

ÖZET

İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERSİNDE BAZI ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TUTUM VE OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

Filiz KAYA

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr Şükran TOK

Kasım 2006, 124 sayfa

Bu deneysel araştırmanın amacı, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, bazı öğrenme stratejilerini, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların okuduğunu anlama ve Türkçe dersine karşı tutumuna etkisini belirlemektir.

Araştırma ön test- son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Hatay İli, Altınözü İlçesine bağlı bir alt düzey ilköğretim okulunun öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları yansız olarak belirlenmiştir.

Araştırma deney grubunda bazı öğrenme stratejilerinin uygulanmasına, kontrol grubunda ise geleneksel-öğretmen merkezli yöntemlere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi ve Türkçe dersine karşı ile toplanmıştır

Deney grubunda bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi ölçülmüştür. Araştırma verilerinin analizinde bağımsız gruplar t testi, kay-kare analizi kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programı ile çözümlenmiştir.

Sonuç olarak araştırmanın bulguları, deney grubuyla kontrol grubu arasında bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark görülürken, tutumlarında herhangi bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, öğrenme ve öğretme kuramları, öğrenme stratejileri.

ABSTRACT

THE EFFECT OF SOME LEARNING STRATEGIES TO ATTITUDE AND READING COMPREHENSION FOURTH GRADE STUDENT IN TURKISH LESSON IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Filiz KAYA

Department of Educational Sciences, Master Of Science

Supervisor: Assoc.Prof. Dr. Şükran TOK

November 2006, 124 pages

The purpose of this experimental research is, to determine the effect of attitude and reading comprehension by comparing some learning strategies with conventional teacher centered method in fourth grade Turkish lesson.

Research is designed according to experimental model with pre and post test control group. Research sample composed of students from a primary school in Altınözü, Hatay. Experiment and control groups are determined impartially.

Research is carried out according to some learning strategies application in experiment group and conventional teacher centered method in control group. The data into the research paper are collected from the success test understand what you read in Turkish lesson and attitude measurement to turkih lesson.

In research data analysis, independent sample t- test, chi-square test are used. Data were analyzed by SPSS packet program

Eventually, in research findings, between experiment and control group meaningful difference is detected in favor of Experiment group that some learning strategies applied, any difference in attitude is not detected

Key words: Learning, learning and teaching theories, learning strategies

**İLKÖĞRETİM 4. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE BAZI ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE TUTUMA ETKİSİ**

Filiz KAYA

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı İçin
Öngördüğü YÜKSEK LİSANS TEZİ Olarak Hazırlanmıştır**

**HATAY
KASIM-2006**

**İLKÖĞRETİM 4. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE BAZI ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE TUTUMA ETKİSİ**

Filiz KAYA

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı İçin
Öngördüğü YÜKSEK LİSANS TEZİ Olarak Hazırlanmıştır**

**HATAY
KASIM-2006**

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından.....Anabilim
Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Şükran TOK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Melis Minisker

Üye : Yrd. Doç. Dr. Bülent Arı

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../.....

Prof. Dr. Cemal YÜKSELEN

Enstitü Müdürü

ÖZET

İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERSİNDE BAZI ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TUTUM VE OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

Filiz KAYA

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr Şükran TOK

Kasım 2006, 124 sayfa

Bu deneysel araştırmanın amacı, İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, bazı öğrenme stratejilerini, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların okuduğunu anlama ve Türkçe dersine karşı tutumuna etkisini belirlemektir.

Araştırma ön test- son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Hatay İli, Altınözü İlçesine bağlı bir alt düzey ilköğretim okulunun öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları yansız olarak belirlenmiştir.

Araştırma deney grubunda bazı öğrenme stratejilerinin uygulanmasına, kontrol grubunda ise geleneksel-öğretmen merkezli yöntemlere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi ve Türkçe dersine karşı ile toplanmıştır.

Deney grubunda bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi ölçülmüştür. Araştırma verilerinin analizinde bağımsız gruplar t testi, kay-kare analizi kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programı ile çözümlenmiştir.

Sonuç olarak araştırmanın bulguları, deney grubuyla kontrol grubu arasında bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark görülürken, tutumlarında herhangi bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, öğrenme ve öğretme kuramları, öğrenme stratejileri.

ABSTRACT

THE EFFECT OF SOME LEARNING STRATEGIES TO ATTITUDE AND READING COMPREHENSION FOURTH GRADE STUDENT IN TURKISH LESSON IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Filiz KAYA

Department of Educational Sciences, Master Of Science

Supervisor: Assoc.Prof. Dr. Şükran TOK

November 2006, 124 pages

The purpose of this experimental research is, to determine the effect of attitude and reading comprehension by comparing some learning strategies with conventional teacher centered method in fourth grade Turkish lesson.

Research is designed according to experimental model with pre and post test control group. Research sample composed of students from a primary school in Altınözü, Hatay. Experiment and control groups are determined impartially.

Research is carried out according to some learning strategies application in experiment group and conventional teacher centered method in control group. The data into the research paper are collected from the success test understand what you read in Turkish lesson and attitude measurement to turkih lesson.

In research data analysis, independent sample t- test, chi-square test are used. Data were analyzed by SPSS packet program

Eventually, in research findings, between experiment and control group meaningful difference is detected in favor of Experiment group that some learning strategies applied, any difference in attitude is not detected

Key words: Learning, learning and teaching theories, learning strategies

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve tutuma etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmanın planlanmasında ve uygulamasında birçok değerli insanın katkısı olmuştur. Çalışma boyunca desteğini esirgemeyen, ayrıca her türlü sıkıntıyı aşmamda yardımcı olan değerli Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Şükran TOK'a, araştırmanın şekillenme aşamasında görüşlerini ve desteğini aldığım Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN'e, çalışmalarımda her zaman destek olan Yüksek Lisans öğrencisi arkadaşım Sevdâ DOLAPÇIOĞLU'na, desteğiyle ve yüreğiyle yanımda olan Şenil KARADOĞAN'a, uygulama yaptığım ve görev yaptığım okuldaki yönetici, öğretmen ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bu çalışmanın başlangıcından sonuna kadar beni destekleyen, her türlü sıkıntımı paylaşan Sevgili Eşim İlker'e, dünyaya gelişiyle bana şans getiren minik kızım Ceren'e ve AİLEM'e sevgilerimi sunuyorum.

Filiz KAYA

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
Özet.....	i
Abstract.....	ii
Önsöz.....	iii
Çizelgeler Listesi.....	vii
Şekiller Listesi.....	ix
Ekler Listesi.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Giriş.....	1
1.2 Problem Durumu	2
1.3 Problem Cümlesi.....	6
1.4 Araştırmanın Genel Amacı	6
1.5 Denenceler	6
1.6 Araştırmanın Önemi	7
1.7 Sayıtlılar	8
1.8 Sınırlılıklar	8
1.9 Tanımlar	8
1.10 Kısaltmalar	9
2. YÖNTEM 10	
2.1. Yöntem.....	10
2.1.1 Araştırmanın Modeli.....	10
2.1. 2 Çalışma Grubu.....	11
2. 1. 2. 1 Grupların “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ne İlişkin Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	12
2.1.2.2 Grupların Türkçe Dersi Tutumlarına İlişkin Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	12
2.1.2.3 Kişisel Bilgiler.....	13
2.1.2.3.1 Cinsiyet.....	14
2.1.2.3.2 Doğum Yeri.....	14
2.1.2.3.3 Anne Babanın Sağ Olup Olmaması.....	15
2.1.2.3.4 Anne Babanın Öz Olup Olmaması	15
2.1.2.3.5 Anne ve Babanın Medeni Durumu	16
2.1.2.3.6 Birlikte Yaşanılan Kişiler.....	16
2.1.2.3.7 Kardeş Sayısı	16
2.1.2.3.8 Aile Büyüklüğü	17
2.1.2.3.9 Öğrencilerin Oturdukları Evlerin Kendilerine Ait Olup Olmaması	18
2.1.2.3.10 Çalışma Odalarının Olup Olmaması	18
2.1.2.3.11 Anne Öğrenim Düzeyi.....	18
2.1.2.3.12 Baba Öğrenim Düzeyi.....	19
2.1.2.3.13 Anne Mesleğine Göre Dağılımı.....	20
2.1.2.3.13 Baba Mesleğine Göre Dağılımı.....	21

2.1.3	Veri Toplama Araçları	21
2.1.3.1	Başarı Testleri.....	21
2.1.3.2	Türkçe Dersi Tutum Ölçeği.....	24
2.1.3.3	Kişisel Bilgiler Formu.....	24
2.1.4	Verilerin Toplanması.....	25
2.1.4.1	Ön Deneme Uygulaması.....	25
a.	Deney Grubunda Uygulanan Ön Deneme Uygulaması	25
b.	Kontrol Grubunda Ön Deneme Uygulaması	25
2.1.4.2	Deneyisel İşlemler	26
2.1.5	Araştırma Gruplarında Öğretim Materyalleri ve İzlenen Adımlar..	27
2.1.5.1	Deney Gruplarında Kullanılan Öğretim Materyalleri.....	27
2.1.5.2	Kontrol Grubunda Dersin İşlenişi.....	28
2.1.6	Verilerin Çözümlemesi.....	28
2.2	Kuramsal Çerçeve.....	28
2.2.1	Türkçe Dersi	28
2.2.2	Türkçe Dersinin Önemi ve Niteliği.....	30
2.2.3	Türkçe Öğretimi	30
2.2.3.1	Anlatım	30
2.2.3.1.1	Konuşma(Sözlü Anlatım)	31
2.2.3.1.2	Yazma (Yazılı Anlatım)	31
2.2.3.2	Anlama	32
2.2.3.2.1	Dinleme	32
2.2.3.2.2	Okuma	34
2.2.4	Öğrenme-Öğretme Süreci	35
2.2.5	Nasıl Öğreniriz?	35
2.2.6	Öğrenme Kuramları:	36
2.2.6.1	Davranışçı Öğrenme Kuramları:	36
2.2.6.2	Bilişsel Öğrenme Kuramları.....	37
2.2.7	Bilgiyi İşleme Kuramı	38
2.2.7.1	Duyusal Kayıt.....	40
2.2.7.2	Kısa Süreli Bellek	41
2.2.7.3	Uzun Süreli Bellek	42
2.2.7.4.1	Anlamlı Bellek (Semantik Memory)	42
2.2.7.4.2	Anısal Bellek (episodik memory)	43
2.2.7.4.3	İşlemsel Bellek (procedural memory).....	43
2.2.8	Öğrenme Stratejileri	44
2.2.9	Öğrenme Stratejileri Türleri.....	46
2.2.9.1	Temel Tekrar Stratejileri	47
2.2.9.2	Karmaşık tekrar stratejileri.....	48
2.2.9.3	Temel anlamlandırma stratejileri	48
2.2.9.4	Karmaşık anlamlandırma stratejileri	48
2.2.9.5	Temel örgütlenme stratejileri	48
2.2.9.6	Karmaşık örgütlenme stratejileri	49
2.2.9.7	Kavramayı izleme stratejileri	49
2.2.9.8	Duyuşsal stratejiler:	49
2.2.10	Özetleme Stratejisi.....	50
2.2.10.1	Özetleme Stratejisinde İzlenecek Adımlar.....	51

2.2.11 Hikaye Haritalama Stratejisi.....	52
2.2.11.1 Hikaye Haritalama Yapılırken İzlenecek Adımlar.....	53
2.2.12 ISOOG Stratejisi	56
2.2.12.1 ISOOG Stratejisinde İzlenecek Adımlar.....	53
2.2.13 Not Alma	58
2.2.13.1 Kes ve Yapıştır Stratejisinde İzlenecek Adımlar.....	58
2.2.14 BİÖ Stratejisi	59
2.2.14.1 BİÖ Stratejisinde İzlenecek Adımlar	59
2.2.6 İlgili Araştırmalar	60
2.2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	60
2.2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	67
3. BULGULAR VE YORUMLAR	76
3.1 Bulgular	76
3.1 Birinci Denenceye İlişkin Bulgular	76
3.1.2 İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	77
3. 2 Tartışma ve Yorumlar.....	77
3.2.1 Birinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	77
3.2.1 İkinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar	79
4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
4.1 Sonuçlar	81
4.1.1 Araştırma denencelerine ilişkin sonuçlar	81
4.2 Öneriler	81
KAYNAKLAR	83
EKLER	90

ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa No
Çizelge 1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü.....	10
Çizelge 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	10
Çizelge 3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	10
Çizelge 4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Dağılımı	10
Çizelge 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı.....	10
Çizelge 6. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne-Babanın Sağ Olup Olmamasına Göre Dağılımı.....	10
Çizelge 7. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne-Babanın Öz Olup Olmamasına Göre Dağılımı.....	10
Çizelge 8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne ve Babanın Medeni Durumuna Göre Dağılımı.....	10
Çizelge 9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Birlikte Yaşadıkları Kişilere Göre Dağılımı.....	10
Çizelge 10. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....	10
Çizelge 11. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Aile Büyüklüğüne Göre Dağılımı.....	10
Çizelge 12. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Oturdıkları Evlerin Kendilerine Ait Olup Olmamasına Göre Dağılımı.....	10
Çizelge 13. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Çalışma Odalarının Olup Olmamasına Göre Dağılımı.....	10
Çizelge 14. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı	10
Çizelge 15. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı.....	10

Çizelge 16. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı.....	10
Çizelge 17. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı.....	10
Çizelge 18. Türkçe Dersi Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları.....	10
Çizelge 19. Türkçe Dersi Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları	10
Çizelge 20. Kısa ve Uzun Süreli Belleğin Karşılaştırması Yapılmıştır.....	10
Çizelge 21. Bilişsel Yaklaşım Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinin Analizi Verilmektedir.....	10
Çizelge 22. O'Malley ve Chamot'un Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması...	10
Çizelge 23. Pardon ve Waxman'ın Öğrenme Stratejilerini Sınıflandırması ..	10
Çizelge 24. Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Sontest Toplam Puanları Arası Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	10
Çizelge 25. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Son Test Tutum Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	10

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
ŞEKİL 1. Bilgiyi İşlem Modeli.....	39
ŞEKİL 2. Hikâye Haritası.....	55

EKLER LİSTESİ

	Sayfa No
Ek-1.Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	91
Ek-2 .Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	100
Ek-3. Kişisel Bilgiler Formu.....	102

Ek-4. Özetleme Yaparken İzlenecek Adımlar.....	104
Ek-5. Deney Grubunda Kullanılan Özetleme Stratejisine Göre Hazırlanan Günlük Ders Planı Örneği.....	105
Ek-6. “İncele-Soru Sorma-Okuma-Bakmadan Cevaplama-Gözden Geçirme”Stratejisinde İzlenecek Adımlar.....	108
Ek-7. Deney Grubunda Kullanılan İsocg Stratejisine Göre Hazırlanan Günlük Ders Planı Örneği	109
Ek-8. Hikaye Haritası Oluşturmada İzlenecek Adımlar.....	112
Ek-9. Deney Grubunda Kullanılan Hikaye Haritalama Stratejisine Göre Hazırlanan Günlük Ders Planı Örneği.....	113
Ek-10. Kes Ve Yapıştır Stratejisinde İzlenecek Adımlar.....	116
Ek-11. Deney Grubunda Kullanılan Kes Ve Yapıştır Stratejisine Göre Hazırlanan Günlük Ders Planı Örneği.....	117
Ek-12. Karakter Formu.....	120
Ek-13. Kwl Stratejisinde İzlenecek Adımlar.....	121
Ek-14. Deney Grubunda Kullanılan Kwl Stratejisine Göre Hazırlanan Günlük Ders Planı Örneği.....	122

1.GİRİŞ

Eğitim okuyan, araştıran, düşünen, çevre-insan ilişkilerini değerlendiren, sebep-sonuç ilişkilerini bulabilen, gelişmeleri takip eden yararlanan, zaman ayak uydurabilen ve isabetli kararlar veren kişilerin yetiştirilmesinde en önemli etkindir.

Eğitim yaygın bir biçimde “insanın kişiliğini besleme süreci” ve insan sermayesine yapılan yatırım” olarak kabul etmektedir. En genel anlamda “istendik davranış oluşturma ya da davranış değiştirme süreci”dir (Senemoğlu, 2005). Eğitim; toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmeler için gerekli olan ön şarttır. Yeni bilgilerin edinilmesi, üretilmesi, üzerine başka bilgilerin ilavesi, edinilen bilgilerin hayata geçirilerek başka alanlarda kullanılması, düşüncenin geliştirilmesi eğitim sayesinde gerçekleşebilir (Yılmaz, 2002). Weinstein ve Mayer’e göre (1986), iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, nasıl düşüneceğini ve kendilerini nasıl güdüleyeceğini öğretmeyi kapsar.

Çağdaş yaklaşımlarda öğrenci; öğretme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Öğretmenin görevi öğrenciye sınıf içinde rehberlik etmektir. Öğrenme-öğretme süreci öğretmen merkezli olmak yerine, öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrenci sınıf içinde pasif ve edilgen değil, aktif olmak zorundadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyebilen etkin bir katılımcı olduğu görüşünün ağırlık kazanması, öğrenme stratejilerini eğitim alanının en önemli konularından biri haline getirmiştir (Açıkgöz, 1996). Tüm bunlar göz önünde bulundurulunca öğrenme-öğretme sürecinde bireyin öğrenme stratejilerini kullanabilme özelliklerine sahip olması beklenmektedir. Uygun çalışma ve öğrenme stratejilerine sahip olan ve bunları etkin bir şekilde kullanan bireyler tüm yaşantıları boyunca beklentilerindeki performansları elde etmektedirler (Sünbül, 1998, 3).

Sonuç olarak geleneksel öğrenme-öğretme sürecinin değiştirilmesi ve öğrenci merkezli öğretimin sağlanması için öğrenme stratejileri programda yer almalıdır ve ilköğretimin ilk sınıflarından başlayarak öğrencilere öğretilmelidir.

Giriş bölümünün bundan sonraki aşamalarında, problem durumu açıklanmış, problem cümlesi, araştırmanın denenceleri ve araştırmanın önemi ortaya konmuştur. Ayrıca, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmadaki bazı terimlerin tanımları ve kısaltmaların açıklamaları yapılmıştır.

