz (Etkinlik 2)

Etkinlik 2



Öğrencilerinizden, metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Bu soruları parçanın başlığından yola çıkarak oluşturmaları gerektiğini belirtiniz. "Bu metinde neden bahsediliyor olabilir? Metin hakkında neler sorabiliriz?" sorularını yöneltiniz. Öğrencilerinizden metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Öğrencilerin metne yönelen sorular hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Sorularını etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 3)

Etkinlik 3 Metin hakkında sorular sorarak aşağıdaki Okuma Öncesi kutucuğunu doldurunuz.

(Bunun için başlığı ve girişi okumak, resimlere bakmak sana yardımcı olacaktır.)

Okuma Öncesi	Okuma Sonrası
<i>Sorular</i> 	<i>Cevaplar</i>

(READ: OKUMA)

Öğrencilerinize metni bir kez okutturunuz. Okurken, öğrencilerinizden, metnin başlığından, resimlerinden yola çıkarak oluşturdukları sorulara cevap bulmalarını isteyiniz. Verdikleri cevapları etkinlik kâğıtlarındaki "Okuma Sonrası" kutucuğuna yazmalarını isteyiniz.

Etkinlik 4

Haydi, şimdi parçayı okuyalım.

Okurken, daha önce yazdığımız soruların cevaplarını arayalım.

Şimdi daha önce oluşturmuş olduğunuz soruların cevaplarını, kendi cümlelerimizle " yazalım.

R (RECİTE: TEKRARLAMA)

Öğrencilerinizden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz.(Etkinlik 5)

Etkinlik 5

Okuduğunuz metinden anladıklarınızı özetleyiniz.

.....

.....





SONUÇ

R (REVIEW: YENİDEN İNCELEME)

Öğrencilerinize; sorulara verdikleri cevapları doğrulamak ve anlatma çalışmasını sağlamlaştırmak için metni incelemelerini isteyiniz. Bunun için öğrencilerinize zaman veriniz.

Etkinlik 6

Sorulara verdiğimiz cevaplarımızda ya da özetimizde bir yanlışlık var mı?

Haydi, bir gözden geçirelim.

- Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?

.....

- Oluşturduğunuz sorulara verdiğiniz cevaplar doğru mu?

.....

- Özet yaparken metni doğru anlattınız mı, yoksa anlatırken takıldığınız yerler oldu mu? Varsa bu yerleri bir kez daha gözden geçiriniz.

.....



Ek 7. Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Planları

SQ3R Stratejisine Dayalı Okuma Eğitimi Uygulamaları

Sınıf: 6/B

Tarih: 27/02-02/03 /2012

Süre: 1 Ders Saati

Metnin Adı: Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler

Kaynak: İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

1. KAZANIMLAR

Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.

2. İÇERİK

"Öğretmenimiz, hafta sonu araştırmamız için her gruba bir ödev vermişti. Ayşe ile iki kişilik bir grup oluşturduk. Bize, ülkemizdeki ekonomik faaliyetleri tanıtmaya görevi düşmüştü. Başlangıçta öğretmenimizden, ödevi nasıl hazırlamamız gerektiğine ilişkin yardım istedik..... "

3. STRATEJİ YÖNTEM TEKNİK: SQ3R, inceleme, sorgulama, özetleme-anlatma, tekrar gözden geçirme, tartışma, beyin fırtınası.

4. ARAÇ GEREÇ MATERYAL: Sosyal Bilgiler Ders Kitabı.

5. EĞİTİM DURUMU

GİRİŞ

Öğrencilerinize; "Ülkemizdeki ekonomik faaliyetler neler olabilir? Sizce ülke ekonomimizde tarım faaliyetlerinin yeri ne olabilir? Ülkemizde tarım faaliyeti olarak neler yapılıyor olabilir? Aileniz ya da komsularınız tarımla ileniyorlar mı? İlgileniyorlarsa ne tür ürünler yetiştiriyorlar?" vb. sorular sorarak, öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız. (Dikkat Çekme)

GELİŞTİRME

S (SURVEY: İNCELEME)

Öğrenciye üzerinde çalışılan materyale yönelik bir bakış açısı kazandırmak için, öğrencilerinizden metni incelemelerini isteyiniz. Bunu yaparken

öğrencilerinizden metnin başlığını, paragrafların ilk cümlelerini italik ya da koyu yazılmış yerleri okumalarını, resimlere bakmalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilere birkaç dakika zaman veriniz. Daha sonra öğrencilerinizden etkinlik 1'deki soruları cevaplamalarını veriniz.(Etkinlik 1)

Etkinlik 1

Birkaç dakika metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a. Metnin adı nedir?

.....

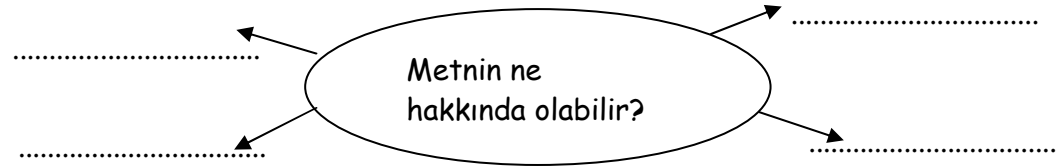
b. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili?

.....

Q (QUESTION: SORGULAMA)

Öğrencilerinizden, metnin başlığından resimlerden ve incelemelerinden edindikleri kanıyla metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmelerini isteyiniz (Etkinlik 2)

Etkinlik 2



Öğrencilerinizden, metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Bu soruları parçanın başlığından yola çıkarak oluşturmaları gerektiğini belirtiniz. "Bu metinde neden bahsediliyor olabilir? Metin hakkında neler sorabiliriz?" sorularını yöneltiniz. Öğrencilerinizden metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. (Örnek: Ülkemizde hangi tarım ürünleri yetişiyor olabilir?) Öğrencilerin metne yönelen sorular hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Sorularını etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 3)

Etkinlik 3

Metin hakkında sorular sorarak aşağıdaki Okuma Öncesi kutucuğunu doldurunuz. (Bunun için başlığı ve girişi okumak, resimlere bakmak sana yardımcı olacaktır.)

Okuma Öncesi	Okuma Sonrası
<i>Sorular</i> 	<i>Cevaplar</i>

R (READ: OKUMA)

Öğrencilerinize metni bir kez okutturunuz. Okurken, öğrencilerinizden, metnin başlığından, resimlerinden yola çıkarak oluşturdukları sorulara cevap bulmalarını isteyiniz. Verdikleri cevapları etkinlik kâğıtlarındaki "Okuma Sonrası" kutucuğuna yazmalarını isteyiniz.

Etkinlik 4

Haydi, şimdi parçayı okuyalım.

Okurken, daha önce yazdığımız soruların cevaplarını arayalım.

Şimdi daha önce oluşturmuş olduğunuz soruların cevaplarını, kendi cümlelerimizle " yazalım.



R (RECİTE: TEKRARLAMA)

Öğrencilerinizden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz.(Etkinlik 5)

Etkinlik 5

Okuduğunuz metinden anladıklarınızı özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



SONUÇ

R (Review: Yeniden İnceleme)

Öğrencilerinize; sorulara verdikleri cevapları doğrulamak ve anlatma çalışmasını sağlamlaştırmak için metni incelemelerini isteyiniz. Bunun için öğrencilerinize zaman veriniz.

Etkinlik 6

Sorulara verdiğimiz cevaplarımızda ya da özetimizde bir yanlışlık var mı? Haydi, bir gözden geçirelim.

- Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?
.....
- Oluşturduğunuz sorulara verdiğiniz cevaplar doğru mu?
.....
- Metni doğru anlattınız mı, yoksa anlatırken takıldığınız yerler oldu mu?
.....



SQ3R Stratejisine Dayalı Okuma Eğitimi Uygulamaları

Sınıf: 6/B

Tarih: 05-09/03 /2012

Süre: 1 Ders Saati

Metnin Adı: Madencilik Turizm Ormancılık

Kaynak: İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

1. KAZANIMLAR

Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.

2. İÇERİK

"Geleceğin enerji kaynağı olan bor madenleri ülkemizde Kütahya, Eskişehir ve Balıkesir'de bulunmaktadır. Uzay teknolojileri ve otomotiv sanayinde kullanılan bor madenlerinin dünyadaki en yüksek rezervli ülkesiyiz....."

3. STRATEJİ YÖNTEM TEKNİK SQ3R, inceleme, sorgulama, özetleme-anlatma, tekrar gözden geçirme, tartışma, beyin fırtınası.

4. ARAÇ GEREÇ MATERYAL: Sosyal Bilgiler Ders Kitabı.

5. EĞİTİM DURUMU

GİRİŞ

Öğrencilerinize; "Ülkemizde çıkarılan madenler neler olabilir? İlimizde hangi madenler çıkarılıyor? " vb. sorular sorarak, öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız. (Dikkat Çekme)

GELİŞTİRME

S (SURVEY: İNCELEME)

Öğrenciye üzerinde çalışılan materyale yönelik bir bakış açısı kazandırmak için, öğrencilerinizden metni incelemelerini isteyiniz. Bunu yaparken öğrencilerinizden metnin başlığını, paragrafların ilk cümlelerini italik ya da koyu yazılmış yerleri okumalarını, resimlere bakmalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilere birkaç dakika zaman veriniz. Daha sonra öğrencilerinizden etkinlik 1'deki soruları cevaplamalarını veriniz.(Etkinlik 1)

Etkinlik 1

Birkaç dakika metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a. Metnin adı nedir?

.....

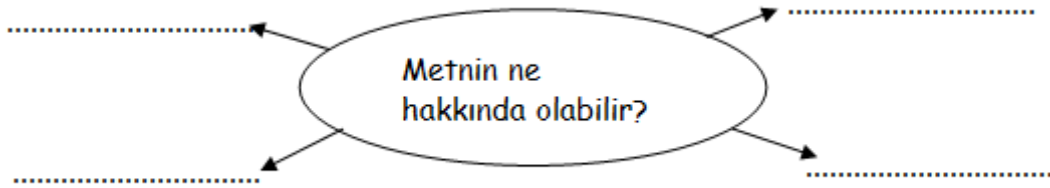


b. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili?