1.2 Problem Durumu

Günümüzde hızla değişen toplum karşısında eğitimde etkilenmekte ve değişime ayak uydurmaya çalışmaktadır. Değişen toplum karşısında sürekli değişen ve gelişen bireylerin taleplerini karşılamakta büyük ölçüde eğitime düşmektedir. Eğitimin üstlendiği rol; çağın getirdiği değişmelere bireylerin uyum sağlamasına yardımcı olmak ve gelişmelere katkıda bulunmalarını sağlamaktır. Bu sürekli değişen ve gelişen toplum karşısında eğitim sisteminin de değişmesi gerekir. Bu süreç içerisinde de programın ve öğretmenin öğrenciyi nasıl yetiştirdiği önemlidir. Yaşadığımız çağ içerisinde bireylerden beklenen bilginin aktarılıp tüketilmesi değil, bilginin kişi tarafından üretilmesidir. Sürekli olarak başkaları tarafından yönetilen, pasif, bilgiyi başkalarından alan insanlar yerine, öğrenmeyi öğrenen, düşünen, üreten, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen hayattaki problemleri kendi başına çözebilen bireyler yetiştirilmelidir.

İlköğretimin Türkçe Programının amaçlarına bakıldığında düşünen, bilgiyi kullanabilen, okuduğunu ve dinlediğini doğru anlayabilen bireyler yetiştirmenin genel hedef ve ilke olduğu görülür. Öz'e göre (2003,2); İlköğretim okullarımızda Türkçe derslerinin genel amaçları, öğrencilerin anlama ve anlatma gücü ile dilbilgisi ve yazı gücünü geliştirmek; öğrencilere okuma ve dinleme alışkanlığı ve zevkini vermek; öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek; Türkçe'yi doğru ve etkili olarak kullanma becerisi kazandırmak; dilimizi sevdirmek şeklinde özetlenebilir.

Bireylerin temel öğrenme gereksinimlerinde belirli bir standardın yakalanmasının zorunlu olduğunu, verilen eğitimle temel öğrenme gereksinimlerinin tam olarak karşılanamadığını ve bunu karşılayanın uzun süreli zorunlu ilköğretim uygulaması olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Fidan ve Baykul, 1994), özellikle Türk öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin okuduğunu kavrama becerilerindeki gelişme eksikliğinden kaynaklandığını vurgulamaktadırlar (Erginer,1998).

Egelioglu'nun (1993, 229) araştırma sonuçlarına göre, bireyin bilgi düzeyindeki öğrenmelerinin yalnızca okuduğunu anlama düzeyine bakarak büyük ölçüde yordanabilmekte olduğu, öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılırsın, bireylerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek değilse, bilgi düzeyinin

üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşemeyeceği bildirilmektedir. Bu sonuçlar, okuduğunu anlama eğitiminin önemini oldukça iyi vurgulamaktadır (Akt; Erginer, 1998).

Öğrenmenin nasıl olacağı konusunda psikologlar çok sayıda çalışma yapmış ve farklı görüşler ortaya atmışlardır. Bazı psikologlar ve eğitimciler öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklayan öğrenme kuramlarını iki ana grupta toplamışlardır. Bunlardan birincisi öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma ve dıştan pekiştirme yoluyla elde edilen bir sonuç olarak açıklayan davranışçı yaklaşımdır (Çiftçi, 1998,6).

Davranışçı yaklaşımda sadece gözlenebilir davranışlar üzerinde durulmuştur. Bazı durumlarda da davranışçı yaklaşımın yeterli olmaması, bilişsel öğrenme ve bilgiyi işleme kuramlarının ağırlık kazanmasına yol açmıştır (Arends, 1997; 242-244, akt; Çiftçi, 1998,6).

Bilişsel öğrenme kuramları, gözlenebilen davranışların yanında bellek, dikkat, algı, problem çözme ve kavramsal öğrenme gibi zihinsel öğeler üzerinde çalışılabileceğini ve bunları yaparken de bireyin çevreyi anlamasında zihinsel süreçleri de kullanabileceğini savunmuşlardır. Bu temellere dayalı bilişsel öğrenmenin en yoğun ve etkili olduğu alan okuduğunu anlama olarak görülmektedir.

Okuma, dil kurallarına uyularak yazılmış iletişimleri, duyu organları yoluyla algılayıp kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak, düşünce yürütmek ve yargıya varmaktır. Okulda öğrenme büyük ölçüde okuduğunu anlamaya bağlıdır. Öğretmenler okuma çalışmalarıyla öğrencilere hızlı, doğru ve anlayarak okuma becerisi kazandırmaya, okuma zevki vermeye ve onların kelime dağarcığını zenginleştirmeye çalışmalıdırlar (MEB, 2005).

Yazılı bir metni böylesine anlamak ise, sözlü anlatılanı anlamaya göre daha karmaşık bir iştir. Çünkü, yazılı metinde önce yazıyı, yazıdaki düğüm noktalarını çözmek gerekir. Bunun içindir ki okullarımızda okumaya, yazılı bir metni anlatmaya büyük önem verilmektedir.

Okuduğunu anlamanın öğretilbileceği görüşüne rağmen (NRP, 2000), üçüncü sınıf öğrencileri, dördüncü sınıfa kadar okuduğunu anlamada güçlük çekmektedir (National Center for Educational Statistics, 2003; akt. Connor;

Morrison; Petrella; Jocelyn, 2000). Bu durum öğrencilerin sosyal, eğitsel yeteneklerini ve düşünme ve anlamayı gerektiren bir işe girme olanağını etkiler (Castell ve diğerleri, 2000).

Bilişsel teori, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığını öne sürer (Anderson, 1983, 1985; Bruner, 1990). Öğrencilerin aktif olarak kendi öğrenmesini kontrol etme yollarından biri de stratejilerin kullanımıdır. Stratejiler, öğrencilerin anlamalarına, öğrenmelerine, bilgiyi akılda tutmalarına yardım etmek için kullandıkları düşünceler ve davranışlardır (O'Malley ve Chamot, 1990). Ayrıca son araştırmalar öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için bilişsel stratejilerin öğretimini savunur (Pressley ve Afflerbach, 1995; Pressley ve diğerleri, 1992).

Strateji; genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulamasıdır (Açıkgöz,1996). Öğrenme stratejileri ise; "öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler"dir. Woolfolk'a (1993) göre öğrenme stratejileri öğrenme hedeflerini başarmada kullanılan planlardır

Somuncuoğlu ve Yıldırım'ın (2000) öğrenme stratejileri ile ilgili değişik araştırma sonuçlarından elde ettiği veriler, öğrenme stratejileri kullanımı ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu öğrenme stratejilerinin etkin kullanıldığı durumlarda akademik başarının da yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırmalarda farklı özelliklere sahip öğrenci grupları (öğrenme engelli az başarılı ve sıradan) üzerinde yapılan deneysel çalışmalarda düzenli ve planlı öğrenme stratejileri eğitiminin, öğrenme problemlerinin aşılmasında ve öğrenme sürecinde hem nitelik hem de nicelik bakımından belirgin bir gelişme sağlamada etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmada kullanılan öğrenme stratejileri ise; özetleme, hikaye haritası, İSOOG, BİÖ ve kes-yapıştır stratejileridir.

Özetleme; yazılı bir materyalin özetlenmesi için etkili bir öğrenme yoludur. Özetleme ile metnin anlaşılması ve anımsanması kolaylaşır. Özetleme, öğrenciyi birçok yönden destekler. Bunlar; 1) anlamlı okuma, 2) önemli düşünceleri belirleme, 3) kendi tümceleri ile içeriği oluşturma. Böylece

öğrenen kişi, bu ilkeleri kullanarak bilgiyi yeniden örgütler ve anlamlı hale getirir. Ancak özetleme yapmayı öğrenmek, zaman alır ve uygulamayı gerektirir (Subaşı, 1999). Özetleme ile ilgili öğretim, zaman alıcı olmakla birlikte, hatırlama ve kavramayı artırmaktadır (Senemoğlu,1999,22).

Hikaye haritalama stratejisi ise; hikayelerin sınıflandırılması temeline dayanır. Bu araştırmada öykülenmiş metinlerin daha iyi anlaşılması için hikayedeki olayın geçtiği yer ve zaman, hikayedeki karakterler, ana karakterin gördükleri ve ana karakterin hissettikleri haritalandırılmıştır.

İSOOG stratejisi araştırmada kullanılan diğer bir stratejidir. Senemoğlu'na (2005) göre; İSOOG stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandığı en eski stratejilerden biridir ve ilköğretim yıllarında öğretilebilecek bir stratejidir. Bu strateji İngilizce kaynaklarda SQ3R olarak adlandırılmaktadır. SQ3R'ın İngilizce açılımı; S "Survey", "Question", üç R'de "Read, Recite ve Review" dir. Türkçe deki karşılıkları ise; "inceleme", "soru sorma", "okuma", "bakmadan cevaplama" ve "gözden geçirme"dir. Stratejiyi uygularken izlenen basamaklar; inceleme, soru sorma, okuma, bakmadan cevaplama ve gözden geçirmedir.

Araştırmada kullanılan diğer bir stratejide not alma tekniğinin içinde yer alan kes-yapıştır stratejisidir. Bu strateji Lorene Porte(2002) tarafından geliştirilmiştir. "Kes-Yapıştır stratejisi not almada yaşanan sıkıntılar göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Burada yapılan öğrencilerin ilgili konuda anladıklarından yola çıkarak yeni bir metin oluşturmaktır.

BİÖ bir öğrenme stratejisidir. Bu stratejide izlenecek üç aşama vardır ve bu aşamalar üç bölüme ayrılarak, grafiği oluşturur. İlk aşamasında konuyla ilgili olarak öğrencinin bildikleri tablonun ilk bölümüne yazdırılır. İkinci aşamasında öğrenci, konuyla ilgili ne öğrenmek istiyorsa tablonun ikinci kısmına doldurur. Üçüncü aşamasında ise öğrenci, konudan ne öğrendiyse öğrendiklerini üçüncü sütuna yazar. Listeleme süresince, öğrencilerin bilmek arzularının artması, kendi sorularına cevap bulabilir ve bilgileri daha iyi analiz edebilirler (Ogle, 1986; Akt,Jared ve Jared, 1997:26). Bu çalışmada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlamaya etkisi olabileceği düşünülmüştür. Bu yüzden araştırmada çoklu öğrenme stratejileri kullanmanın okuduğunu

anlamaya ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

1.3 Problem Cümlesi

İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi nedir?

1.4 Araştırmanın Genel Amacı

Araştırmanın genel amacı; ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde deney grubunda kullanılan bazı öğrenme stratejilerinin, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubuna göre; Türkçe dersine ilişkin öğrenci tutumlarına ve okuduğunu anlamaya etkisini incelemektedir. Bu amaçla aşağıdaki denenceler test edilmeye çalışılmıştır.

1.5 Denenceler

İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde,

1. İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.
2. İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi okuduğunu anlamada öğrenme stratejilerinin kullanılmasını temel alan deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi tutum ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

1.6 Araştırmanın Önemi

Değişen zamana ayak uydurabilmek için kişiye bilgiyi edinme, anlama ve gerektiğinde kullanma yollarını öğretmek çok büyük bir gereksinimdir. Bu araştırmanın odak noktası öğrenme–öğretme sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorundur. Bu sorunu çözmek için de temel ders olan Türkçe dersinden başlanması gerektiği düşünülmüştür. Çünkü temel anlamda diğer derslerdeki başarı Türkçe dersindeki başarıyla ilişkilendirilebilmektedir.

Türkçe, bilgi dersinden ziyade ifade ve beceri dersidir. Bu nedenle, bu derste ezber yönteminden kaçınmak gerekir. Öğretmenlerin, bu derste bir

takım kural ve kavramları ezberletmeleri doğru bir yaklaşım değildir. Kural ve kavramlar üzerinde ders konuları içerisinde yeri geldikçe durulmalı, bunlar öğrenciye tanıtılmalı ve bu davranışlar alışkanlık haline getirilmelidir. Türkçe dersinde önemli olan, öğrencinin okuduğu veya dinlediği bir konunun ana fikrini anlaması ve bu konuyu çözümleyebilmesini sağlamaktır (Ergün ve Özdaş, 1997).

Eğitimin en temel işlevlerinden biri de, öğrencilere nasıl öğreneceğini öğretmektir. Öğretim programlarına bakıldığında öğrencilerin çoğu “neden öğrendikleri”, nasıl öğrendikleri sorularına yeterli cevap verememektedirler. Bu sonuçlar öğrencilerde başarısızlığa, kendilerine güvenlerinde ve öğrenmeye karşı ilgi ve isteklerinde azalmaya yol açmaktadır. Bu tür sorunlar ortadan kaldırmak için, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olmaları, öğrenmeyi öğrenmeleri, kendi kendilerini güdüleyebilmeleri, zihinsel yapılarına uygun stratejileri seçebilmeleri ve kendi kendilerini kontrol ederek yönlendirebilmeleri gerekmektedir.

Anlama işleminin stratejik olarak yapılması okuduğunu anlamayı geliştirebilir. Öğrencinin okuduğunu anlama da ne yaptığını bilmesi ve işlenen konuya uygun olarak bir öğrenme stratejisi kullanabilmesi önem taşımaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma okuduğunu anlama çalışmalarına katkı getirebilmesi açısından önemlidir.

1.7 Sayıtlar

Bu araştırmanın temelinde aşağıdaki sayıtlar yer almaktadır:

1. Araştırma gruplarındaki öğrenciler birbirlerini etkilememiştir.

1.8 Sınırlılıklar

1. Araştırma 2004-2005 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, bir alt sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okulunun 4. sınıfında iki derslikte okuyan, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrenciler ile;
2. Dördüncü sınıf Türkçe dersi “Okuduğunu Anlama” ile ilgili amaçlarla;
3. Türkçe dersine göre geliştirilen testlerden elde edilen verilerle,

4. Öğrenme stratejilerinden özetleme, hikaye haritalama, İSO CG, BİÖ ve kes-yapıştır stratejileri ile sınırlıdır.

1.9 Tanımlar

Öğrenme stratejisi: Weinstein ve Mayer'e (1986) göre öğrenme stratejisi; öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranışlardır.

Özetleme stratejisi: Özetleme okurun metindeki bilginin önem derecesini belirlemesini gerektiren sentetik bir stratejidir (Hayes, 1989).

Hikaye haritalama stratejisi: Hikayelendirilmiş metinlerin hikayenin geçtiği yer, zaman, karakterler, hikayenin ana ve yan fikirleri olarak sınıflandırılmasıdır.

İnceleme-soru sorma-okuma-bakmadan cevaplama-gözden geçirme (İSO CG) stratejisi : Scott'a (1994) göre, İSO CG stratejisi, okumaya başlamadan önce öğrencinin ön bilgilerini belirlemek ve karşılaşılan yeni materyali anlamak için oldukça kullanışlı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Akt. Hedberg, 2002).

Kes ve Yapıştır stratejisi: Bir tür not alma stratejisidir.

BİÖ (Ne biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne öğrendim?) stratejisi: Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? Stratejisi bir tür haritalama ve aynı zamanda da özetleme stratejisidir.

Başarı testi: Türkçe dersinde okuduğunu anlama ile ilgili hazırlanmış, ön test ve son test olarak uygulanan testtir.

1.10 Kısaltmalar

İSO CG: İnceleme-soru sorma-okuma-bakmadan cevaplama-gözden geçirme stratejisi.

BİÖ: Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? stratejisi.

2. YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın yöntemi, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalardan oluşmaktadır.

2.1 Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

2.1.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneme modelinde bir çalışmadır. Deneysel yöntem bir araştırma konusuna ilişkin veri elde etmek amacı ile araştırmacının kontrolünde, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye dönük, toplanmak istenen verilerin üretilmesi çalışmalarıdır(Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 72).

Deneme modeline göre tasarlanan bu çalışmada, ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve tutuma etkisi sınanmıştır.

Bu çalışmada yansız bir seçimle bir deney ve kontrol grubu belirlenmiş, bu gruplardan deney grubunda bazı öğrenme stratejileri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma “ön test-son test kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir (Karasar,2003: 97). Bu model şans yoluyla (random) deney ve kontrol gruplarının atandığı; grupların bir kez deney başlamadan önce , bir kez de deney bittikten sonra ölçüldüğünü gösteren deneysel araştırmalarda çok sık kullanılan bir modeldir.

Modelin simgesel görünümü aşağıda Çizelge 2.1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü

G1	R	O1	X	O2
G2	R	O3		O4

G1: Deney Grubu;

G2: Kontrol Grubu;

R: Grupların oluşturulmasında ki yansızlık

X: Deneysel İşlem

O1,O3: Ön test puanları

O2,O4: Son Test Puanları

2.1. 2 Çalışma Grubu

Araştırma 2004-2005 eğitim yılı 2. döneminde 6 haftalık sürede Hatay ili, Altınözü ilçesine bağlı bir köyde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama yapılacak olan okulun 4. sınıfından 2 derslikte okuyan toplam 40 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının eşitlenmesinde ise şu ölçütler göz önünde alınmıştır:

1. “Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ön test sonuçları,
2. “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ön test sonuçları,
3. Cinsiyet,
4. Doğum yeri,
5. Anne-babanın sağ olup olmaması,
6. Anne-babanın öz olup olmaması,
7. Anne-babanın medeni durumu,
8. Birlikte yaşadıkları kişiler,
9. Kardeş sayısı,
10. Aile büyüklüğü,
11. Oturulan ev,
12. Çalışma odasına sahip olma,
13. Anne ve babanın öğrenim durumu,
14. Anne ve babanın mesleki durumu.

Bu bağlamda çalışma gruplarının yukarıdaki ölçütlere göre denklikleri sağlandıktan sonra, yansız olarak 4-C sınıfı öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubu, 4-A sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışma gruplarının denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla, deneysel işlemin başında uygulanan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” , “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ön test sonuçları bağımsız gruplar t Testi ile test edilmiş ve ön test puanlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

2. 1. 2. 1 Grupların “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ne İlişkin Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi ön test puanları açısından birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, grupların bu başarı testinden aldıkları ön test puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Çizelge 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi” Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
G	20	17.1	4.88	.38	1.58	.123
K	20	14.35	6.08			

Çizelge 2.2’de 20’şer kişiden oluşan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu değer kontrol grubu için $\bar{X} = 14.35$ iken deney grubu için $\bar{X} = 17.1$ ‘dir. Burada deney grubu okuduğunu anlama başarı testinden aldığı puan, kontrol grubundan az da olsa yüksek olduğu gözlenmektedir. Deney ve kontrol grupları arası bağımsız gruplar t testi ile yapılan gruplar arası anlamlılık analizinde ise grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p = .123$) görülmektedir. Diğer bir ifadeyle deney ve kontrol grupları Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi ön test puanları açısından birbirine benzediği söylenebilir.

2.1.2.2 Grupların Türkçe Dersi Tutumlarına İlişkin Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan Türkçe dersi tutum ölçeği deney ve kontrol grupları ön test puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, grupların bu ölçekten aldıkları ön test toplam puanları arasında yapılan bağımsız puanlar t testi sonuçları çizelge 2.3 verilmiştir.

Çizelge 3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
G	20	104.15	11.02			

K	20	106.05	16.39	38	.430	.670
---	----	--------	-------	----	------	------

Çizelge 2.3'deki bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi tutum ölçeği ön test puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu ölçekte 32 ile 160 (5'li likert modelinde) arasında değişmesi tasarlanan puanların kontrol grubunda $\bar{X} = 106.05$ ve deney grubunda $\bar{X} = 104.15$ olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grupları arasında bağımsız gruplar t testi ile yapılan gruplar arası anlamlılık analizinde ise grupların birbirinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p: .670) görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının tutumlar açısından da birbirlerine çok benzemesi, grupların denkliliğini ya da benzerliğinin başlangıçta sağlanmış olması; deneysel uygulamanın etkililiğini daha iyi gözlememiz açısından iyi bir olgu olarak nitelendirilmiştir.

2.1.2.3 Kişisel Bilgiler

Öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri akademik başarıları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiye bulunabilir. Bunun için bu çalışmada çalışma gruplarının denk olup olmadıklarını belirlemek için kişisel bilgilerden yararlanılmıştır. Kişisel bilgiler açısından, cinsiyet, doğum yeri, anne-babanın sağ olup olmaması, anne-babanın öz olup olmaması, anne-babanın medeni durumu, birlikte yaşadıkları kişiler, kardeş sayısı, aile büyüklüğü, oturulan ev, çalışma odasına sahip olma, anne ve babanın öğrenim durumu ve mesleği, gibi değişkenlere bakılmıştır. Kişisel bilgiler açısından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki-Kare analizleri uygulanmıştır. Sonuçta kişisel bilgiler açısından denk oldukları anlaşılmıştır. Aşağıda bu sonuçlara ilişkin sayısal verileri içeren çizelgelere sırasıyla değinilmiştir.

2.1.2.3.1 Cinsiyet

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre düzenlenen Çizelge 2. 4 incelendiğinde, cinsiyet açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle gruplar cinsiyet açısından birbirinden farklılaşmamaktadır. $X^2 (1) = .417$, $p = .519$

Çizelge 4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	7	35	13	65	20	100.0
Kontrol	9	45	11	55	20	100.0

$X^2(1) = .417, p = .519$

2.1.2.3.2 Doğum Yeri

Çizelge 2.5 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Hatay doğumluğu olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, doğum yeri açısından birbirinden farklılaşmadığı söylenebilir.

$X^2(1) = 3,243, p = .072$

Çizelge 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

Gruplar	Hatay		Hatay Dışı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	20	100	-	-	20	100.0
Kontrol	17	85	3	15	20	100.0

$X^2(1) = 3,243, p = .072$

2.1.2.3.3 Anne Babanın Sağ Olup Olmaması

Çizelge 2. 1. 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, anne ve babanın yaşayıp yaşamaması açısından birbirinden farklılaşmadıkları söylenebilir. $X^2(1) = 1,026, p = .311$

Çizelge 6. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne-Babanın Sağ Olup Olmamasına Göre Dağılımı

Gruplar	Sağ		Yaşamıyor		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Anne						
Deney	19	95	1	.5	20	100.0

Kontrol	20	100	-	-	20	100.0
Baba						
Deney	19	95	1	.5	20	100.0
Kontrol	20	100	-	-	20	100.0

$X^2 (1) = 1,026, p = .311$

2.1.2.3.4 Anne Babanın Öz Olup Olmaması

Çizelge 2. 7 incelendiğinde, anne ve babanın öz olup olmaması açısından deney ve kontrol gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle gruplar anne ve babanın öz olup olmaması açısından birbirinden farklılaşmamaktadır. $X^2 (1) = 1,026, p = .311$

Çizelge 7. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne-Babanın Öz Olup Olmamasına Göre Dağılımı

Gruplar	Öz		Üvey		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Anne						
Deney	19	95	1	.5	20	100.0
Kontrol	20	100	-	-	20	100.0
Baba						
Deney	19	95	1	.5	20	100.0
Kontrol	20	100	-	-	20	100.0

$X^2 (1) = 1,026, p = .311$

2.1.2.3.5 Anne ve Babanın Medeni Durumu

Çizelge 2.8 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin genellikle anne ve babalarıyla birlikte yaşadıkları söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, anne-babanın medeni durumu açısından birbirinden farklılaşmadıkları görülmektedir. $X^2 (1) = 1,026, p = .311$

Çizelge 8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne ve Babanın Medeni Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	Birlikte		Boşanmış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	19	95	1	.5	20	100.0
Kontrol	20	100	-	-	20	100.0

$X^2(1) = 1,026, p = .311$

2.1.2.3.6 Birlikte Yaşanılan Kişiler

Çizelge 2. 9 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne ve babalarıyla birlikte yaşadığı söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, birlikte yaşanılan kişiler açısından birbirinden farklılaşmadıkları görülmektedir. $X^2(1) = 1,026, p = .311$

Çizelge 9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Birlikte Yaşadığı Kişilere Göre Dağılımı

Gruplar	Anne-Baba		Anne		Baba		Yakın Akraba		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	19	95	1	.5	-	-	-	-	20	100
Kontrol	20	100	-	-	-	-	-	-	20	100

$X^2(1) = 1,026, p = .311$

2.1.2.3.7 Kardeş Sayısı

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kardeş sayısı açısından Çizelge 2. 10 incelendiğinde, deney ve kontrol arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle gruplar kardeş sayısı açısından birbirinden farklılaşmamaktadır. $X^2(1) = 2,620, p = .270$

Çizelge 10. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Gruplar	1		2		3		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	4	20	18	70	2	10	20	100

Kontrol	8	40	9	45	3	15	20	100
---------	---	----	---	----	---	----	----	-----

$X^2 (1) = 2,620, p = .270$

2.1.2.3.8 Aile Büyüklüğü

Çizelge 2. 11 incelendiğinde, aile büyüklüğü açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle gruplar aile büyüklüğü açısından birbirinden farklılaşmamaktadır.

$X^2 (1) = 1,641, p = .440$

Çizelge 11. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Aile Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Gruplar	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
2	7	35	9	45
3	13	65	10	50
4	-	-	1	.5
5	-	-	-	-
6	-	-	-	-
7	-	-	-	-
Toplam	20	100	20	100

$X^2 (1) = 1,641, p = .440$

2.1.2.3.9 Öğrencilerin Oturdukları Evlerin Kendilerine Ait Olup Olmaması

Çizelge 2. 12' deki verilere göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin büyük çoğunluğu evlerinin kendilerine ait olduğunu belirtmişlerdir. Bu değişkenler açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. $X^2 (1) = ,000, p = 1,000$

Çizelge 12. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Oturdukları Evlerin Kendilerine Ait Olup Olmamasına Göre Dağılımı

Gruplar	Kira		Kendilerine Ait		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	1	.5	19	95	20	100
Kontrol	1	.5	19	95	20	100

$X^2 (1) = ,000$, $p = 1,000$

2.1.2.3.10 Çalışma Odalarının Olup Olmaması

Çizelge 2. 13 incelendiğinde, çalışma odalarının olup olmaması açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle gruplar çalışma odalarının olup olmaması açısından birbirinden farklılaşmamaktadır. $X^2 (1) = 1,026$, $p = ,311$

Çizelge 13. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Çalışma Odalarının Olup Olmamasına Göre Dağılımı

Gruplar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	1	.5	19	95	20	100
Kontrol	-	-	20	100	20	100

$X^2 (1) = 1,026$, $p = ,311$

2.1.2.3.11 Anne Öğrenim Düzeyi

Çizelge 2. 14 incelendiğinde, anne öğrenim düzeyi açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle gruplar anne öğrenim düzeyi açısından birbirinden farklılaşmamaktadır. $X^2 (1) = 7,505$, $p = ,111$

Çizelge 14. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Gruplar	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Okur Yazar	3	15	1	5
Değil				

Okur Yazar	3	15	11	55
İlkokul	9	45	6	30
Ortaokul	2	10	1	5
Lise	3	15	1	5
Üniversite	-	-	-	-
Lisansüstü	-	-	-	-
Toplam	20	100	20	100

$X^2 (1) = 7,505$, $p = .111$

2.1.2.3.12 Baba Öğrenim Düzeyi

Çizelge 2. 15 incelendiğinde, baba öğrenim düzeyi açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle gruplar baba öğrenim düzeyi açısından birbirinden farklılaşmamaktadır. $X^2 (1) = 8,952$, $p = .062$

Çizelge 15. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Gruplar	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Okur Yazar Değil	3	15	-	-

Okur Yazar	4	20	12	60
İlkokul	8	40	6	30
Ortaokul	4	20	2	10
Lise	1	5	-	-
Üniversite	-	-	-	-
Lisansüstü	-	-	-	-
Toplam	20	100	20	100

$X^2 (1) = 8,952, p = .062$

2.1.2.3.13 Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Çizelge 2. 16 incelendiğinde, anne mesleği açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle gruplar anne mesleği açısından birbirinden farklılaşmamaktadır. $X^2 (1) = 3,243, p = .072$

Çizelge 16. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Gruplar	Deney f	%	Kontrol f	%
Ev Hanımı	17	85	20	100
İşçi	3	15	-	-
Toplam	20	100	20	100

$X^2 (1) = 3,243, p = .072$

2.1.2.3.13 Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Çizelge 2. 16 incelendiğinde, baba mesleği açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle gruplar baba mesleği açısından birbirinden farklılaşmamaktadır. $X^2 (1) = 2,821, p = .244$

Çizelge 17. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Gruplar	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
İşçi	2	10	6	30
Memur	4	20	2	10
Serbest Meslek	14	70	12	60
Toplam	20	100	20	100

$X^2(1) = 2,821, p = .244$

2.1.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak; başarı testleri, Türkçe dersi tutum ölçeği ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır.

2.1.3.1 Başarı Testleri

İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersi “Okuduğunu Anlama” ile ilgili başarı testinin hazırlanması, aşağıda verilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

1. İlköğretim Programından hedefler ve işlenecek konular belirlenmiştir.
2. İlköğretim Türkçe dersi programının dördüncü sınıf ve ilgili ünitelerinde öngörülen hedefler ve sınıf öğretmenleri, eğitim bilimleri ve konu alanı uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak, dörder seçenekli “okuduğunu anlama” ile ilgili 54, denemelik madde oluşturulmuştur.
3. Uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen okuduğunu anlamaya yönelik 54 maddelik denemelik form, uygulama yapılan okulla hemen hemen aynı niteliklere sahip bir devlet okulunda, dört derslikte bulunan 120 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Deneme uygulamasından sonra madde ve test analizleri yapılmıştır. Madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisleri .20’nin altında olan maddeler testten çıkarılmıştır (Turgut, 1984: 270). Bununla birlikte, bağımsız gruplar t testi ile alt ve üst gruplar %27’lik dilimler arasında farklar olup olmadığı test edilmiştir. Anlamlı fark görülmeyen maddeler ayırt edici kabul edilmeyip teste alınmamıştır.

Testin kapsam geçerliliği olumsuz etkilenmeyecek şekilde, M.E.B. İlköğretim Yönetmeliği 36. maddesi gereği sınav süresinin bir ders saati (40') olması gerektiği de göz önüne alınarak, geçerli ve güvenilir bulunmayan 19 madde testten çıkarılıp, 35 soru maddesinden oluşan okuduğunu anlama başarı testi elde edilmiştir. Elde edilen bulgular çizelge 2.18'de verilmiştir.

Çizelge 18 Türkçe Dersi Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde	Pj	sj	rjx	t	p	Madde	Pj	sj	rjx	t	p
-------	----	----	-----	---	---	-------	----	----	-----	---	---

1	.33	.47	.33	3.55	.001	18	.71	.46	.56	6.88	.000
2	.38	.49	.33	3.87	.000	19	.73	.44	.33	4.18	.000
3	.91	.29	.32	2.03	.046	20	.70	.46	.55	6.88	.000
4	.55	.50	.39	6.49	.000	21	.64	.48	.50	5.23	.000
5	.25	.43	.20	2.92	.005	22	.56	.50	.45	4.66	.000
6	.71	.46	.26	2.82	.006	23	.65	.48	.43	4.20	.016
7	.51	.50	.31	3.19	.002	24	.43	.50	.23	2.47	.009
8	.69	.46	.35	3.99	.000	25	.83	.37	.27	2.69	.000
9	.80	.40	.49	5.23	.000	26	.70	.46	.38	4.03	.008
10	.75	.43	.49	6.31	.000	27	.72	.45	.31	2.74	.000
11	.48	.50	.33	3.84	.000	28	.69	.46	.45	4.09	.000
12	.37	.48	.29	2.90	.000	29	.39	.49	.53	7.38	.000
13	.67	.47	.47	6.20	.000	30	.40	.49	.21	2.88	.005
14	.40	.49	.38	4.59	.000	31	.78	.41	.33	3.22	.002
15	.63	.48	.44	4.25	.000	32	.34	.48	.43	5.23	.000
16	.79	.41	.36	3.61	.001	33	.35	.48	.24	2.89	.005
17	.71	.46	.56	6.88	.000	34	.60	.49	.30	3.68	.000
						35	.41	.49	.24	2.04	.046

Çizelge 2.17 incelendiğinde soruların madde güçlüklerinin .25 ile .91 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca maddelerin ayırt edicilik güçlerinin .20 ile .56 arasında değiştiği görülmektedir.

Madde analizinden sonra, test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları, çizelge 2.19.'da gösterilmektedir.

Çizelge 19. Türkçe Dersi Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Mod	Ort.Güçlüğü	KR 20
120	27	6.64	28	28	.59	.83

Çizelge 2.19. incelendiğinde ortalama ve ortancanın birbirine yakın olması (27 ve 28) nedeniyle testin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca bu üniteye ait başarı testinin madde ve test analizleri sonucunda elde

edilen puanlardan yararlanılarak hesaplanan KR 20 güvenirliliği .83, testin ortalama güçlüğü .59, testin standart sapması 6.64 olarak belirlenmiştir.

Bu bulgulara dayanarak Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testinin bu çalışmada kullanılabilecek güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi Ek-1 de verilmiştir.

2.1.3.2 Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Yapılan literatür taraması sonucu Demirel (2004, 165) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nin kullanılmasının amacı, öğrenci kitlesine uygunluğu ve ilgili uzman görüşleridir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları Demirel tarafından yapılmıştır. Ancak bu araştırmada tutum ölçeğinin yeniden geçerlilik ve güvenirliğine bakılmıştır. Bu ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla konu alanında uzmanlarından görüş alınmıştır.

Türkçe Tutum Ölçeği 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Kesinlikle Katılmıyorum(1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)”, ve “Kesinlikle Katılmıyorum (5)” şeklinde 5’li likert modelinde geliştirilmiştir. Ölçekte 14 madde olumsuz sorudan, 18 madde olumlu sorudan oluşmuştur. Verilerin kodlamasında olumsuz maddeler (SPSS paket programı ile) ters çevrilerek yeniden kodlanmış ve analiz edilmiştir. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ek-2 de verilmiştir.. Bu ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla 120, 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu verilere göre ölçeğin Cronbach-Alpha Güvenirlik Katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

2.1.3.3 Kişisel Bilgiler Formu

Çalışmada kullanılan “Kişisel Bilgiler Formu”ndan deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi açısından yararlanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, doğum yeri, anne babanın hayatta olup olmaması, anne-babanın öz olup olmaması, anne-babanın medeni durumu, birlikte yaşadıkları kişiler, kardeş sayısı, aile büyüklüğü, oturulan ev, çalışma odasına sahip olma, anne ve babanın öğrenim durumu ve mesleği ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Kişisel Bilgiler Formu Ek-3 ‘te sunulmuştur.

2.1.4 Verilerin Toplanması

2.1.4.1 Ön Deneme Uygulaması

Uzmanlardan elde edilen bilgilere göre öğretim materyallerinde gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra, araştırmacı hedef kitleyi temsil eden öğrencilerle bire bir temasa geçerek, geliştirilen materyallerin eksikliklerini ve öğrencilerin kullanılan öğrenme stratejilerine karşı ilk tepkileri ve öğretimde anlaşılmayan bölümler hakkında bilgi toplamaya çalışılmıştır. Ön deneme uygulaması deney ve kontrol gruplarından tamamen bağımsız bir dördüncü sınıfta gerçekleştirilmiştir. Uygulama 15 iş günü süresince yapılmıştır. Deneme uygulamaları sırasında;

1. Deneme uygulaması yapılacak okulun dördüncü sınıf öğretmenleriyle ön görüşme yapıldı.
2. Sınıf öğretmenlerine yapılacak ön denemeyle ilgili bilgiler verildi. Araştırma boyunca Türkçe derslerinin araştırmacı tarafından yürütüleceği bildirildi. Şans yoluyla 4-B sınıfı deney, 4-C sınıfı kontrol grubu olarak belirlendi ön deneme gruplarına ön testler uygulandı.

a. Deney Grubunda Uygulanan Ön Deneme Uygulaması

1. 4-B sınıfı öğrencilerine çalışma hakkında bilgi verildi.
2. 4-B sınıfında , Stratejilerle ilgili yetiştirme programı uygulandı.
3. Diğer Türkçe derslerinde sırasıyla özetleme ve hikaye haritalama stratejileri, İSOOG, BİÖ ve kes-yapıştır stratejileri hazırlanan ders planlarına göre uygulandı.
4. Çalışma sonunda son testler uygulandı.

b. Kontrol Grubunda Ön Deneme Uygulaması

1. 4-C sınıfı öğrencilerine 15 iş günü boyunca Türkçe derslerinin araştırmacı tarafından verileceği belirtilmiştir.
2. Deney gruplarında olduğu gibi herhangi bir öğrenme stratejisi uygulanmamıştır. Fakat dersler işlenirken deney gruplarındaki aynı içerik ve aynı sunu sırası izlenmiştir. Ders düz anlatım ve soru cevap yöntemleriyle işlenmiştir.
3. Ünite bitiminde son testler uygulanmıştır.

2.1.4.2 Deneyisel İşlemler

Araştırma denencelerine yanıt olacak verileri toplamak amacı ile şu işlemler yapılmıştır.