Q (QUESTION: SORGULAMA)

Öğrencilerinizden, metnin başlığından resimlerden ve incelemelerinden edindikleri kanıyla metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmelerini isteyiniz (Etkinlik 2)

Etkinlik 2



Öğrencilerinizden, metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Bu soruları parçanın başlığından yola çıkarak oluşturmaları gerektiğini belirtiniz. "Bu metinde neden bahsediliyor olabilir? Metin hakkında neler sorabiliriz?" sorularını yöneltiniz. Öğrencilerinizden metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Öğrencilerin metne yönelen sorular hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Sorularını etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 3)

Etkinlik 3

Metin hakkında sorular sorarak aşağıdaki Okuma Öncesi kutucuğunu doldurunuz. (Bunun için başlığı ve girişi okumak, resimlere bakmak sana yardımcı olacaktır.)

Okuma Öncesi	Okuma Sonrası
Sorular	Cevaplar

R (READ: OKUMA)

Öğrencilerinize metni bir kez okutturunuz. Okurken, öğrencilerinizden, metnin başlığından, resimlerinden yola çıkarak oluşturdukları sorulara cevap

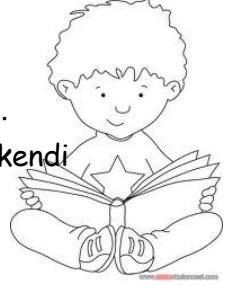
bulmalarını isteyiniz. Verdikleri cevapları etkinlik kâğıtlarındaki "Okuma Sonrası" kutucuğuna yazmalarını isteyiniz.

Etkinlik 4

Haydi, şimdi parçayı okuyalım.

Okurken, daha önce yazdığımız soruların cevaplarını arayalım.

Şimdi daha önce oluşturmuş olduğunuz soruların cevaplarını, kendi cümlelerimizle " yazalım.

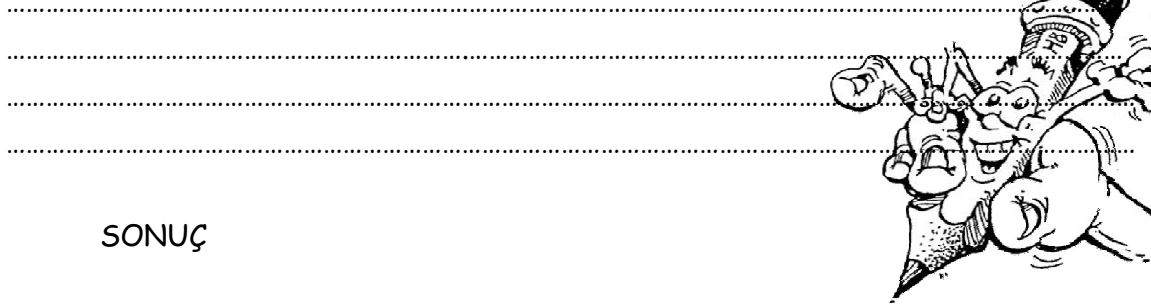


R (RECİTE: TEKRARLAMA)

Öğrencilerinizden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz.(Etkinlik 5)

Etkinlik 5

Okuduğunuz metinden anladıklarınızı özetleyiniz.



SONUÇ

R (REVIEW: YENİDEN İNCELEME)

Öğrencilerinize; sorulara verdikleri cevapları doğrulamak ve anlatma çalışmasını sağlamlaştırmak için metni incelemelerini isteyiniz. Bunun için öğrencilerinize zaman veriniz.

Etkinlik 6

Sorulara verdiğimiz cevaplarımızda ya da özetimizde bir yanlışlık var mı? Haydi, bir gözden geçirelim.

- Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?

- Oluşturduğunuz sorulara verdiğiniz cevaplar doğru mu?

- Özet yaparken metni doğru anlattınız mı, yoksa anlatırken takıldığınız yerler oldu mu? Varsa bu yerleri bir kez daha gözden geçiriniz.



Q3R Stratejisine Dayalı Okuma Eğitimi Uygulamaları

Sınıf: 6/B

Tarih: 12-16/03 /2012

Süre: 1 Ders Saati

Metnin Adı: Yatırım ve Pazarlama

Kaynak: İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

1. KAZANIMLAR

Türkiye'nin coğrafî özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerleri tasarlar.

2. İÇERİK

Aşağıdaki haritada ülkemiz bölgelere, hatta bölümlere ayrılmıştır. Her bölgede ve bölümde değişik sanayi ve ticari faaliyetler yapılmaktadır. Yer şekilleri, iklim, ulaşım, nüfus ve yerleşme gibi özellikler sanayi ve ticari faaliyetlerin gelişimini etkilemektedir. Ticari faaliyetlerle uğraşanlar, yatırım yaparken bu özellikleri göz önünde bulundurmalıdır.....

3. STRATEJİ YÖNTEM TEKNİK SQ3R, inceleme, sorgulama, özetleme-anlatma, tekrar gözden geçirme, tartışma, beyin fırtınası.

4. EĞİTİM DURUMU

GİRİŞ

Öğrencilerinize; niçin tüm fabrikalar aynı yerde kurulmaz? Her bölgede değişik sanayi ve ticaret faaliyetlerinin yapılmasının nedenleri nelerdir? vb. sorular sorarak, öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız. (Dikkat Çekme)

GELİŞTİRME

S (SURVEY: İNCELEME)

Öğrenciye üzerinde çalışılan materyale yönelik bir bakış açısı kazandırmak için, öğrencilerinizden metni incelemelerini isteyiniz. Bunu yaparken öğrencilerinizden metnin başlığını, paragrafların ilk cümlelerini italik ya da koyu yazılmış yerleri okumalarını, resimlere bakmalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilere birkaç dakika zaman veriniz. Daha sonra öğrencilerinizden etkinlik 1'deki soruları cevaplamalarını veriniz.(Etkinlik 1)

Etkinlik 1

Birkaç dakika metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a. Metnin adı nedir?