1. Örneklem olarak belirlenen ilköğretim okulundaki üç, dördüncü sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş ve yapılacak çalışmayla ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Bu sınıflardaki tüm öğrencilere ön test olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler” içeren bir form verilmiştir. Ön test ve kişisel bilgiler bakımından denk olan sınıflardan, yansız yöntemle 4-C sınıfı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney ve 4-A sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.
2. Deney ve kontrol grubu öğretmenine 6 hafta süresince Türkçe dersinin araştırmacı tarafından yürütüleceği belirtilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında ki öğrencilerle tanışılmıştır. Deney grubu öğretmenine ilgili stratejiler hakkında bilgi verilmiştir.
3. Uygulamaya başlamadan önce, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Türkçe dersinde herhangi bir öğrenme stratejisini kullanıp kullanmadıklarını belirlemek ve aynı zamanda geleneksel sınıfları tanımlamak için iki ders saati gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin dersi işlerken araştırma için seçilen stratejileri (özetleme, hikaye haritalama, BİÖ, kes-yapıştır, ISOCG stratejileri) kullanmadıkları gözlenmiştir.
4. Deney grubunda ki öğrencilere ilk hafta, Türkçe derslerinde, bu çalışmada kullanılan stratejiler araştırmacı tarafından hazırlanan günlük ders planları ile öğretilmiştir.
5. Kontrol gruplarında bu aşamalarda hiçbir işlem yapılmamıştır.
6. Deney grubunda strateji öğretimi bittikten sonra araştırmacı 6 hafta boyunca deney ve kontrol grubu öğrencilerine haftada 10 saat olmak üzere toplam 120 saat ders verilmiştir.
7. Deney grubunda sırasıyla; Türkçe dersinde hikaye haritalama, özetleme, ISOCG, kes-yapıştır, BİÖ stratejileri hazırlanan ders planlarına göre uygulanmıştır. Deneyin başında ön test olarak uygulanan ölçme aracı, son test olarak verilmiştir.

8. Kontrol gruplarında ise geleneksel öğretme yöntemlerine göre dersler işlenmiştir.

2.1.5 Araştırma Gruplarında Öğretim Materyalleri ve İzlenen Adımlar

Deney ve kontrol gruplarında kullanılan materyaller aşağıda verilmiştir.

2.1.5.1 Deney Gruplarında Kullanılan Öğretim Materyalleri

İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve tutumlarına etkisini inceleyen bu araştırmada, öğrencilerin belirlenen stratejileri kullanmaya hazır olmaları ve ileride bu stratejilerle işlenecek derslerin akışının daha verimli olması için deney grubunda öğrenme stratejilerinin öğretimi için günlük ders planları hazırlanmıştır. Deney grubundaki stratejilerin öğretimi için stratejilere uygun birer metin seçilmiş ve bu metinlerle stratejilerin nasıl kullanılacağı öğrencilere tanıtılmıştır. Yapılan bu tanıtımlar sırasında her strateji için hangi adımların izleneceği de öğrencilere özet olarak verilmiştir.

Uzman görüşleri alınarak strateji öğretimi için seçilen metinler, hazırlanan stratejilerde izlenecek adımlar, ders planları yeniden düzenlenmiştir.

Stratejilerin öğretimi için hazırlanan günlük ders planları ve bu stratejide izlenecek adımlar için: Hikaye haritalamada; Akyol(2006), Akça(2002), Özetlemede; Yangın (1999), Senemoğlu (2001), İSOÇG stratejinde; Tok (2003), Senemoğlu (2001), Kes yapıştır da; Porte (2002), BİÖ stratejisinde; Jared ve Jared (1997) ve Glazer (1996)'in çalışmalarından yararlanılmıştır.

Araştırmanın başında her bir stratejiye uygun uygulanabilecek metinler seçilmiştir. Arkasından da bu stratejilerin ders planları hazırlanmıştır. Ders planları hazırlanırken çeşitli Türkçe ders kitapları ve yukarıdaki stratejilerin kullanıldığı ilgili araştırmalardan yararlanılmıştır.

2.1.5.2 Kontrol Grubunda Dersin İşlenişi

Kontrol grubunda araştırma kapsamında kullanılan metinlerin öğretiminde aşağıda belirtilen işlemler yapılmıştır.

1. Kontrol grubunda dersler sınıf öğretmeni tarafından araştırmacı tarafından hazırlanan ders planlarıyla işlenmiştir. Hazırlanan ders planlarında deney grubunda olduğu gibi aynı metin sırası takip edilmiştir.

2. Kontrol grubunda, önce öğrencilere metin öğretmen tarafından bir defa sesli okuma kurallarına uyarak okunmuş, daha sonra öğrenciler metni sessiz okuma kurallarına uyarak okumuşlardır. Ardından birkaç öğrenciye metin sesli okutulmuştur. Metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmek için metindeki bilinmeyen kelimeler çıkartılıp, anlamları bulunmuş ve bu kelimeler birer cümle içinde kullanılmıştır. En sonunda da, araştırmacı tarafından hazırlanan, metinle ilgili sorular öğrencilerle cevaplandırılmıştır. Deney grubunda uygulanan stratejilerin hiçbiri kontrol grubunda uygulanmamıştır.

2.1.6 Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada çalışma gruplarının belirlenmesinde ve ölçme araçlarının hazırlanmasında ve araştırma sonunda elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel işlemler şunlardır. Okuduğunu anlama başarı testi ve Türkçe dersi tutum ölçeğinin deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t testi, Kişisel bilgiler açısından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki-Kare analizleri uygulanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

2.2 Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde Türkçe dersi, öğrenme ve öğretme kuramları ve öğrenme stratejileri hakkında bilgi verilmiştir.

2.2.1 Türkçe Dersi

Türkçe Dersinin temeli “dil” den geldiği için ilk olarak dil kavramına değinilip, daha sonra “ana dil” kavramı açıklanacak ardından “Türkçe Dersi” üzerinde durulacaktır. Dil konusunu ele alanlar dilin tanımına çeşitli yönlerden yaklaşmışlardır. Aşağıda dil tanımlarından birkaç örnek verilmiştir.

Dil çeşitli düşünceleri, duyguları, inançları, tutumları, değer yargılarını ifade etmede ve öğretmede görüp algılanan yaşanan olaylarla ilgili kültür

birikimini nakletmede, soru sormada, emir vermede, istekte bulunmada vb. kullandığımız çok önemli ve vazgeçemeyeceğimiz bir iletişim aracıdır(Calp, 2005: 33).

Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta, ayrıca dil, o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir (Demirel, 2004: 2). Ayrıca bir insanın zihni bakımdan yetişip gelişmesinde ana dil öğrenimi çok önemlidir. Çünkü insan dil aracılığıyla anlar, anlatır; dille düşünür, hisseder ve dil aracılığıyla iletişim kurar (Calp, 2005: 33). Bu temellere göre ana dili tanımlayacak olursak; “Anadili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile yada toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Vardar, 1980, 20; Akt, Sever, 2002: 1).” Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenileni, insanın bilinç altına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1977, 81; Akt; Demirel, 2004, 7).

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi anadili çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın ürünüdür (Sever, 2000: 1). Birey ana dilini anne ve babasından öğrenir, çevresinde geliştirir. Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili tüm yaşamı boyunca kullanılmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürlenme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izlemektedir (Demirel, 2004: 7).

Ana dilin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır. Bireyin anadilindeki başarısı ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. Anadili öğrenimi bütün derslerin temelini oluşturur (Ünalın, 2001: 5). Türkçe dersinde de Türkçe’nin temel özellikleri verilmekte, bireyin daha iyi anlaması için öğrencilere anlama ve kendilerini ifade etmeleri için anlatma çalışmaları yapılmaktadır.

2.2.2 Türkçe Dersinin Önemi ve Niteliği

Okuma yazma becerisi, öğrenim hayatları boyunca öğrencilerin bütün derslerdeki başarılarını etkiler (Ünalın, 2001: 5). İlköğretim okullarımızda Türkçe derslerinin genel amaçları, öğrencilerin anlama ve anlatma gücü ile dilbilgisi ve yazı gücünü geliştirmek; öğrencilere okuma ve dinleme alışkanlığı ile zevkini vermek; öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek; Türkçeyi doğru ve etkili olarak kullanma becerisi kazandırmak; dilimizi sevdirmek şeklinde özetlenebilir (Öz, 2003: 2).

Türkçe dersi her şeyden önce çocuğun anlama ve anlatma gücünü geliştirir. Yaşamın ilk yıllarından başlayarak, Türkçeyi doğru kullanabilmek öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Gerek meslek hayatında gerekse günlük yaşamda Türkçeyi doğru kullanabilmek birey açısından büyük önem taşır. Bu bakımdan İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin özel bir yeri vardır.

Bireyin okuma yazma becerisi ne kadar iyi olursa, diğer derslerdeki başarısı da o derece iyi olur. Doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu anlayabilen, kelime hazinesi geniş, dili sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin bütün derslerde başarı göstermeleri olasıdır. Aslında birçok derslerdeki başarısızlığın temelinde Türkçe dil becerileri olan okuma, anlama ve anlatım yetersizlikleri yatmaktadır (Öz, 2003: 2). Bireyin anlama düzeyi, günlük yaşamdaki anlaşma şeklini de etkiler. Diğer insanlarla anlaşmamızı sağlayan, bize söylenenleri doğru ve eksiksiz anlamamızdır. Doğru anlamak demek; bize aktarılmak istenen bilgi, duygu, düşünce vb.'ni olduğu gibi bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde, bütün boyutları ile kavramak demektir (Kocaoluk, 2001: 29).

2.2.3 Türkçe Öğretimi

Türkçe dersinin kapsamında iki ana alan vardır. Bunlar; anlatım ve anlamadır. Anlatım; sözlü ve yazılı anlatım olmak üzere, anlama da; dinleme ve okuma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.2.3.1 Anlatım

Bir duyguyu, düşünceyi yazılı veya sözlü olarak ifade etme şeklinde tanımlanabilen anlatımın sözlü ve yazılı olmak üzere iki boyutu vardır. Programın sözlü ve yazılı anlatım bölümünde bu dersin amacı, öğrencilerin

“Gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını, duyduklarının zihinlerinde canlandırdıklarını, okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru, amaca uygun ve güzel şekilde anlatma yeteneğini kazanmalarındır “ şeklinde belirtilmiştir (Öz, 2003: 227).

Birbirimizle anlaşmamızda bize söylenenleri, okuduklarımızı doğru anlamamız sadece olayın tek taraflı boyutunu oluşturur. Anlaşmanın doğru sağlanabilmesi için, bizim de karşımızdakine duygu ve düşüncelerimizi diğer bireylere tam ve doğru anlatmamız gerekmektedir. Anlaşma biçimi sözlü ya da yazılı olabilir. Aşağıda anlatımın sözlü ve yazılı boyutları ele alınacaktır.

2.2.3.1.1 Konuşma(Sözlü Anlatım)

Herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerin, istek ve arzuların, olayların, tecrübelerin veya hayallerin sözlü olarak anlatılmasına konuşma denir (Calp,2005: 73). Konuşma, günlük hayatımızda en çok yer tutan anlaşma biçimidir. Ayrıca okuma, yazma ve dilbilgisi gibi çeşitli çalışma konularının da çıkış noktasıdır“ denilmektedir (Öz,2003: 228). Çağımızda demokratik yaşamı oluşturmada bir etken olduğu gibi, demokratik bir toplumda vazgeçilmeyecek en temel bireysel hak ve görevdir (Sever, 2002: 19).

Anlambilimine göre, insanlar kavramların kendileri üzerinde değil o kavramlara ilişkin kendi deneyimleri üzerinde düşünüp konuşurlar, insanlar dış dünyasını kendisi üzerinde değil, dış dünyaya ilişkin kendi tepkileri üzerinde konuşurlar. Bu konuşmanın psikolojik niteliğidir (Yangın, 1999, 122).

İlköğretimden başlayarak öğrencilere görüp izlediklerini, duygu, düşünce ve tasarladıklarını, sözle, doğru ve amaca uygun olarak anlatma becerisi kazandırma, onlara söz söylemenin kural ve tekniklerini öğretme, öncelikle Türkçe öğretiminin sorumlulukları arasındadır (Sever, 2000, 20).

2.2.3.1.2 Yazma (Yazılı Anlatım)

Yazılı anlatım, öğrencinin, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatmasıdır (Ünalın, 2001: 123). Yazılı anlatım, topluluk halinde yaşayan insanların duygu, düşünce ve tasarılarını dil kurallarına göre, doğru ve etkileyici bir biçimde bir plan çerçevesinde yazıyla anlatmasıdır (Calp, 2005: 195). Türkçe öğretiminin önemli bir kısmını oluşturan yazma bilgidir

çok beceri gerektirir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır (Öz, 2006: 251). Yazma becerisi özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir.

Yani çok okuyan kişinin birikimi de fazladır ve dolayısıyla yazarken daha çok şey aktaracaktır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (İlköğretim Türkçe Programı (1-5) -2005, akt; Öz, 2006: 251).

2.2.3.2 Anlama

Duyulan ses, söz ve anlatımlardan; okunan materyallerden; görülen olay ve olgulardan bir sonuç çıkarma , mesaj alma; demek isteneni ve ya neye işaret edildiğini kavrama ve bilgi edinmedir. Anlama, bütün bunları önceki bilgilerimizle karşılaştırarak yorumlama ve yeniden anlamlandırma sürecidir (Calp, 2005: 66).

Anlama iletişim sürecinin temel basamaklarından biridir. Bu süreçte alıcı, verici tarafından iletilen bilgiyi almak, eski bilgileriyle karşılaştırarak yorumlamak, bir başka deyişle anlamak durumundadır. Anlama gerçekleşmediği zaman iletişim amacına ulaşmaz. Bu son derece önemlidir. Çünkü iletişimin temelinde amaçlılık vardır. İletişimin başlama nedeni olan amaca ulaşamadığında o iletişim olmaktan çıkar (Yangın, 1999, 44).

Anlama süreci iki basamakta ele alınmaktadır. Bunlardan biri dinleme, diğeri de okumadır. Aşağıda ilk olarak anlama sürecinden dinleme basamağı, daha sonra okuma basamağı açıklanacaktır.

2.2.3.2.1 Dinleme:

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 2004: 70). Dinleme, bilgi birikimi elde etmenin, daha önce kazanılmış deneyimlerden yararlanmanın yollarından biridir (Calp, 20005, 135).

Bildiklerimizin aşağı yukarı %80'i dinleme yoluyla kazanılmaktadır (Hunkaser, 1990). İlköğretim okullarında dinleme, ağırlıklı olarak sadece öğretmen veya başka bir yetişkinin konuşmasına dayandığı için çocuklar

pasif konumda kalmakta ve öğretimden yeterince yararlanamamaktadır (Akyol, 2006, 1).

Dinleme ile ilgili beceriler ana dil edinmenin temeli olarak kabul edilir. Bireyin çevresiyle kurduğu ilk ilişkide dinleme büyük rol oynar. Günlük hayatımızda konuşma, yazma, okuma kadar önemlidir. Çünkü; insan ilişkilerinin temeli dinlemeye dayanır.

Bir grup üniversite 1. sınıf öğrencisi, okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye harcanan zamanın bir günlük dilimini tespit etmiştir. Sonuçlar şöyledir: Dinleme % 42, konuşma % 25, yazma % 18, okuma % 15. Başka üniversitelerdeki benzer deneylerin sonuçları biraz farklıdır; fakat her durumda en uzun süreyi alan “dinleme” dir (Calp, 2005, 136).

Gelişen teknolojinin getirdiği yenilikler bizim sürekli dinlememizi sağlamaktadır. Radyo, televizyon, telefon gibi araçlardan, sinema, tiyatro, müzik gibi faaliyetlere, toplantı, oturum gibi etkinliklere kadar hep bir dinleme durumu hakimdir. Bu durum da dinleme ve becerisinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu durum İlköğretim okullar Türkçe Programında şu şekilde ifade edilmektedir:

“Okullarımızda okumaya, yazılı bir metni anlatmaya büyük önem verilmektedir. Bu yerinde bir tutum olmakla birlikte, günümüzde görsel ve işitsel araçların hızla gelişerek günlük hayatımızda çok etkin bir rol kazanmış olması, dinleyerek, dinlemesini bilerek anlamayı da ön plana getirmiş bulunmaktadır. Toplumsal ve demokratik yaşayışın gelişmesi, radyoda televizyonda, açık havada ya da bir salonda izlenen bir konuşmayı anlamının önemini büyük ölçüde arttırmıştır. Bu yüzdendir ki, yazılı metinlerin okunup anlaşılmasının yanında , dinlenen bir konuşmanın ya da konferansın anlaşılmasına da önem vermek gerekir. Yani yalnız okunan metni anlama değil, konuşulanı ve dinleneni anlamada Türkçe dersinin etkinlikleri arasındadır (İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı, Tebliğler Dergisi, sayı 2088, 26 Ekim 1981, s.330; akt, Calp,2005:137).”

Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, görülüyor ki günlük yaşamda ki iletişimin temel taşlarından biri de dinlemedir. İnsanların birbirini

doğru anlamasını sağlamak için yetişmekte olan çocuk ve gençlere iyi dinleme becerilerini okullarda kazandırılmalıdır.

2.2.3.2.2 Okuma:

Okuma, bir yazıyı, kelimeleri cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir (Ünalın, 2001: 86). Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır. İnsana ait temel özelliklerden biri olan okuma sihirli bir süreçtir ve birçok unsur tarafından etkilenir. Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir (Akyol, 2006, 29).

Okuma insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar (Demirel, 2004: 78)

Okumanın insan yaşamında oldukça önemli bir yeri vardır. İnsanlar hem öğrenim dönemleri boyunca hem de bunun dışındaki dönemlerde, pek çok bilgiyi kitap, gazete ve dergi gibi yazılı kaynakları okuyarak edinirler. Bunun dışında, iş hayatında bilgi alışverişinin büyük bir bölümü, resmi yazışmalar dolayısıyla okuma yoluyla gerçekleştirilir. İnsanlar yalnızca zevk almak amacıyla da okurlar. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında yüksek ilişki belirlenmiştir (Yangın, 1999, 102).

Okuma insanoğlunun küçük yaşlardan itibaren somut kavramlar yanında soyut kavramlar elde etmesine, anlama, yorumlama ve sonuç çıkarma yeteneklerini geliştirmesine de yardım eder. Eğitim de verimliliğin artırılması ve öğretimin sağlıklı bir temelde yürütülmesi, öğrencinin anlama-kavrama düzeyinin yükseltilmesi ile yakından ilgilidir (Calp, 2005: 81).

Okuma birinci sınıfta, programın belirttiği amaca ulaşmakla sonuçlanmadığı gibi ilköğretim sonunda ve sonraki öğrenim kademelerinde de son noktasına gelemeyiz; okumada gelişme hayat boyu sürer. Böyle olunca

ilköğretimde bu çalışmanın aksatılmadan, her sınıfta gerekli bir dikkat ve özen ile sürdürülmesi şarttır (Öz, 2006). Öğrenim hayatı boyunca devam eden öğrenmenin gerçekleşmesi için nasıl bir sürecin gerçekleştiğini öğrenme öğretme sürecinde incelemek yeterli olabilir.

2.2.4 Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrenme-öğretme süreci iki temel öğeden oluşmaktadır. Bunlardan biri öğrenme, diğeri öğretmedir. Öğrenme Kimble (1961)'e göre; pekiştirmenin sonucu olarak davranış yada potansiyel davranışta oldukça sürekli bir davranış değişikliği meydana gelmesidir (Akt; Senemoğlu,2005: 88).

Sürece davranışı değişen birey açısından bakıldığında yapılan eylem “öğrenme” davranışının değişmesini sağlayan, dış kaynak açısından bakıldığında yapılan eylem “öğretme” dir (Özçelik,1989,1-2). Bulgren ve Scanlon (1998)'e göre öğretimde önemli bir unsur öğrenme sürecinin etkili bir şekilde kullanılmasıdır (Sünbül, 1998: 3).

Eğitimde öğrenme öğretme sürecinin doğru ilerleyebilmesi için, öğrenmede nelerin, nasıl yapılması gerektiğine bakmak gerekir. Bunu yaparken de öğrenmenin öğrencide nasıl meydana geldiğinin anlaşılması gerekmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin doğru ilerleyebilmesi için “Nasıl öğreniriz?” sorusuna cevap aranacaktır.

2.2.5 Nasıl Öğreniriz?

Eğitim yoluyla geçerli öğrenmelerin oluşturulması ve öğrenme-öğretme sürecinin verimliliğinin artırılması her şeyden önce, öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiğinin anlaşılması ile mümkündür. Öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiği ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalarda dikkatler öğrenenin öğrenme-öğretme sürecinde etkin katılımcı olarak rolü ve içsel faktörler üzerinde yoğunlaşmıştır (Weinstein ve Mayer, 1986, 315). Bu görüşe göre, öğretimin etkisi kısmen öğrencinin bildiklerine ve öğrenme sırasında düşündüklerine bağlıdır.

Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları belirlemekte ve açıklamaktadır. Öğrenme birçok kuram tarafından açıklamaya çalışılmıştır (Bilen, 1993, 13). Ancak bu kuramların

hiçbiri tek başına, öğrenme kavramını tam anlamıyla açıklayamamaktadır, çünkü öğrenme kuramlarının her biri farklı bir öğrenmeyi açıklamaya çalışmaktadır .

2.2.6 Öğrenme Kuramları

Öğrenmeyi açıklayan kuramlar davranışçı ve bilişsel olmak üzere iki ana gruba ayrılırlar. Davranışçı kuramlar davranış değişmesini ürün anlamında, bilişselciler süreç anlamında almışlardır. Yani bilişselciler öğrenmeyi bir süreç olarak ele alıp işlemeye çalışmışlar ve ürünü onun tabii ve kaçınılmaz sonucu gibi görmüşler; davranışçılar ise ürünü ele alıp incelemeye çalışmışlar ve süreci ise mevcut olan fakat gözlenemeyen hazırlayıcı bir süreç gibi görmüşlerdir (Ertürk, 1993).

2.2.6.1 Davranışçı Öğrenme Kuramları

Davranışçı kurama göre öğrenme uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak gelişir ve pekiştirme yoluyla davranış değişimi gerçekleşir (Özden, 1999, 21). Davranışçı yaklaşım uyarıcı-tepki arasında ilişkiyi vurgular ve zihinsel süreçlerden çok gözlenebilir davranışlarla ilgilenir. Uyarıcı-tepki-pekiştireç ilişkisi koşullanma yoluyla oluşur. Klasik ve operant olmak üzere iki tür koşullanma vardır (Özdemir ve Yalın, 2000, 4).

Pavlov, klasik koşullanma olarak bilinen öğrenme teorisini, geliştirmiştir. Pavlov'un öğrenme teorisi, uyarıcı-tepki ilişkisi ile başlar (Ormrod, 1990). Pavlov koşulsuz tepkinin doğal bir davranış olduğunu ve koşulsuz uyarıcı ile koşulsuz tepki arasındaki bağın doğal bir bağ olduğunu ortaya koymuştur (Dembo, 1977).

Pavlov gibi, insan ve hayvan davranışlarını inceleyen Skinner, davranışa neden olan uyarıcıdan çok, isteyerek ortaya çıkan davranışlarla ilgilenmiştir. Skinner'e göre, tepkisel ve edimsel olmak üzere iki çeşit davranış vardır. Edimsel koşullanma, klasik koşullanmadan farklı olarak bilinçli ve kasıtlı hareketlerimizle ilgilidir. Davranışların sonuçlarına bakarak yeni davranışlar kazanma sürecidir. Skinner'e göre psikolojinin amacı, davranışı kontrol etmektir. Bilinçsiz verilen tepkiler değil, pekiştireç yoluyla yerleşen davranışlar üzerinde durmaktadır. Anında pekiştireç vermenin

sonucunda, tepkinin daha sıklıkla meydana gelmesi sürecini, Skinner edimsel koşullanma diye adlandırır (Dembo, 1977).

Pavlov ve Thorndike'in davranışçılık geleneğini ilk destekleyenlerden olduğu düşünülse de yirminci yüzyılın başlarında, psikoloji dünyasına davranışçılık terimini gerçek anlamda Watson tanıtmıştır. Watson, düşünme gibi gözlenemeyen olgulardan daha çok gözlenebilir davranışlar üzerinde bilimsel araştırma yapılması gerektiğini vurgulamıştır. O'na göre ödül öğrenme üzerinde doğrudan etki yapmaz.

Davranışsal görüşe göre, öğretmenler belli işlemleri yapmalıdır. Öğretmenler;

- Öğretimin amaçlarını açıklamalıdır.
- Öğrencileri istenilen davranışlara yönlendirmek için ipuçları kullanmalıdır.
- Öğrenme ortamında, pekiştireçlere yer vermelidir (Newby ve diğerleri, 1990, 30).

Yirminci yüzyılın başlarında, davranışçılardan farklı olarak bilişsel öğrenme kuramları adı altında yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu yeni yaklaşımın özelliklerine değinilecektir.

2.2.6.2 Bilişsel Öğrenme Kuramları

Bilişsel alan kuramcıları, öğrenmeyi uyarıcı ile davranım arasında bağ kurmak ve dıştan pekiştirme yoluyla elde edilen bir sonuç olarak açıklayan “davranışçı” görüşlerin yanında, insan davranışlarının çok karmaşık bir özellik taşıdığını belirtmekte ve “uyarıcı davranım kalıpları içinde açıklamanın yeterli olmayacağını ileri sürmektedirler (Demirel, 2004, 34). Bu kuramı savunanlara göre davranışçılar öğrenme olayını tam olarak açıklayamamaktadırlar.

Bilişsel yaklaşımda öğrenme, insan beyninde ve sinir sisteminde oluşan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Tay,2002, 7). Bilişsel öğrenme , insanların kendi dünyalarını nasıl bildikleri hakkındadır. İnsanlar bilgiyi ödül almadan da elde edebilirler depolayabilirler ve örgütleyebilirler (Tok, 2003, 48). Bilişsel öğrenme üzerinde çalışan psikologlar, olguları, düşünceleri, imajları, kuralları ve beklentileri nasıl elde ederiz ve depolarız gibi

çevremizdeki zihinsel sunumları incelemeye ilgilenirler (Rubin ve Mcneil, 1987).

Bu yaklaşımın başlıca ilkeleri şunlardır;

1. Öğrenen dış uyarıcıların pasif alıcısı değil, onların bir özümleyicisi ve oluşturucusudur. Diğer deyişle birey öğrenme için bir çaba göstermelidir.
2. İnsan zihninin kazandığı davranışları, depolama ve yeri geldiği zaman hatırlayıp, kullanabilme yetisi vardır.
3. Birey karşılaştığı yeni uyarıcıları eski bildikleri ile karşılaştırarak öğrenir (Erden, 1998:114).

Bilişsel öğrenme ile ilgili çalışmaların sentezi olarak nitelendiren bilgiyi işleme kuramı açıklanır, bilişsel yaklaşım daha iyi anlaşılabilir.

2.2.7 Bilgiyi İşleme Kuramı

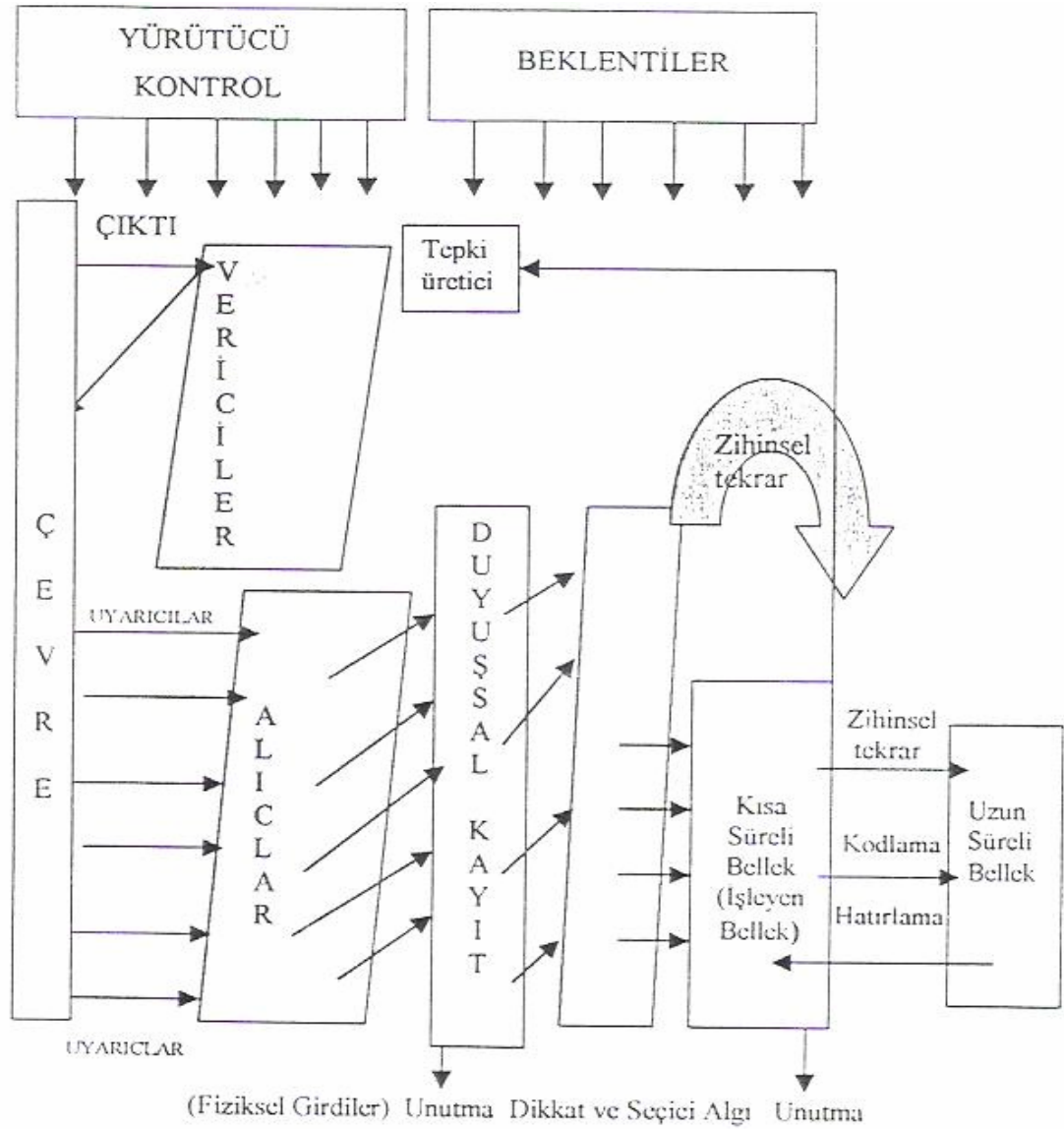
Bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu cevaplamaya çalışmaktadır:

1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır (Senemoğlu, 2005, 266)?

İnsan belleğini, hem duyarımız yoluyla elde edindiğimiz bilgiyi depolamak, hem de gerektiğinde bunları “bulup getirmek” için çalışan bir sistem olarak düşünebiliriz. İnsan belleği konusunda bilgi edinmenin bir yolu, görsel ve işitsel uyarıların hangi işlemler yoluyla bellekte tutulduğunu ve daha sonra anımsandığını incelemektedir.

Bu kurumda öğrenme bellek süreciyle açıklanır. Bilgiyi işleme kuramına göre bellek, farklı yapısal birimlere sahip, ancak birbirine bağlı parçalardan oluşan ve birbirinden farklı süreçleri içeren bir sistemdir. Belleğin farklı yapısal birimlerden oluşması, anıların özelliklerinin ve düzenlenişlerinin birbirinden farklı olması anlamına gelir. Yeni bir öğrenme sürecinde birey seçici, yapıcı ve etkindir. İnsanda bellek yetisi olmasaydı her an yeniden öğrenmek zorunda kalabilirdi (Görgen, 1997, 7).

Bu kuramda belleğin işleyişi ile bilgisayarın çalışma sistemi arasında benzerlikler vardır. İnsan zihni bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depodan gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir. Yeni bir bilgi gelince ikisi de yeni bilgiyi var olan yapının içine koyar. İnsan bu işlemi sinir sistemi ile gerçekleştirir. Bilgisayarda ise elektronik devreler kullanılır. Sonuçta bilgisayar yazıcı ile çıktıya dönüştürürken, insanlar da organlarını kullanarak bilgiyi davranışa dönüştürür (Erden ve Akman, 1998, 144). Bilgiyi işleme modeli Senemoğlu (2005, 267) tarafından aşağıdaki gibi şekillenmiştir.



Şekil 1.2. Bilgiyi İşleme Modeli (Senemoğlu 1999: 2).

Şekil 1 görülen yapılar ve öğrenmeyi sağlayan süreçler aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir (Gagne,1977: 53).

1. Çevredeki uyarıcıların alıcılar(duyu organları) yoluyla alınması.
2. Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi (duyusal kayıt)
3. Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyusal kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi.
4. Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarın yapılması (kısa süreli bellek)
5. Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için işleyen bellekte (kısa süreli bellek) anlamlı kodlamanın yapılması
6. Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması
7. Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi
8. Bilginin işleyen bellekten yani kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi
9. Tepki üreticinin bilgiyi vericilere (kaslara) göndermesi
- 10.Öğrenenin çevresinde performansını göstermesi
- 11.Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi, düzenlenmesi.

Bu kurama göre öğrenme, zihinsel süreçlerde üç temel öge arasındaki ilişki ve bilgi akışı yoluyla meydana gelir. Bu öğeler, üç ana bölümden oluşmaktadır.

- Duyusal kayıt
- Kısa süreli bellek
- Uzun süreli bellek

2.2.7.1 Duyusal Kayıt

Günlük yaşamımızda, çevremizden gelen sürekli bir uyarıcı bombardımanına tutulmaktayız. Örneğin çevremizdekilerin konuşma sesi, bebeğin ağlaması, güneş ışıkları; sınıfta öğretmen sesi, kitaptaki, tahtada ki sözcükler vs. hepsi birey uyarıcıdır. İşte bilgiyi işleme, çevreden gelen bu uyarıcıların alınmasıyla başlar.

Duyu organlarından gelen bilgi, bir saniyeden daha az bir süre burada kalmaktadır. Duyusal kayıta gelen bilgilerin, daha da uzun süre kalabilmesini ve kısa süreli belleğe geçebilmesini, seçici algı sağlar. Seçici algıdan geçemeyen bilgiler hemen silinir (Gagne, 1977). Dikkat uyarıcıya odaklanmadır. Çevremizdeki uyarıcılardan hangilerini seçeceğimiz dikkatimize bağlıdır. Birey dikkat ettiği uyarıcıyı algılar. Ancak dikkat sınırlı bir kaynaktır. Bizler aynı zamanda sadece bir şeye dikkat edebiliriz. Örneğin araba kullanmayı öğrenirken, radyo dinleyememek gibi. Çünkü bazı süreçler alıştırmalarla otomatik hale gelene kadar, dikkat ve konsantrasyon gerektirir (Woolfolk, 1998).

2.2.7.2 Kısa Süreli Bellek

Dikkat edilen ve algılanan bilgi duysal kayıttan kısa süreli belleğe geçirilir. Kısa süreli belleğin kapasitesi sınırlıdır. Yetişkinin kısa süreli belleği yedi $\pm$ iki birimlik yani beş ila yedi birim arasında değişebilen bilgi miktarını depolayabilmektedir (Miller, 1956; akt, Senemoğlu, 2005: 271). Kısa süreli belleğin bir diğer sınırlılığı da bilginin burada kalış süresinin çok kısa olmasıdır. Kısa süreli bellekte bilginin kalış süresi 5-20 saniyedir. Ancak bu sistem olmaksızın, örneğin bir cümle okurken, son birkaç kelimeye gelmeden önce, cümlelerin ilk bölümünü unutmuş olursunuz. Kısa süreli belleğin belli başlı görevleri şunlardır:

Sınırlı miktarda bilgiyi kısa süre geçici olarak depolamak. Kısa süreli hafıza yetişkinlerde 5-9 birimi yaklaşık 20 sn tutar. 3 yaşında ki çocuklar 3 birimi, 7 yaşındaki çocuklar 5 birimi, ergenlik çağından itibaren 5-9 birimi kısa süreli hafızada tutar (McGraw, 1987).

1. Duyusal kayda gelen yeni bilgilerle, uzun süreli hafızada depolanmış olan eski bilgileri karşılaştırmak ve eşleştirmek.
2. Duyusal kayda gelen bilgilerin davranışa dönüşmesini ya da uzun süreli hafızaya kodlanmasını sağlamak.
3. Duyusal kayıttan yeni alınan bilgilerin sesli ya da sessiz tekrarlarla kısa süreli hafızada kalmasını sağlamak.
4. Uzun süreli hafızadaki bilgilerden yararlanıp problem çözme gibi zihinsel işlemleri gerçekleştirmek (Selçuk, 1999, 142).

Kısa süreli hafızada ki bilgilerin kısa süre (en çok 20-30 sn.) içinde hafızadan kaybolduğu anlaşılmıştır. Bu bilgilerin daha uzun süre kullanılabilmesi için, (1) gruptama, küçük parçaları ilişkilendirerek geniş parçalar haline getirme, (2) zihinsel tekrar gerekir.