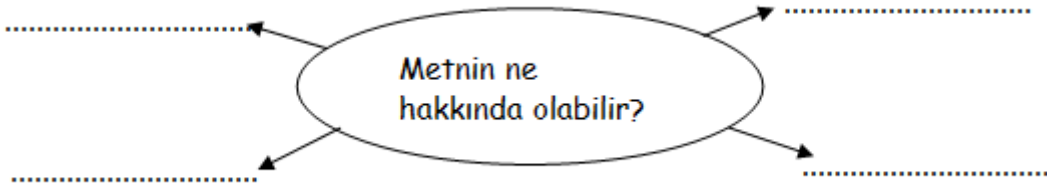
b. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili?



Q (QUESTION: SORGULAMA)

Öğrencilerinizden, metnin başlığından resimlerden ve incelemelerinden edindikleri kanıyla metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmelerini isteyiniz (Etkinlik 2)

Etkinlik 2



Öğrencilerinizden, metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Bu soruları parçanın başlığından yola çıkarak oluşturmaları gerektiğini belirtiniz. "Bu metinde neden bahsediliyor olabilir? Metin hakkında neler sorabiliriz?" sorularını yöneltiniz. Öğrencilerin metne yönelen sorular hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Sorularını etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 3)

Etkinlik 3

Metin hakkında sorular sorarak aşağıdaki Okuma Öncesi kutucuğunu doldurunuz. (Bunun için başlığı ve girişi okumak, resimlere bakmak sana yardımcı olacaktır.)

Okuma Öncesi

Sorular

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

## Okuma Sonrası

*Cevaplar*

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

R (READ: OKUMA)

Öğrencilerinize metni bir kez okutturunuz. Okurken, öğrencilerinizden, metnin başlığından, resimlerinden yola çıkarak oluşturdukları sorulara cevap bulmalarını isteyiniz. Verdikleri cevapları etkinlik kâğıtlarındaki "Okuma Sonrası" kutucuğuna yazmalarını isteyiniz.

Etkinlik 4

Haydi, şimdi parçayı okuyalım.

Okurken, daha önce yazdığımız soruların cevaplarını arayalım.

Şimdi daha önce oluşturmuş olduğunuz soruların cevaplarını, kendi cümlelerimizle " yazalım.



R (RECİTE: TEKRARLAMA)

Öğrencilerinizden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz.(Etkinlik 5)

Etkinlik 5

Okuduğunuz metinden anladıklarınızı özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....



SONUÇ

R (REVIEW: YENİDEN İNCELEME)

Öğrencilerinize; sorulara verdikleri cevapları doğrulamak ve anlatma çalışmasını sağlamlaştırmak için metni incelemelerini isteyiniz. Bunun için öğrencilerinize zaman veriniz.

Etkinlik 6

Sorulara verdiğimiz cevaplarımızda ya da özetimizde bir yanlışlık var mı? Haydi, bir gözden geçirelim.

- Oluşturduğunuz sorulara verdiğiniz cevaplar doğru mu?
.....
- Özet yaparken metni doğru anlattınız mı, yoksa anlatırken takıldığınız yerler oldu mu? Varsa bu yerleri bir kez daha gözden geçiriniz.
.....



SQ3R Stratejisine Dayalı Okuma Eğitimi Uygulamaları

Sınıf: 6/B

Tarih: 19-23/03 /2012

Süre: 1 Ders Saati

Metnin Adı: Gelecekte Ticaret Yapmak İster Misiniz?

Kaynak: İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

1. KAZANIMLAR

Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.

2. İÇERİK

"Aşağıdaki örnekte, Ankara Şereflikoçhisar'da tuz fabrikası bulunan Mehmet Bey'in niçin böyle bir yatırım yaptığına ve bu yatırımı nasıl pazarladığına ilişkin kısa bir söyleşi yer almaktadır:

Ben, Ankara Şereflikoçhisarlıyım. Üniversitede işletme okudum. Ticaret yapmak benim en büyük hayalimdi. Okuldan mezun olunca bölümümle ilgili yapabileceğim işleri gözden geçirdim....."

3. STRATEJİ YÖNTEM TEKNİK SQ3R, inceleme, sorgulama, özetleme-anlatma, tekrar gözden geçirme, tartışma, beyin fırtınası.

4. EĞİTİM DURUMU

GİRİŞ

Öğrencilerinize; Tuz Gölü'ne hiç gittiniz mi? İlimizde bir ticaret yapacak imkânınız olsa neler yapardınız? vb. sorular sorarak, öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız. (Dikkat Çekme)

GELİŞTİRME

S (SURVEY: İNCELEME)

Öğrenciye üzerinde çalışılan materyale yönelik bir bakış açısı kazandırmak için, öğrencilerinizden metni incelemelerini isteyiniz. Bunu yaparken öğrencilerinizden metnin başlığını, paragrafların ilk cümlelerini italik ya da koyu yazılmış yerleri okumalarını, resimlere bakmalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilere birkaç dakika zaman veriniz. Daha sonra öğrencilerinizden etkinlik 1'deki soruları cevaplamalarını veriniz.(Etkinlik 1)

Etkinlik 1

Birkaç dakika metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a. Metnin adı nedir?