Kısa süreli belleğe bilgi, duyuşal kayıt ve uzun süreli bellekten gelir. Genellikle her ikisi aynı anda olur. Örneğin; birey bir kuş ile karşılaştığında, kuşun imgesi kısa süreli belleğe geçer, aynı anda uzun süreli bellekten kuşlara ilişkin bilgi araştırılır ve kuşun hangi tür olduğu belirlenir. Kısaca, tanımlama aynı anda gelir, çünkü, kuşa ilişkin tüm bilgiler uzun süreli bellekte depolanmıştır (Slavin, 1988; 150, akt, Subaşı, 1999, 32).

Uyarıcı saldırısı altında kalan birey birçok işlerde otomatik hale gelerek problemlerini kolaylıkla çözebilir. Otomatikle bireyler hızlı, güç harcamadan, özerk, tutarlı, uygun ve özgür olarak bir işi yerine getirirken, çalışan belleğin bir başka durumla çalışmasına izin verirler. Yürürken konuşma ve dinleme gibi. Matematikte temel işlemler , sözcük dağarcığı, yabancı dil bilgisi diğer görevlerin uygun olarak yerine gelmesini sağlarlar. Otomatik işlemler uzun süreli bellekten gelir. Eğer otomatikle başarılı değilse öğrenciler problem çözme ya da yazma gibi karmaşık işlemleri yerine getirirken yetersiz kalırlar ve daha fazla bilişsel güç harcarlar (Samuel, 1981; Akt; Eggen ve Kauchak, 1992; 313 ; akt, Subaşı, 1999, 32).

2.2.7.3 Uzun Süreli Bellek

Yeni gelen bilgilerin eskilerle örgütlenerek saklandığı daimi depodur (Selçuk, 1999: 144). Uzun süreli bellekte bilgiyi istediğimiz kadar depolar ve asla unutmayız. Fakat bilgi, uygun biçimde kodlanmış ve uygun yere yerleştirilmişse geri getirmede zorluklarla karşılaşılır. Bilgi ne kadar anlamlandırılır ve örgütlenirse, bilgi daha kolay hatırlanabilir (Ormrod, 1990). Uzun süreli bellekte bilgi depolamak için üç temel yapı içinde kodlanır; Anlamli (semantik), anısal (episodik) ve işlemsel (procedural) bellektir.

2.2.7.4.1 Anlamli Bellek (Semantik Memory)

Uzun süreli belleğin bu bölümünde konu alanlarının kavramları, olguları, genellemeleri, kuralları depolanır. Okulda öğrendiğimizin çoğunluğu anlamsal bellekte saklanır. Anlamli bellek hem görsel, hem de sözel olarak

kodlanmış ve birbirlerine bağlamış olan ağlarda bilgiyi depolar (Paivio, 1971, 1986; Clark ve Pavio, 1991). Çoğu bilgi anlam ağlarında saklanabilir. Bilginin bir parçasını hatırlamak isteğimizde, onun anlamını, benzer sözcük öbeklerine yada zihinsel resimlere dönüştürebiliriz.

2.2.7.4.2 Anısal Bellek (episodik memory)

Yaşantı içindeki olayların depolanmasıdır. Anısal bellek olayları bir zaman-mekan yapısı içinde depolar (Tay, 2002, 12). Anısal bellek anlamlı belleğe göre daha güçlüdür, çünkü bilgilerin kodlanması için fazla çabaya gerek yoktur.

2.2.7.4.3 İşlemsel Bellek (procedural memory)

Belli bir işin nasıl yapıldığı ile ilgili gerekli işlemlerin saklandığı bellektir. Örneğin nasıl kayak yapılır? Teniste nasıl servis atılır? gibi (Woolfolk, 1998). Bu bellekteki bilgiler çabuk unutulmaz ve kolay hatırlanır. İşlemsel bellekteki bilgilerin kalıcılığı yapılan tekrara bağlıdır. Ne kadar çok tekrar edilirse o derece kalıcı olur.

Çizelge 20. Kısa ve Uzun Süreli Belleğin Karşılaştırması Yapılmıştır

Bellek Tipi	Girdi	Kapasite	Süre	Kapsam	Geri Çağırma
Kısa süreli	çok hızlı	sınırlı	çok kısa (5-20 san)	kelimeler imajlar, fikirler, cümleler	anında
Uzun Süreli	oldukça Yavaş	sınırsız	sınırsız	anlam ağları, şemalar Ürünler Olaylar imajlar	simgeleme ve örgütlemeye bağlı

(Smith; Akt: Woolfolk, 1998, 257)

Bilginin uzun süreli belleğe kaydedilmesi kolay değildir. Uzun süreli bellekte kavramlar ve kavramlar arasındaki çağrışımlar dört şekilde depolanır; 1. sözel kodlamalar, 2. imgeler, 3. önermeler, 4. süreçler. Bu dört

depolama şekli uzun süreli bellekte sıklıkla görülür (Ormrod, 1990). Bu şekilde alınan bilgiler, uzun süreli bellekte bir ağ oluşturur. Yeni gelen bilgilerde sürekli bu ağa eklenir. Bu süreçteki uzun süreli belleğe giren bilgi parçası öğrenilmiş demektir. Bilgi uzun süreli belleğe girmişse, kaydedilmiş demektir ve uzun süreli belleğe kaydolan bilgi ömür boyu silinmez. Fakat uzun süreli bellekteki bilgiyi nasıl geri çağıracağımızı bilmezsek o bilgilerin hiçbir önemi yoktur. Bu süreçleri geliştirmede öğrenme stratejilerinin büyük önemi vardır.

2.2.8 Öğrenme Stratejileri

Bilgiyi işleme kuramının modelinde görüldüğü gibi, bireyin yeni bir bilgiyi kazanması, başka bir deyişle uzun süreli belleğe kodlanması için belli bir çaba gerekmektedir. Çevremizdeki yeni bir davranışı öğrenmeye çalışan birini izlediğimizde hepsinin farklı yöntemler kullandığını görürüz, önemli olan kişinin doğru yöntemi kullanmasıdır. Okulun en temel işlemlerinden biri, öğrencilere nasıl öğreneceğini öğretmektir.

Öğrencilerin öğrenmesini bekleriz, fakat onlara nasıl öğrenecekleri hakkında nadiren bilgi veririz (Senemoğlu, 2005, 557). Eğitimcilerin bu ve bunun gibi eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir. Varolan bu eksikliklerin giderilmesi için de öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Öğrenme stratejileri ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Weinstein ve Mayer'e (1986) göre öğrenme stratejisi; öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranışlardır. Öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi kendine öğretebilmesi için kullandığı işlemlerdir. Bu nedenle öğrenme stratejisinin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım etmektir (Senemoğlu, 2005, 352). Warr ve Downing'e (2003:311) göre, öğrenme stratejileri, etkili öğrenmenin bir parçasıdır. Basit anlamda, bir öğrenme stratejisi, bir öğrenme görevini tamamen kullanmada kullanılan bireysel bir yaklaşımdır. Daha ayrıntılı olarak, bir öğrenme stratejisi, bir içeriği öğrenmek ya da diğer öğrenme görevlerini daha etkili bir şekilde tamamlamak için belli

becerileri kullanma ve örgütlemenin bireysel yoludur (Schumaker ve Deshler, 1992).

Mayer'e (1987) göre, öğrenme stratejilerinin gelişim aşamaları "erken dönem", "geçiş dönemi" ve "son dönem"den oluşur.

Erken Dönem: Bu düzey okul öncesi dönem olarak düşünülebilir. Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmış değildir ve öğrenen tarafından kendiliğinden kullanılmaz. Bu düzey okul öncesi dönem olarak düşünülebilir.

Geçiş Dönemi: Öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır. Ancak öğrenmeyi arttırmak için kendiliğinden kullanılmaz. Öğrenciler bu dönemde yetişkinler tarafından dışsal öğretim yoluyla öğrenme stratejilerini kullanabilirler. Bu düzey ilköğretim yıllarını içerir; ancak öğrenme stratejilerinin kullanımı, stratejilerin karmaşıklığına bağlıdır. Karmaşık stratejiler ileri yaşlarda daha kolay kullanılmaktadır.

Son Dönem: Son döneme öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır ve yetişkin öğretime gerek kalmadan uygun şekilde kullanılabilirler.

Çizelge 21. Bilişsel Yaklaşım Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinin Analizi Verilmektedir.

Öğretmen Özellikleri	Öğrenci özellikleri
Öğretmenin bildikleri	Öğrencinin bildikleri
Öğretim stratejileri	Öğrenme stratejileri
Öğretim sırasında öğretmenin yaptıkları	Öğrenme sırasında öğrencinin yaptıkları
	Kodlama süreci
	Bilginin işlenmesi
	Öğrenme ürünleri
	Performans
	Öğrenmenin değerlendirilmesi

(Weinstein ve Mayer, 1986, 316).

Brabeck (1984), çeşitli konu alanlarında çalışan bireylerin ve öğrencilerin okul yılları boyunca öğrenme stratejilerini geliştirdiklerini ifade etmektedir. Özellikle karmaşık düzeydeki öğrenme durumlarının ve bilgilerin artan düzeyde kavranmasının temelinde öğrenme stratejilerinin sürekli olarak

gelişimi yatmaktadır. Konu alanı ve disiplinlerin içeriğindeki artışla birlikte öğrencilerin etkili düzeyde bilgiyi işlemeleri ve anlamayı gerçekleştirebilmeleri için geleneksel ezbere öğrenmelerin ötesine gitmeleri gerekmektedir (Akt, Sünbül, 1998: 20).

Kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilen ya da yönlendirebilen öğrencilere “stratejik öğrenciler (strategic learners)”, “bağımsız öğrenciler (independent learners)”, “özdüzenleyici öğrenciler (self-regulated learners)” ve “öz öğretimli öğrenciler (self-instructing learners)” gibi çeşitli adlar verilmektedir (Senemoğlu, 2005: 558).

2.2.9 Öğrenme Stratejileri Türleri

Bireyler yeni bir bilgiyi öğrenirken, değişik öğrenme stratejileri kullanabilmektedirler. Araştırmacılar, öğrenme stratejileri farklı biçimde sınıflandırmışlardır. Öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme süreçleriyle ilişkili biçimde açıklayan Gagne (1977, 168), beş tür stratejiyi açıklamaktadır. Bunlar, dikkat stratejileri, tekrar stratejileri, kodlamayı arttıran stratejiler, geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler ve yürütücü kontrol stratejileridir.

O'Malley ve Chamot (1990, 44) ise, öğrenme stratejilerini üç kategori içinde sınıflamıştır. Bunlar yürütücü biliş, biliş ve sosyo duyuşsal stratejilerdir. Çizelge 2.2.4'da bu stratejilerin sınıflaması açıklanmaktadır.

Çizelge 22. O'Malley ve Chamot'un Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması

Yürütücü Biliş Stratejileri	Bilişsel Stratejiler	Sosyo-Duyuşsal Stratejiler
Seçici dikkat	Tekrar	Kubaşık çalışma
Öğrenme görevini planlama	Örgütleme/gruplama	Çıkarımda bulunmak için
Kendini izleme	Çıkarımda bulunma	Soru sorma
Kendini değerlendirme	Özetleme	Zihinsel kontrol
	İmaj oluşturma	sürecini kullanma
	Transfer etme	
	Anlamlandırma	

(O'Malley ve Chamot, 1990, 44)

Hartley'e (1998) göre öğrenciler farklı görevlerle ilişkili olarak farklı öğrenme stratejilerini seçmektedir. Bu açıdan genel olarak iki türlü öğrenme stratejisi vardır; Yüzeysel öğrenme stratejileri (Surface learning strategies), derinlemesine öğrenme stratejileridir (Deep leaning strategies) (akt, Sünbül, 1998, 28). Pardon ve Waxman (1998) ise öğrenme stratejilerini iki temel kategoriye ayırmışlardır. Tablo 2.2.5 Padron ve Waxman'ın öğrenme stratejilerini sınıflaması verilmektedir.

Çizelge 23. Pardon ve Waxman'ın Öğrenme Stratejilerini Sınıflandırması

Olumlu Öğrenme Stratejileri	Olumsuz Öğrenme stratejileri
Özetleme	Konu hakkında düşünme
Altını Çizme	Her kelimeyi yazma
Kendi kendine soru üretme	Detaylı olmadan bölümleri inceleme
Kontrol etme	Hızlı okuma
Not alma	Her kelimeyi sürekli tekrar etme
İmajlar oluşturma	Ana fikri söyleme

(O'Malley ve Chamot, 1990, 110).

Weinstein ve Mayer'e (1986) göre öğrenme stratejileri basit ve karmaşık olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Bu stratejiler;

- Temel öğrenme tekrar stratejileri
- Karmaşık öğrenme tekrar stratejileri
- Temel anlamlandırma stratejileri
- Karmaşık anlamlandırma stratejileri
- Temel örgütleme stratejileri
- Karmaşık örgütleme stratejileri
- Kavramayı izleme stratejileri
- Duyuşsal stratejiler

2.2.9.1 Temel Tekrar Stratejileri: Öğrenci öğrenme sırasında sunulan materyali ezberden okuma ve isimlendirmesini içerir. Bu stratejinin amacı, bilgiyi seçmek ve bilgiyi çalışan bellekten, uzun süreli belleğe transfer edebilmesini kolaylaştırmaktır.

2.2.9.2 Karmaşık tekrar stratejileri: Weinstein ve Mayer'e (1986) göre karmaşık tekrarlama stratejilerinin iki temel bilişsel amacının olduğunu belirtmektedir. Bunlar;

1. Seçme: Dikkatin odaklandığı bilginin kısa süreli belleğe aktarılmasıdır.

2. Edinme/Kazanma: Bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasıdır. Bu strateji materyali yüksek sesle tekrar etme, materyali olduğu gibi kopya etme, seçici olarak not alma ve materyalin önemli kısımlarının altını çizmeyi kapsar.

Tekrarın etkili olmasındaki seçme ve kazanma faktörleri önemlidir. Öğrencinin etkileşime girdiği materyalin önemli noktalarını tespit etmesi ve bunlara kendinden anlamlar katması bu stratejinin etkili olmasını sağlamaktadır (Sünbül, 1998: 30).

Warr ve Downing'e (2000) göre tekrar stratejileri anlamlı öğrenmeden daha çok yüzeysel bir yaklaşımdır. Bu strateji zihinsel bir işleminden daha çok, performansı vurgulama olarak görülmektedir. Ayrıca bu strateji yeni bilgiyle eski bilgiyi arasında bağ kurmada yeterli değildir. Carrier'e (1983) göre bu alandaki stratejilerden bazıları, özellikle not alma, öğrencilerin yeni bilgiyi

yapılandırmasına olanak tanıdığı ölçüde başarıyı arttırmaktadır (Sünbül, 1998, 30).

2.2.9.3 Temel anlamlandırma stratejileri: Anlamlandırma stratejisi, yeni gelen bilgilerin, bireyin uzun süreli belleğindeki bilgilerle karşılaştırılarak anlamlı hale getirilmesidir. Diğer bir deyişle birey bilgiyi kendisi için anlamlı hale getirir (Erden, 1996).

2.2.9.4 Karmaşık anlamlandırma stratejileri: Bu stratejinin amacı, uzun süreli bellekte yerleşik olan bilgilere yeni bilgilerin ilişkilendirilmesini sağlamaktır. Bu stratejinin kullanımı, derste öğrenilecek materyalin olduğu şekilden farklı olarak, kendi cümleleriyle anlatma, özetleme, not alma, analogiler kurma ve materyalle ilgili sorular sorarak cevaplamayı kapsar (Weinstein ve Mayer, 1986).

2.2.9.5 Temel örgütleme stratejileri: Temel örgütleme stratejileri, hatırlamayı kolaylaştırmak için, maddelerin listesini yeni ve daha geniş bir çatının içinde yeniden organize etmektir. Örgütleme stratejilerinde, öğrencilerin yeni bilgileri, ön bilgilerini kullanarak kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden yapılandırması söz konusudur. Basit bilgilerin öğretilmesinde temel örgütleme stratejileri kullanılabilir. Öğrenilecek bilgiyi ortak özelliklerine göre sınıflama ya da gruplama, kronolojik sıralama ve bellek destekleyiciler bu stratejiye girer.

2.2.9.6 Karmaşık örgütleme stratejileri: Çalışan belleğe transfer etmek için bilgiyi seçen ve çalışan bellekteki bilgiler arasında ilişkiler kuran örgütsel stratejiler, kodlamayı ve hatırlamayı kolaylaştıran, ana hatları çıkarma ve materyali örgütleme işlemlerinde geniş oranda kullanılır. Bu işlemleri yerine getirmek için genellikle şekil, şema ya da şemanın ve tablolar kullanılır. Araştırmalar kavramı boyunca uygun bir şemanın ve organize bir öğrenme düzeneğinin sağlanmasının hem kodlamayı hem de geri getirmeyi etkilediğini göstermiştir.

2.2.9.7 Kavramayı izleme stratejileri: Öğrencinin, öğrendikleri kendi kendine kontrol ederek değerlendirmek ve öğrenmesine yön

vermek için kullandığı stratejilerdir. Metindeki bilgiyi sezmeye uğraşan okuyucunun bilişsel süreçlerini yöneten süreç kavramayı izleme olarak tanımlanabilmektedir. Bu stratejiler üç genel başlık altında toplanmaktadır: Anlamaya hazırlama stratejileri (örneğin, bir metni okumaya başlamadan önce hedef saptama, sorular türetme, metni hızlıca gözden geçirerek içindeki bilgi türünü ve nasıl düzenlendiğini saptama gibi), anlamayı izleme stratejileri (örneğin, soru sorarak kavramayı sınama, dikkatli odaklayarak konsantrasyonu bozabilecek etkenlere karşı koyma gibi) ve anlamayı yönlendirme stratejileridir (örneğin, okuma hızını ayarlama, çalışma yöntemini dersin gereklerin göre düzenleme gibi) (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 2000).

2.2.9.8 Duyuşsal stratejiler: Duyuşsal stratejiler, öğrencinin öğrenme sırasında dikkatini toplaması ve sürdürmesi, konsantre olması, kaygıyı azaltması, zamanını etkili kullanması, motivasyon sağlaması ve sürdürmesi için kullanılan stratejilerdir. Bir öğrenme sürecinde duyuşsal stratejiler, bilişsel süreçlerin etkili kullanmasında rol oynamaktadır. Okul öğrenmelerindeki yeni yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme çevresini kontrol etmesi, izlemesi ve yaratması üzerindeki rolünü vurgulamaktadır. Bu stratejiler, dikkate odaklanma, konsantrasyonu sürdürme endişeyi kontrol etme ve motivasyonu sağlama ve sürdürme için kullanılan stratejilerden performans ve test kaygısıyla ilgili araştırmalar, stresle etkili olarak başa çıkma yollarını öğretmek üzere düzenlenen programların öğrencilere kaygı düzeylerini azaltmada yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986).

Aşağıda araştırma kapsamına giren, hikâye haritalama, özetleme İSOÇG, kes-yapıştır, KWL stratejilerine yer verilmiştir.

2.2.10 Özetleme stratejisi

Çok uzun zamandır, özetleme ile okuduğunu anlama ve akılda tutma arasındaki ilişki, bilişsel psikologlar tarafından araştırılıp, geliştirilmiştir (Craik

ve Lockhart, 1972; Gurdo ve Colwel, 1987; Squire, 1983; Stotsky, 1982; Akt, Ward ve Xu, 1994: 4). Son yıllarda okuduğunu anlama üzerine yapılan bilimsel çalışmalar okuduğunu anlamayı sağlayıcı bazı öğrenme teknikleri olduğunu ve bunların öğretilebileceğini ortaya çıkarmıştır. Bu tekniklerden biri de okuduklarımızı özetlemedir (Görgen, 1997, 22).

Özetleme okurun metindeki bilginin önem derecesini belirlemesini gerektiren sentetik bir stratejidir (Hayes, 1989). Özetlemede, öğrencilerin bilginin sentezini çıkarmaları gerekir ve Dok, Duffy, Rochler ve Pearson'un (1991)da açıkladığı gibi, "orijinal metni temsil eden yeni ve tutarlı bir metnin oluşturulmasıdır" (Kamhi-Stein, 1993, 5). Özetlemek bilginin yeniden organize edilmesini gerektirir, tekrar yapılmasını sağlar ve öğrencilere, kendi kelimeleriyle dersin ana hatlarını belirlemeleri olanağını verir (Davis ve Hult, 1997: 47). Eğer öğrenciler, metinde neyin önemli, neyin önemsiz olduğunu ayırt edemezlerse, verimli bir şekilde çalışamazlar (Garner, 1984, 304).

Özetler iki türde olabilir; okuyucuyu ve metni temel alan özetler (Hill, 1991; Hidi ve Anderson, 1986). Okuyucuyu temel alan özetlere, makaleler, kitaplar ya da hikayeler örnek verilebilir. Öte yandan yazarı temel alan özetler, öğrencilerin önemli bilgileri hatırlamak ve algılarını geliştirmek için okuduklarıdır (Kamhi-Stein, 1993: 7).

Özetleme ile metnin anlaşılması ve anımsanması kolaylaşır. Özetleme, öğrenciyi birçok yönden destekler. Bunlar; 1) anlamlı okuma, 2) önemli düşünceleri belirleme, 3) kendi tümceleri ile içeriği oluşturma. Böylece öğrenen kişi, bu ilkeleri kullanarak bilgiyi yeniden örgütler ve anlamlı hale getirir. Ancak özetleme yapmayı öğrenmek, zaman alır ve uygulamayı gerektirir. Özetleme ile ilgili öğretim, zaman alıcı olmakla birlikte, hatırlama ve kavramayı artırmaktadır.

2.2.10.1 Özetleme Stratejisinde İzlenecek Adımlar

1. Metindeki önemsiz bilgiyi tanıma ve çıkarma
2. Metindeki ana fikri belirleme ve kendi sözcükleriyle ifade etme
3. Her paragraftaki en temel cümleyi seçme ve yeniden ifade etme
4. Metnin ana fikri ve yan fikirleri arasındaki ilişkileri, anlamını bozmadan, çok kısa olarak bütünleştirme (Senemoğlu, 1999, 22).

2.2.11 Hikaye Haritalama Stratejisi

“Belirli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen, gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya birtakım kimselerin karakterlerini çizen, çoğu kez birkaç sayfa tutan kısa yazılar” hikaye olarak adlandırmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2000: Akt, Akça, 2002, 10).

Hikayeler okuyucuya yorum yapma (Bruner, 1990) anlamı açıklama, (Gudmundsdottir, 1995), organize etme, hatırlama (Bruner, 1990; shank, 1999) ve problem çözmede (Jonassen ve Hernandez-Serrano, 2002) fırsatlar sunan etkili okuma metinleridir. McEwan ve Egan’a (1995) göre hikayeler, tecrübeler üzerine farklı açılardan yorum getirmede önemli katkılar sağlamaktadır. Shank (1999) hikaye dinleme ve dinlenenlerin hayatla ilişkilendirilmesi en önemli öğrenme yolu olarak görmektedir. Chen, Fertig ve Wood(2003) hikayeleri tecrübeye dayalı bilgiyi zihne depolama ve tanımlamada en doğal ve güçlü unsurlar olarak ifade etmektedirler. Bütün bu açıklamalar hikayelerin önemli bir düşünme, açıklama, anlam ve hatırlama aracı olduğunu göstermektedir (Akyol, 2006: 139). Hikâye haritaları, hikâyenin karakterler, ortam, problem ve çözümden oluşan dört ana kısmını belirleyen bir tür strateji modelidir (Polacco, 2003, 5). Hikaye yapıları yazarlar tarafından farklı sınıflandırılmaktadır.

Hikâye türü metinler genel olarak aşağıdaki unsurları içermektedir.

- 1) Sahne ve Zaman: Olay nerede ve ne zaman oluyor?
- 2) Ana ve yardımcı karakterler:Hikâyedeki insanlar, hayvanlar vb.,
- 3) Başlangıç olayı: Olayın, problemin başlangıcı,
- 4) Problem: Hakkında hikâyenin yazıldığı durum,
- 5) Problemi çözme teşebbüsleri,
- 6) Sonuç,
- 7) Ana fikir,
- 8) Reaksiyon.

Mathes ve Fuchs’e (1997) göre hikayenin unsurları;

1. Hikayede var olan karakterler kimlerdir?
2. Hikaye nerede ve ne zaman geçmektedir?
3. Hikayede verilen problem nedir?

4. Hikayedeki ana olay nedir?
5. Hikayenin sonunda neler olmuştur?

Hikaye de bulunan gizli elemanları ortaya çıkarırken bu ana unsurları bulmak için yapılacak olanlar şunlardır:

- **Karakterler:** Bütün hikayelerin karakterleri vardır. Bunlar öğrenciler tarafından en kolay tespit edilen unsurlardır insan, hayvan ya da herhangi bir nesne olabilir.
- **Olay ve Zaman:** Yazarlar, olayı ilgi çekici kılmak için, okuyuculara hikayenin geçtiği yeri ve zamanı (örneğin, tarihte hangi aralıkta veya yılın mevsimi) anlatır. Bazen yazar hayalinizde resimleyebilmeniz için oldukça fazla detay verir. Bu detaylar, hikayenin "ortam"ı olarak isimlendirilir.
- **Olay Örgüsü:** Her hikayede süregelen olaylar ve ek olarak karakterlerden gelen eylemler bulunur. Bir yazar hikayeye genellikle karakterleri ve onları karşılaştığı problemleri tanıtarak başlar. Karakterlerin sorunları çözmek için yaptıkları ana eylemlerinin sırasına olay örgüsü denilir.
- **Sonuç:** Yazar, hikayenin sonunda olayları doruk noktasına getirir. Sonra olaylar bir "sonuca" ulaştırılır, burada yazar hikayede oluşan tüm önemli şeyleri bir araya getirir ve olayların karakterler için nasıl geliştiğini anlatır.
- **Ana Fikir:** Ana fikir, karakterlerin karşısına çıkan büyük bir durum (savaş veya yeni bir toprak keşfetmek için bir yolculuk gibi) ve onların nasıl tepki verdiğiidir. Veya, ana fikir hikayenin okunması ile öğrenilen bir ders de olabilir. Bazen tek bir cümle hikayenin ana fikrini anlatabilir (<http://www.hishelpinschool.com>).

2.2.11.1 Hikaye Haritalama Yapılırken İzlenecek Adımlar

Taberski'ye (1998) göre hikaye okumaya başlarken kişinin beyninde hikayenin ana hatlarını, hikyedeki problemi, hikyede ki geçen zamanı, hikyedeki karakterleri kimler olduğunun canlandığı bir hikaye haritası oluşmalı.

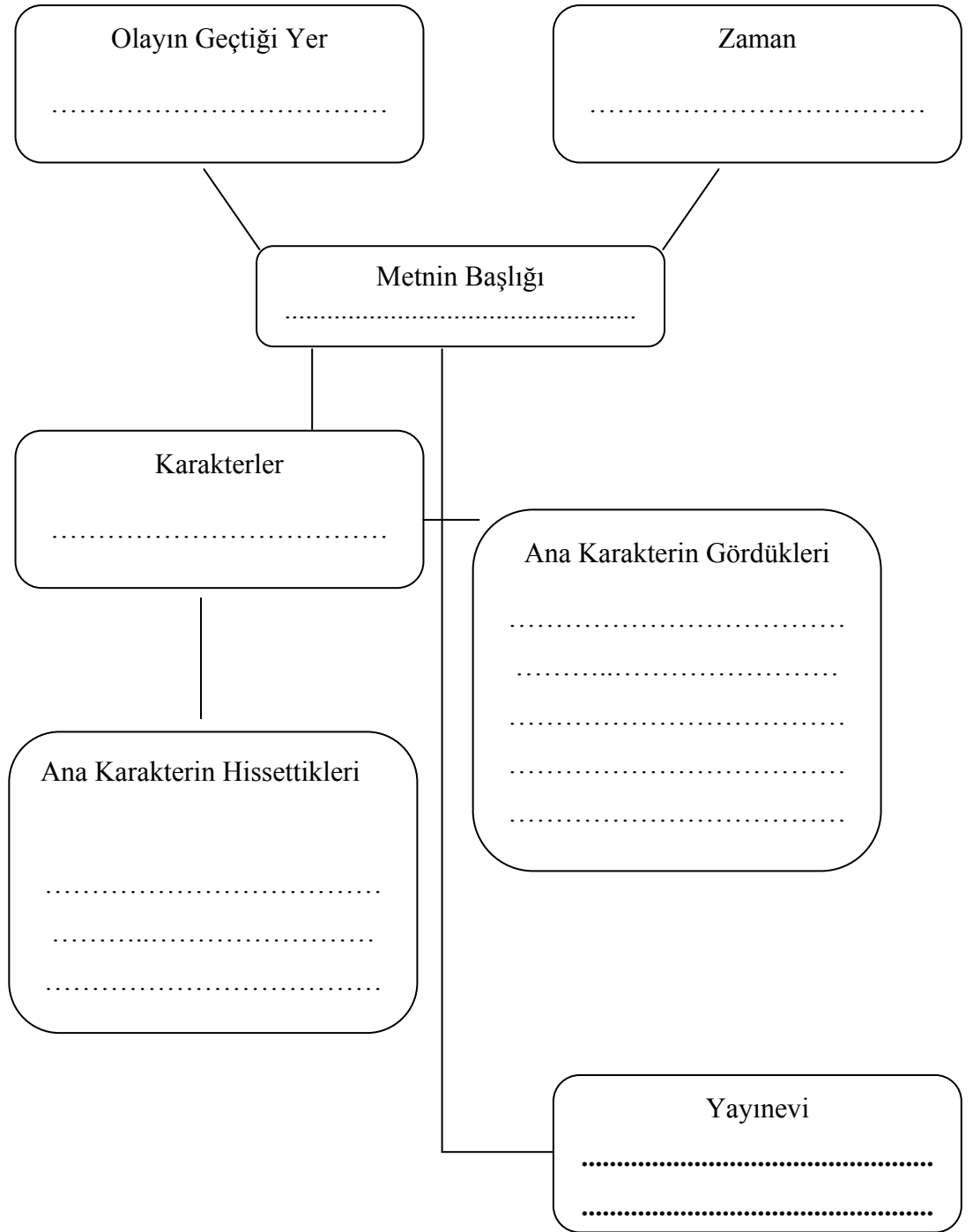
Metinde ana karakterin belirli bir süre içerisindeki hareketleri ve yaşantıları kronolojik olarak veriliyorsa ve açıklamalar grafik, resim veya çizimlerle ifade edilmişse öğrenme daha kolay ve etkilidir. Bir metin tanımlanmamış ve çok çeşitli kelimeler içeriyorsa anlaşılması daha zordur (Akyol, 2006: 149). Davis'e (1994) göre hikaye haritalama yapılarak öğrenme gerçekleştiğinde, anlama seviyesi de yükselmektedir.

Metinle ilgili elementleri daha derinlemesine kavrayabilmek için öğretmen bir dizi etkinliklere yer verebilir;

- Hikâyeyi dramatize ettirebilir,
- Anlattırabilir,
- Çeşitli şemalar ve grafikler çizdirebilir,
- Hikâyeyi çocukların kendi cümleleriyle yeniden yazdırabilir.
- Öğretmen, çocuklarla birlikte yapılan bütün çalışmaları gözden geçirebilir (Akt; Akyol, 2006: 149)

Hikaye haritalamayı öğretirken izlenecek yollar ise şunlardır:

- Her şeyden önce öğretmen hikâyenin elementlerini örnek bir metin üzerinde şekillerle öğrenciye göstererek tanıtmalıdır.
- İkinci iş olarak öğretmen, hikâyenin elementlerini analiz ettirebilir. Karakterler, problem, problemi çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir üzerinde çocukları konuşturabilir. Bu konuşmalar sırasında öğretmen çeşitli sorular sorarak öğrencilerin olayların nedenlerini ve niçinlerini anlamalarına yardımcı olur. Çocukların da soru sormalarına fırsat vererek, onların soru sorma becerilerini geliştirmeye çalışır.
- Tüm bu analizler yapıldıktan sonra, yani metin iyice anlaşıldıktan sonra aşağıdaki Şema 2.2.2 doldurulur.



ŞEKİL 2. Hikâye Haritası

2.2.12. ISOCG Stratejisi

İSO CG, materyalden çalışma stratejisi olarak, birkaç stratejinin birleşiminden meydana gelmektedir. Bu strateji, değişik adımlarla materyalin anlamlı bir şekilde öğrenilmesini garanti eder (Rubin ve Mcneil, 1987: 160).

İSO CG stratejisinin birçok tanımı vardır. Bu tanımlardan bir kaç şöyledir. Barth ve Demirtaş (1994) stratejiyi anlamayı kolaylaştıran okuma sistemi ve çalışma tekniği olarak açıklamıştır. Scott (1994) ise İSO CG stratejisini, okumaya başlamadan önce öğrencinin ön bilgilerini belirlemek ve karşılaşılan yeni materyali anlamak için oldukça kullanışlı bir yöntem olarak tanımlamaktadır (Akt. Hedberg, 2002).

İSO CG stratejisi, okunan metni anlayabilme açısından ne yapılabileceğini önerir. Bu strateji öğrenci için başta sıkıcı ve zor görünebilir ve sadece göz atmaktan daha çok vakit alabilir. Ama bir kere bu disiplin kurulursa, öğrencinin okuduğunu anlama seviyesi büyük ölçüde yükselecek ve bu iş zamanla daha az vakit alacaktır. Ayrıca Senemoğlu (2001), bu stratejinin ilköğretim yıllarında öğretilbilecek bir strateji olduğunu vurgulamıştır .

Etkili öğrenme stratejileri, daha iyi notlar almaya yardım edebilir ve hatırlamaya daha çok yardım ederek daha etkili öğrenmeye olanak sağlayabilir. Etkili öğrenme stratejileri öğrencinin akademik başarısını arttırabilir. Bu stratejilerden biri de İSO CG stratejisidir. İSO CG stratejisi, muhtemelen materyali hatırlamayı ve anlamayı daha çok arttıracak değişik bir okuma yöntemi sağlar (Cain, 1994). İSO CG stratejisi, bilgiyi depolamak ve hatırlamak için beyin yeteneğini geliştirir. Bu strateji, bölümdeki temel kavramlara odaklanmaya yardım eder ve böylece hatırlamayı kolaylaştırır (Haugen, 2002).

Keefer'in de (2002) belirttiği gibi daha çok konsantrasyon gerektiren okuma görevlerinde İSO CG stratejisinin adımlarını uygulamak, öğrenme verimliliğini arttırır. Bu stratejiyi çalışırken, materyalin birkaç kez gözden geçirilmesi, strateji adımının bir tamamlanmadan diğer bir adıma geçilmemesi ve bu sırada neyi anlayıp neyi anlamadığımızın belirlenmesi süreçleri materyali hatırlamaya yardım eder.

2.2.12.1. İSOCC Stratejisinde İzlenecek Adımlar

İSOCC stratejisi beş adımdan oluşur. Bunlar;

1. İnceleme
2. Soru Sorma
3. Okuma
4. Bakmadan Cevaplama
5. Gözden Geçirme'dir.

1. İnceleme

Bu aşama; okuyucunun bölüme odaklanması için gerekli bilgiyi toplamaya yardım eder (Cain, 1994). Okuyucu okunacak materyali ana hatlarıyla inceler. Bu işlem, okunacağı konusunda okuyucuya bir fikir verir ve zihninde bir çerçeve oluşturmasını sağlar. Bu aşama, daha sonraki aşamaların etkili bir biçimde gerçekleşmesini (Türkoğlu ve diğerleri, 1996) ve öğrencilerin, ana noktaları saptayabilmelerini ve konuyu tekrar okuduklarında, fikirleri kolaylıkla organize edebilmelerini sağlar (Barth ve Demirtaş, 1994).

2. Soru Sorma

Soru sorma aşamasında ; zihni materyale yoğunlaştırmak ve onunla meşgul olmasını sağlamak için, öğrencilerin sorular hazırlamaları teşvik edilir. Öğrenciler, sorular hazırlarken bir yandan, bunların cevaplarını aktif olarak araştırır. Bu aşamada öğrenciler, konu başlıklarını konunun içeriğini yansıtacak şekilde sorulara dönüştürür (akt, Tok, 2003, 109).

3. Okuma

Bu aşamada, metinde sunulan bilgileri anlamaya ve organize etmeye yardımcı olur. Bu aşamada okuyucu, formüle ettiği sorulara cevap verebilecek şekilde okur. Böylelikle okuma sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp aktif bir süreç haline gelir. Bölüm okunurken sorular mutlaka akılda tutulmalıdır (Türkoğlu ve diğerleri, 1996). Ayrıca, okurken ana ve alt düşünceler aranabilir. Bu işlemleri yaparken ana hat oluşturma ve altını çizme becerileri de kullanılabilir (Rosenthal, 2001).