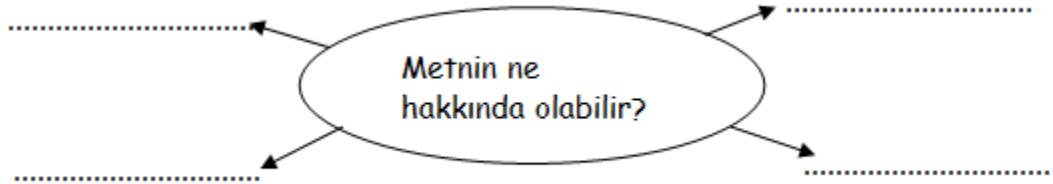
b. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili?



Q (QUESTION: SORGULAMA)

Öğrencilerinizden, metnin başlığından resimlerden ve incelemelerinden edindikleri kanıyla metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmelerini isteyiniz (Etkinlik 2)

Etkinlik 2



Öğrencilerinizden, metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Bu soruları parçanın başlığından yola çıkarak oluşturmaları gerektiğini belirtiniz. "Bu metinde neden bahsediliyor olabilir? Metin hakkında neler sorabiliriz?" sorularını yöneltiniz. Öğrencilerinizden metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Öğrencilerin metne yönelen sorular hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Sorularını etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 3)

Etkinlik 3 Metin hakkında sorular sorarak aşağıdaki Okuma Öncesi kutucuğunu doldurunuz. (Bunun için başlığı ve girişi okumak, resimlere bakmak sana yardımcı olacaktır.)

Okuma Öncesi	Okuma Sonrası
<i>Sorular</i> ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~	<i>Cevaplar</i> ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~

R (READ: OKUMA)

Öğrencilerinize metni bir kez okutturunuz. Okurken, öğrencilerinizden, metnin başlığından, resimlerinden yola çıkarak oluşturdukları sorulara cevap bulmalarını isteyiniz. Verdikleri cevapları etkinlik kâğıtlarındaki "Okuma Sonrası" kutucuğuna yazmalarını isteyiniz.

Etkinlik 4

Haydi, şimdi parçayı okuyalım.

Okurken, daha önce yazdığımız soruların cevaplarını arayalım.

Şimdi daha önce oluşturmuş olduğunuz soruların cevaplarını, kendi cümlelerimizle " yazalım.

R (RECİTE: TEKRARLAMA)

Öğrencilerinizden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz.(Etkinlik 5)

Etkinlik 5

Okuduğunuz metinden anladıklarınızı özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....



SONUÇ

R (REVIEW: YENİDEN İNCELEME)

Öğrencilerinize; sorulara verdikleri cevapları doğrulamak ve anlatma çalışmasını sağlamlaştırmak için metni incelemelerini isteyiniz. Bunun için öğrencilerinize zaman veriniz.

Etkinlik 6

Sorulara verdiğimiz cevaplarımızda ya da özetimizde bir yanlışlık var mı? Haydi, bir gözden geçirelim.

- Oluşturduğunuz sorulara verdiğiniz cevaplar doğru mu?

.....

- Özet yaparken metni doğru anlattınız mı, yoksa anlatırken takıldığınız yerler oldu mu? Varsa bu yerleri bir kez daha gözden geçiriniz.

.....



SQ3R Stratejisine Dayalı Okuma Eğitimi Uygulamaları

Sınıf: 6/B

Tarih: 26-30/03 /2012

Süre: 1 Ders Saati

Metnin Adı: Doğal Kaynaklarımız Tükenmesin

Kaynak: İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

1. KAZANIMLAR

Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.

2. İÇERİK

Doğal kaynakları, ormanlar, dağlar, sular (denizler, akarsular, göller), kaplıcalar, milli parklar vb. şeklinde sıralayabiliriz. İnsan yaşamında çok önemli yeri olan doğal kaynakların bilinçsiz bir şekilde tüketilmesi, canlı yaşamını olumsuz etkilemektedir. Örnek olarak fabrika atıklarını düşünelim. Bilinçsizce akarsu, göl ve denizlere bırakılan bu atıklar, akarsuda yaşayan canlılara zarar verebilir.....

3. STRATEJİ YÖNTEM TEKNİK SQ3R, inceleme, sorgulama, özetleme-anlatma, tekrar gözden geçirme, tartışma, beyin fırtınası.

4. EĞİTİM DURUMU

GİRİŞ

Öğrencilerinize; "Doğal kaynaklar tükenir mi? Neden? Doğal kaynaklarımızı korumak için neler yapmalıyız?" vb. sorular sorarak, öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız. (Dikkat Çekme)

GELİŞTİRME

S (SURVEY: İNCELEME)

Öğrenciye üzerinde çalışılan materyale yönelik bir bakış açısı kazandırmak için, öğrencilerinizden metni incelemelerini isteyiniz. Bunu yaparken öğrencilerinizden metnin başlığını, paragrafların ilk cümlelerini italik ya da koyu yazılmış yerleri okumalarını, resimlere bakmalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilere birkaç dakika zaman veriniz. Daha sonra öğrencilerinizden etkinlik 1'deki soruları cevaplamalarını veriniz.(Etkinlik 1)

Etkinlik 1

Birkaç dakika metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a. Metnin adı nedir?

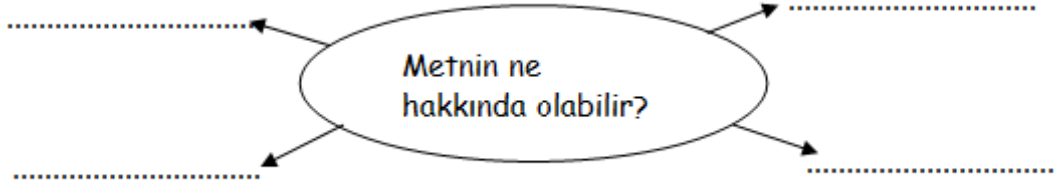
b. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili?



Q (QUESTION: SORGULAMA)

Öğrencilerinizden, metnin başlığından resimlerden ve incelemelerinden edindikleri kanıyla metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmelerini isteyiniz (Etkinlik 2)

Etkinlik 2



Öğrencilerinizden, metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Bu soruları parçanın başlığından yola çıkarak oluşturmaları gerektiğini belirtiniz. "Bu metinde neden bahsediliyor olabilir? Metin hakkında neler sorabiliriz?" sorularını yöneltiniz. Öğrencilerinizden metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Öğrencilerin metne yönelen sorular hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Sorularını etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 3)

Etkinlik 3

Metin hakkında sorular sorarak aşağıdaki Okuma Öncesi kutucuğunu doldurunuz.

(Bunun için başlığı ve girişi okumak, resimlere bakmak sana yardımcı olacaktır.)

Okuma Öncesi	Okuma Sonrası
<i>Sorular</i> ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~	<i>Cevaplar</i> ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~

R (READ: OKUMA)

Öğrencilerinize metni bir kez okutturunuz. Okurken, öğrencilerinizden, metnin başlığından, resimlerinden yola çıkarak oluşturdukları sorulara cevap bulmalarını isteyiniz. Verdikleri cevapları etkinlik kâğıtlarındaki "Okuma Sonrası" kutucuğuna yazmalarını isteyiniz.

Etkinlik 4

Haydi, şimdi parçayı okuyalım.

Okurken, daha önce yazdığımız soruların cevaplarını arayalım.

Şimdi daha önce oluşturmuş olduğunuz soruların cevaplarını, kendi cümlelerimizle " yazalım.

R (RECİTE: TEKRARLAMA)

Öğrencilerinizden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz.(Etkinlik 5)

Etkinlik 5

Okuduğunuz metinden anladıklarınızı özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....



SONUÇ

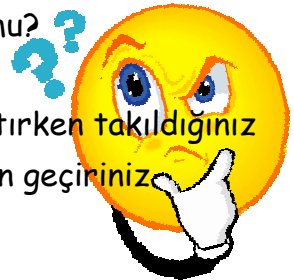
R (REVIEW: YENİDEN İNCELEME)

Öğrencilerinize; sorulara verdikleri cevapları doğrulamak ve anlatma çalışmasını sağlamlaştırmak için metni incelemelerini isteyiniz. Bunun için öğrencilerinize zaman veriniz.

Etkinlik 6

Sorulara verdiğimiz cevaplarımızda ya da özetimizde bir yanlışlık var mı? Haydi, bir gözden geçirelim.

- Oluşturduğunuz sorulara verdiğiniz cevaplar doğru mu?
- Özet yaparken metni doğru anlattınız mı, yoksa anlatırken takıldığınız yerler oldu mu? Varsa bu yerleri bir kez daha gözden geçiriniz.



SQ3R Stratejisine Dayalı Okuma Eğitimi Uygulamaları

Sınıf: 6/B

Tarih: 02-06/04 /2012

Süre: 1 Ders Saati

Metnin Adı: Hangi Meslek

Kaynak: İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

1. KAZANIMLAR

İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.

2. İÇERİK

Nitelikli insan, işini profesyonelce yapan ve üretime katkı sağlayan insandır. Nitelikli insan gücüne bir oto tamircisini, bir kuaförü ya da bir inşaat mühendisini örnek verebiliriz. Ayrıca, ülkemizi dünyaya tanıtan Eurovision birincisi Sertab Erener ve ABD'deki basketbolcumuz Hidayet Türkoğlu da bu durum için örnek verilebilecek isimlerdir.

3. STRATEJİ YÖNTEM TEKNİK SQ3R, inceleme, sorgulama, özetleme-anlatma, tekrar gözden geçirme, tartışma, beyin fırtınası.

4. EĞİTİM DURUMU

GİRİŞ

Öğrencilerinize; "Hangi mesleğe ilgi duyuyorsunuz? Neden? İlgi duyduğunuz mesleğin beceri ve kişilik özellikleri nelerdir? İlgi duyduğunuz meslek için nasıl bir eğitim almak gerektiğini biliyor musunuz?" vb. sorular sorarak, öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız. (Dikkat Çekme)

GELİŞTİRME

S (SURVEY: İNCELEME)

Öğrenciye üzerinde çalışılan materyale yönelik bir bakış açısı kazandırmak için, öğrencilerinizden metni incelemelerini isteyiniz. Bunu yaparken öğrencilerinizden metnin başlığını, paragrafların ilk cümlelerini italik ya da koyu yazılmış yerleri okumalarını, resimlere bakmalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilere birkaç dakika zaman veriniz. Daha sonra öğrencilerinizden etkinlik 1'deki soruları cevaplamalarını veriniz.(Etkinlik 1)

Etkinlik 1

Birkaç dakika metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a. Metnin adı nedir?

.....

b. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili?

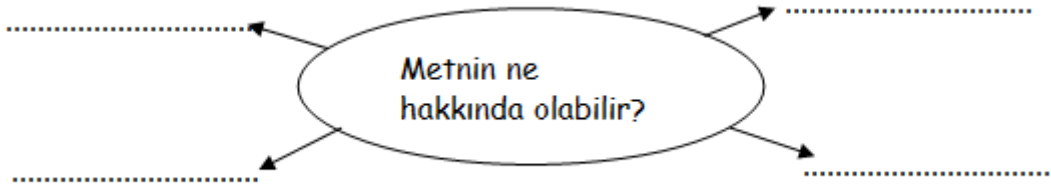
.....



Q (QUESTION: SORGULAMA)

Öğrencilerinizden, metnin başlığından resimlerden ve incelemelerinden edindikleri kanıyla metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmelerini isteyiniz (Etkinlik 2)

Etkinlik 2



Öğrencilerinizden, metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Bu soruları parçanın başlığından yola çıkarak oluşturmaları gerektiğini belirtiniz. "Bu metinde neden bahsediliyor olabilir? Metin hakkında neler sorabiliriz?" sorularını yöneltiniz. Öğrencilerinizden metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Öğrencilerin metne yönelen sorular hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Sorularını etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 3)

Etkinlik 3

Metin hakkında sorular sorarak aşağıdaki Okuma Öncesi kutucuğunu doldurunuz. (Bunun için başlığı ve girişi okumak, resimlere bakmak sana yardımcı olacaktır.)

Okuma Öncesi	Okuma Sonrası
<i>Sorular</i> 	<i>Cevaplar</i>

(READ: OKUMA)

Öğrencilerinize metni bir kez okutturunuz. Okurken, öğrencilerinizden, metnin başlığından, resimlerinden yola çıkarak oluşturdukları sorulara cevap bulmalarını isteyiniz. Verdikleri cevapları etkinlik kâğıtlarındaki "Okuma Sonrası" kutucuğuna yazmalarını isteyiniz.

Etkinlik 4

Haydi, şimdi parçayı okuyalım.

Okurken, daha önce yazdığımız soruların cevaplarını arayalım.

Şimdi daha önce oluşturmuş olduğunuz soruların cevaplarını, kendi cümlelerimizle " yazalım.

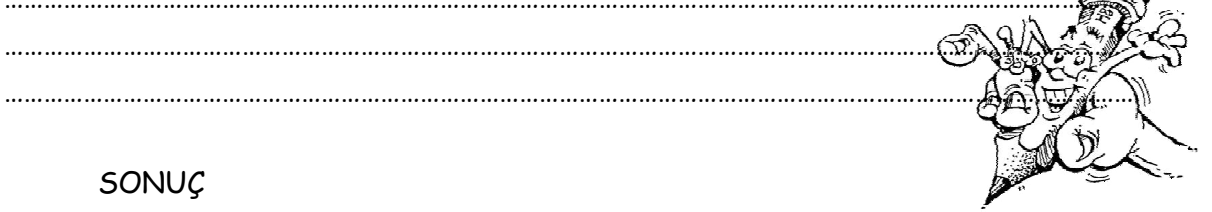


R (RECİTE: TEKRARLAMA)

Öğrencilerinizden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz.(Etkinlik 5)

Etkinlik 5

Okuduğunuz metinden anladıklarınızı özetleyiniz.



SONUÇ

R (REVIEW: YENİDEN İNCELEME)

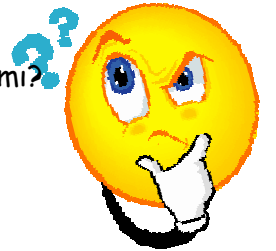
Öğrencilerinize; sorulara verdikleri cevapları doğrulamak ve anlatma çalışmasını sağlamlaştırmak için metni incelemelerini isteyiniz. Bunun için öğrencilerinize zaman veriniz.

Etkinlik 6

Sorulara verdiğimiz cevaplarımızda ya da özetimizde bir yanlışlık var mı? Haydi, bir gözden geçirelim.

- Oluşturduğunuz sorulara verdiğiniz cevaplar doğru mu?

- Özet yaparken metni doğru anlattınız mı, yoksa anlatırken takıldığınız yerler oldu mu? Varsa bu yerleri bir kez daha gözden geçiriniz.



SQ3R Stratejisine Dayalı Okuma Eğitimi Uygulamaları

Sınıf: 6/B

Tarih: 09-13/04 /2012

Süre: 1 Ders Saati

Metnin Adı: Almanlara Fabrika Kapattıran Beşli

Kaynak: İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

1. KAZANIMLAR

Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir.

2. İÇERİK

Adapazarı'nda beş gencin 1998'de açtıkları 25 metre karelik alüminyum filtre atölyesi, Almanlara fabrika kapattırıp 500 kişilik bir tesise dönüştü.

3. STRATEJİ YÖNTEM TEKNİK SQ3R, inceleme, sorgulama, özetleme-anlatma, tekrar gözden geçirme, tartışma, beyin fırtınası.

4. EĞİTİM DURUMU

GİRİŞ

Öğrencilerinize; "Girişimcilik nedir? Ekonomik faaliyetlerde niçin önemlidir?" vb. sorular sorarak, öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız. (Dikkat Çekme)

GELİŞTİRME

S (SURVEY: İNCELEME)

Öğrenciye üzerinde çalışılan materyale yönelik bir bakış açısı kazandırmak için, öğrencilerinizden metni incelemelerini isteyiniz. Bunu yaparken öğrencilerinizden metnin başlığını, paragrafların ilk cümlelerini italik ya da koyu yazılmış yerleri okumalarını, resimlere bakmalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilere birkaç dakika zaman veriniz. Daha sonra öğrencilerinizden etkinlik 1'deki soruları cevaplamalarını veriniz.(Etkinlik 1)

Etkinlik 1

Birkaç dakika metne göz atarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a. Metnin adı nedir?

.....

b. Metinde resim var mı? Varsa neyle ilgili?

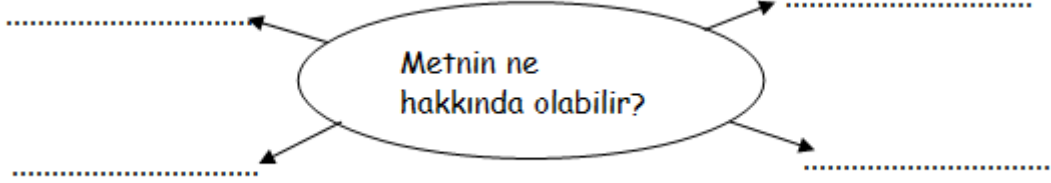
.....



Q (QUESTION: SORGULAMA)

Öğrencilerinizden, metnin başlığından resimlerden ve incelemelerinden edindikleri kanıyla metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmelerini isteyiniz (Etkinlik 2)

Etkinlik 2



Öğrencilerinizden, metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Bu soruları parçanın başlığından yola çıkarak oluşturmaları gerektiğini belirtiniz. "Bu metinde neden bahsediliyor olabilir? Metin hakkında neler sorabiliriz?" sorularını yöneltiniz. Öğrencilerinizden metin hakkında sorular sormalarını isteyiniz. Öğrencilerin metne yönelen sorular hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Sorularını etkinlik kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz. (Etkinlik 3)

Etkinlik 3

Metin hakkında sorular sorarak aşağıdaki Okuma Öncesi kutucuğunu doldurunuz. (Bunun için başlığı ve girişi okumak, resimlere bakmak sana yardımcı olacaktır.)

Okuma Öncesi	Okuma Sonrası
<i>Sorular</i> ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~	<i>Cevaplar</i> ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~

(READ: OKUMA)

Öğrencilerinize metni bir kez okutturunuz. Okurken, öğrencilerinizden, metnin başlığından, resimlerinden yola çıkarak oluşturdukları sorulara cevap bulmalarını isteyiniz. Verdikleri cevapları etkinlik kâğıtlarındaki "Okuma Sonrası" kutucuğuna yazmalarını isteyiniz.

Etkinlik 4

Haydi, şimdi parçayı okuyalım.

Okurken, daha önce yazdığımız soruların cevaplarını arayalım.

Şimdi daha önce oluşturmuş olduğunuz soruların cevaplarını, kendi cümlelerimizle " yazalım.



R (RECİTE: TEKRARLAMA)

Öğrencilerinizden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz.(Etkinlik 5)

Etkinlik 5

Okuduğunuz metinden anladıklarınızı özetleyiniz.

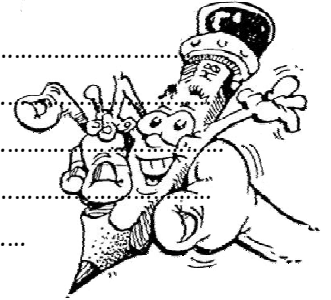
.....

.....

.....

.....

.....



SONUÇ

R (REVIEW: YENİDEN İNCELEME)

Öğrencilerinize; sorulara verdikleri cevapları doğrulamak ve anlatma çalışmasını sağlamlaştırmak için metni incelemelerini isteyiniz. Bunun için öğrencilerinize zaman veriniz.

Etkinlik 6

Sorulara verdiğimiz cevaplarımızda ya da özetimizde bir yanlışlık var mı? Haydi, bir gözden geçirelim.

- Oluşturduğunuz sorulara verdiğiniz cevaplar doğru mu?

- Özet yaparken metni doğru anlattınız mı, yoksa anlatırken takıldığınız yerler oldu mu? Varsa bu yerleri bir kez daha gözden geçiriniz.