4. Bakmadan Cevaplama

Bu aşamada; ikinci aşamada sorulan sorulara, kitaba bağlı kalmadan okunulan bilgiler çerçevesinde, cevap verme gerçekleştirilir. Okunan metne bakmadan sorulara cevap vermeye çalışılır. Öğrenci, kitaptaki cümlelerden ziyade kendi cümleleri ile cevaplamaya çalışmalıdır. Eğer bunlar yapılabiliyorsa okunan metin anlaşılmış demektir.

5. Gözden Geçirme

Bu aşamada, metne tekrar dönülmeli ve ana hatlar gözden geçirilmelidir . Bu işlemle, her bir ana temanın açıklamasına ve alt başlıkların sıralamasına yardımcı olur (Barth ve Demirtaş, 1994: 5, 7). Böylelikle konunun ana hatları arasında bağlantı kurulabilir, okunan bölümün daha iyi anlaşılması sağlanabilir. Eğer dördüncü aşamada sorulara tam cevap verilememişse, ilgili bölümler biraz daha fazla zaman ayrılarak tekrar edilebilir.

2.2.13. Not Alma

Not alma bir konuyla ilgili bilgilerin özetlenerek ileride kullanılmak amacıyla belli bir yere yazılması işlemidir. Etkili öğrenmede not almanın ve alınan notlardan yararlanmanın öteki öğrenme araçlarından farklı ve özel bir önemi vardır (Uluğ, 2000: 56). Not almada öğrencinin önemli bilgiyi ayırt etmesi gerekir (Senemoğlu,2005: 565). Not alma söylenenleri harfi harfine yazmaktan çok onları kendi cümlelerimizle ifade etmemizdir.

Birçok öğrenci ortalama bir öğrenme yeteneğine sahiptir, ancak duygusal ihtiyaçlar ve öğrenme eksikliklerinden kaynaklanan sebeplerden dolayı derslerde pasif kalmaktadırlar. Buradaki amaçta öğrencinin pasif kalmasını engellemek ve öğrenciyi aktif hale getirmektir. Geliştirilen bu stratejiyle öğrencilerin eksiksiz not tutmalarını sağlamaktır.

Not almada karşılaşılan sıkıntıları daha aza indirmek için yeni bir strateji uygulanmıştır. Bu stratejinin adı “kes ve yapıştır” dır. İngilizce deki karşılığı “cut and paste” dir. Bu yeni strateji bilgiyi almaktan öte kullanmayı içermektedir (Porte, 2002, 14).

2.2.13.1 Kes ve Yapıştır Stratejisinde İzlenecek Adımlar

- Metnin başlığı öğrenciler tarafından incelenir.

- Metnin başlığının ne anlattığı sorulur.
- Metni neden okuyorsunuz? Sorusu sorulur.
- Metni okuma amacınız nedir? Sorusu sorulur.
- Öğrencilere metin sessizce okutulur.
- Metinde ki bilinmeyen kelimelerin altı çizdirilir.
- Bu kelimelerin anlamlarını buldurup metnin kenarına ok çizdirip kelimenin anlamı yazdırılır.
- Her paragraftan paragrafı anlatan iki cümlemin altını çizmeleri istenir.
- Altını çizdikleri kelimeler kestirilir.
- Bu cümleler bir zarfın içinde toplanır.
- Karakter formu doldurulur.
- Zarfın içinden öğrencilerle birlikte 8-9 cümle seçilir, yeni bir metin oluşturulur, metnin başlığı da öğrenciler tarafından konulur.

2.2.14. BİÖ Stratejisi

Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? Stratejisi bir tür haritalama ve aynı zamanda da özetleme stratejisidir. Jared ve Jared'e göre (1997) BİÖ stratejisi öğrencileri daha iyi motive etmek, önceki bilgilerini hatırlamalarını ve konuyu araştırmalarını sağlamak için öğrenme stillerine uygun bir stratejidir. Bu stratejiyi geliştiren araştırmacı Donna Ogle'dir (www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1kwlh.htm). Bu stratejinin İngilizce deki karşılığı KWL'dir. KWL; What I **know** ?, What I **want** to learn?, What I have **learned**? Cümlelerinde ki know, want we learn kelimelerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Buradaki amaç öğrencinin verilen konu hakkında ne bildiği, ne bilmek istediği ve ne öğrendiğidir.

2.2.14.1 BİÖ Stratejisinde İzlenecek Adımlar

Öğrencilere işlenecek konuyla ilgili bölümleri doldurmaları için form dağıtılır. Bu form üç bölümden oluşmaktadır. Ne biliyorum?, Ne öğrenmek istiyorum?, Ne öğrendim? dir. Bu stratejiye ait form Şema 2.2.2 verilmiştir.

Stratejinin ilk bölümü olan, Ne biliyorum? bölümünde, öğretmen öğrencilere konu hakkında ne bildiklerini sorar ve konuyla ilgili bildiklerini formdaki ilk bölüme yazmalarını ister. Ana teori geçmiş bilgilerin şema

teorisiyle yerleştirilmesidir. Şema teorisi insan hafızasını organize ederek öğrencilere eski deneyimleri hatırlatma olanağı sağlar (Taylor, Haris ve Pearson, 1986: Akt, Jared ve Jared, 1997:26).

İkinci sütuna öğrenci metinle ilgili ne öğrenmek istediğini sıralar (www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1kwlh.htm). Öğrenciler konunun çevresinde çeşitli sorular geliştirmeye başlarlar. Dewey'e göre (1935) Öğrencilerin kendi kendilerine sorular sormaları okuma arzusunu artırır. Listeleme süresince, öğrencilerin bilmek arzularının artmasıyla, kendi sorularına cevap bulabilir ve bilgileri daha iyi analiz edebilirler (Ogle, 1986: Akt, Jared ve Jared, 1997:26).

Üçüncü ne öğrendim? bölümünde ise, öğrenci metinden neler öğrendiyse onları sıralar. Bir başka deyişle ne öğrenmek istiyorum? sütununa sıraladığı sorulara aradığı cevapları bulur.

Bu strateji sayesinde kendi sahip olduğu bilgilerle yeni öğrendiği bilgileri birleştirir. Bu birleştirme öğrencilere daha iyi organize etme ve verilen konu hakkında düşüncelerini geliştirme imkanı verir (Jared ve Jared, 1997:26).

2.2.6 İlgili Araştırmalar

2.2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Erden ve Demirel (1993), araştırmalarında, ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin etkinliğini incelemiştir. Araştırma, 5. sınıf öğrencileri arasından seçilen toplam 78 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Materyal olarak, bir okuma parçası ve başarı testi kullanılmıştır. Deneysel işlem sırasında, öğrencilere, çalışmaları için okuma parçası veriliş. Öğrencilerin çalışma süreleri kayıt edilmiş ve ardından başarı testi verilmiştir. Araştırma sonuçları, ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri için en etkili stratejinin örgütlenme ve altını çizme olduğu sonucuna varılmıştır.

Özoğlu (1994) araştırmasında, cümle birleştirme görevleri sırasında, İngilizce bölümü öğrencilerinin kullandıkları bilişsel stratejileri incelemiştir. Araştırma bulguları, değişik düzeylerde dili yetkin kullanan deneklerin cümle birleştirmede aynı tip stratejileri kullandıklarını göstermiştir.

Yanpar (1994) araştırmasında, ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmış ve veriler likert tipi ölçek ve başarı testi yoluyla elde edilmiştir. Bu araştırmanın örneklemini, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan iki okuldan 80 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda akademik benlik kavramı ile başarı ilişkisi üst sosyo-ekonomik düzeyde okulda yüksek, ders içi öğrenme stratejileri ile başarı ilişkisi düşük çıkmıştır. Ayrıca, ders çalışma yolları ile başarı ilişkisi yüksek bulunmuştur. Üst-sosyo ekonomik düzey okullardaki öğrenciler, Alt-sosyo ekonomik düzey okulundaki öğrencilerden daha başarılı bulunmuştur.

Kıroğlu (1995), çalışmasında, üniversite düzeyinde kullanılan anlamlı öğrenme stratejilerinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin erişileri, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundan daha yüksek bulunmuştur. İki grubun hatırlama düzeyleri açısından da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öztürk'ün (1995) genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları ile ilgili yaptığı araştırmasının amacı, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin genel öğrenme stratejilerini çalışmalarında ne derece kullandığını ve bu stratejilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını saptamak için genel öğrenme stratejileri değerlendirme ölçeği ve öğrenme stratejilerin kullanılması ile ilişkili durumları saptamak için anket formu düzenlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğu çalışmalarında öğrenme stratejilerini oldukça sık kullanmakta, ilkokul, ortaokul ve lisede öğretmenler tekrar ve duyuşsal stratejileri vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ile öğretmenlerin bu stratejileri derslerde vurgulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin hatırlama stratejisini vurgulamaları ile öğrencilerin bu stratejiyi kullanma arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, en

yüksek ilişki dikkat ve anlamlandırma stratejilerinden elde edilmiştir. Aile bireylerinin öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etme durumları oldukça düşük olup, en fazla kullanılan rehberlik türü ders çalışması için öğrenciyi uyarmadır. Aile bireylerinin rehberliği ile öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bununla birlikte, öğrencilerin ÖSS puanları ve çalışmalarında zihne yerleştirme stratejisini kullanmaları ve öğrencilerin lise diploma puanları ile çalışmalarında tekrar stratejisini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Demirel (1996) araştırmasında, bilgilendirici metin türünün (düz, şemalı, resimli ve resimli şemalı) ve okuduğunu anlama düzeyinin (yüksek, orta, düşük) altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin metin türlerine göre değiştiği bulunmuştur. Öğrenciler en az düz metinden en fazla ise resimli ve şemalı metinden yararlanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeyleri okuduğunu kavrama düzeyine paralel olarak değiştiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, bilgilendirici metin türü ile okuduğunu kavrama arasında, öğrencilerin öğrenme düzeyleri açısından anlamlı bir etkileşim bulunamamıştır (Akt:Görgen, 1997, 58)

Somuncuoğlu (1996) “Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile çeşitli değişkenler ve başarı algıları arasında ilişkiler” adlı araştırmasında, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, eğitim psikolojisi dersini alan öğrenciler oluşturmuştur. Veriler, öğrencilerin kullandıkları düzeySEL bilişsel, anlamlı bilişsel ve bilişyönlendirici öğren stratejilerinin çeşitli değişkenler ve öğrencilerin başarı algıları ile ilişkisini ölçme amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin anlamlı bilişsel stratejilerinin diğer öğrenme stratejilerinden daha sık kullandıklarını ve sadece anlamlı bilişsel ve bilişyönlendirici strateji kullanımının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak yetkinlik yöneliminin anlamlı bilişsel ve bilişyönlendirici stratejileri kullanmak ile sosyal benlik ve minimum

çalışma yöntemlerinin ise yüzeysel bilişsel stratejileri kullanmakla ilişkili olduğu saptanmıştır.

Görgen (1997) araştırmasında, özetleme kuralları (anlamlandırma stratejisi) ve bilgi haritası oluşturma (örgütlenme stratejisi) öğretiminin lise 1. sınıf öğrencilerinin bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyi ile metni çalışma için harcadıkları süreye etkisi incelemiştir

103 lise birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada kontrol grubu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Araştırmanın berileri okuduğunu anlama testi ile öğrenme düzeyini belirleme testi aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilere özetleme kuralları ve bilgi haritası oluşturma öğretimi verilmiştir. Öğrenciler oluşturdukları özet ve bilgi haritalarına göre düşük, orta ve yüksek olarak üç gruba ayrılmıştır. Elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir.

Özetleme kuralları ile bilgi haritası tekniğinin öğretildiği gruplardaki öğrenciler ile kendi stratejisini kullanan kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Metni özetleyerek ve bilgi haritasını oluşturarak çalışan öğrenciler ile kendi stratejisi ile metni çalışan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri üzerinde kullandıkları teknikler benzer etkiler sağlamaktadır. Öğrencilerin metni çalışma süreleri, kullandıkları çalışma tekniğine göre değişmektedir.

Öğrenciler metni çalışırken en az süreyi kendi stratejilerini kullanırken harcamaktadırlar.

Özetleme becerisi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Özetleme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyi de yükselmektedir. Bilgi haritası oluşturma beceri düzeyi düşük, orta ve düşük olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilgi haritası oluşturma beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri de yükselmektedir.

Aynı özetleme ve bilgi haritası oluşturma becerisine sahip gruptaki öğrencilerin kullandıkları metni çalışma teknikleri öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi arasında fark bulunamamıştır.

Talu (1997) araştırmasında, onuncu sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve akademik başarılarının kullandıkları stratejiye göre değişip değişmediğinin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır.

Araştırma, 10. sınıftaki 88 öğrenci üzerinde tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Veriler, araştırmacının hazırladığı “öğrenme stratejisi ölçeği” ile toplanmış, öğrencilerin akademik başarılarını belirlemede I. Dönem ortak derslerine ait karne notu ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin %52’si anlamlandırma stratejisini, %41’i tekrar stratejisini ve %7’si örgütleme stratejisini kullanmaktadır.
2. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ilk karne notları ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Karne notu ortalamalarında farkın tekrar grubu lehine olması, tekrar stratejisinin karne notu başarısında da daha etkili olduğunu göstermektedir.
3. Tekrar stratejisi kullanan grup, geometri, Türk dili ve edebiyatı, İngilizce ve Fransızca derslerindeki karne notu ortalamaları ile anlamlandırma stratejisi kullanan grubun aynı derslere ait karne notu ortalamaları arasında farklar anlamlı değildir. Buna karşılık, tekrar stratejisi kullanan grubun psikoloji ve tarih derslerindeki karne notu ile anlamlandırma stratejisi kullanan grubun aynı derslere ait karne notu arasındaki farklar anlamlıdır. Karne notu ortalamalarına bakıldığında farkın tekrar stratejisi kullanan gruplar lehine olduğu görülmektedir.
4. Tekrar stratejisi ile anlamlandırma stratejisi ile Türkçe, matematik, sosyal ve fen şubeleri arasındaki fark anlamlı değildir.

Çiftçi (1998) “lise 1. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin matematik dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkisi” adlı araştırmasında, lise 1. sınıf öğrencilerinin matematik dersine çalışırken hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları ve matematik dersindeki akademik başarılarını kullandıkları öğrenme stratejilerinin ne oranda açıkladığının ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmış ve özel bir lisenin 1. sınıflarından 6 şubede bulunan 179 öğrenci araştırmaya

katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, matematik başarı testi ve matematikte kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır.

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri matematik başarılarını. 06 gibi düşük bir oranda açıklamaktadır. Tekrarlama ve anlamlandırma stratejilerinin matematikteki akademik başarıyı açıklama derecesi anlamlı bulunmuş; yürütücü bir iş stratejisinin açıklama derecesi ise anlamlı bulunmamıştır.

Bedir (1998) çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce eğitim gören öğrencilerin okuduğunu anlama derslerinde kullanabilecekleri bilişsel öğrenme stratejileri kazandırmaya yönelik bir yetiştirme programı uygulamayı amaçlamıştır. Çalışmada her okuduğunu anlama dersi için bir ders planı kullanılmıştır. Bu ders planındaki sınıf içi çalışmalarda, öğrencilerin geçmişte edindikleri bilgileri harekete geçiren, soru sorma, anlam haritası çıkarma, bilineni bilinmeyenle eşleştirme, önemli kısmı seçme gibi değişik yöntemler kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, bilişsel öğrenme stratejileri ile okuduğunu anlama arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çünkü deneysel gruptaki öğrencilerin, kontrol grubundakilere göre okuduğunu anlama dersinde daha fazla strateji kullandıkları ve bu nedenle daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca sonuçlar, okuduğunu anlama dersinin bilişsel öğrenme stratejilerine göre verilmesinin öğrencilerin üst düzeyde düşünme ve edindikleri bilgileri kullanma yetkilerini kazandırdığını ortaya koymuştur.

Sünbül (1998) araştırmasında, üniversitelerin eğitim fakültelerinde formasyon dersi olarak okutulan eğitim psikolojisi dersinde, farklı öğrenme stratejileri kullanmanın öğrencilerin, erişimi, öğrenme stratejilerine yönelik tutum, okuduğunu anlama ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini incelemiştir.

Araştırma 1997 -1998 öğretim yılının ikinci yarısında, Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesinin birinci sınıflarında yürütülmüştür. Öğrencilerin ÖYS sınav puanları ve türü dikkate alınarak birbirine denk 4 sınıf seçilmiştir. Bu sınıflar random yoluyla deney ve kontrol grupları olarak atanmıştır. Araştırma deney ve kontrol gruplarında toplam 139 öğrenci üzerine yürütülmüştür. Uygulama öncesinde tüm gruplara eğitim psikolojisi

dersi “bilişsel ve kişilik gelişimi” ünitelerinin hedef davranışlara göre hazırlanmış erişim testi, öğrenme stratejileri tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Deneysel işlem olarak; deney A grubunda anlamlandırma, deney B grubunda örgütlenme, deney C grubunda anlamlandırma + örgütlenme ve kontrol grubunda ise geleneksel (tekrar) öğrenme stratejileri uygulanmıştır.

Kaçar (1999) araştırmasını Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yapmıştır ve öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ve başarılarına olan etkileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın başında 161 öğrenci 26 sorudan oluşan bir anket verilmiştir. Denek olarak 50 hazırlık bölümü öğrencisi alınmıştır ve bunlara çalışmanın başında bir ön-test bitiminde de bir son-test verilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ile öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Somuncuoğlu ve Yıldırım (2000) “öğrenme stratejileri kullanımının çeşitli değişkenlerle ilişkisi” adlı araştırmalarında, öğrencilerin kullandığı çeşitli öğrenme stratejilerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışmanın örneklemini ODTÜ’de verilen eğitim psikolojisi dersini alan öğrencilerin oluşturmaktadır. Veriler, öğrencilerin kullandıkları düzeyssel bilişsel, anlamlı bilişsel ve bilişyönlendirici öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisini ölçmek amacıyla hazırlanan anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin anlamlı bilişsel stratejileri diğer öğrenme stratejilerinden daha sık kullandıklarını ve sadece anlamlı bilişsel bilişyönlendirici strateji kullanımının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Arslan (2000) araştırmasında “not alma ve kavram haritaları (bilgi haritaları) oluşturma stratejileri ile öğretimin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi”ni incelemiştir. Araştırmanın denekleri, üç şubede okuyan 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu şubelerden ikisi deney, biri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir öğrenme stratejisinin öğretimi yapılmamış öğrenciler geleneksel yollarla öğretimlerini sürdürmüşlerdir. Birinci deney grubunda ilk ünite öğrenciler bilgi haritası konusunda

eğitilmişler ve bu ünite boyunca bilgi haritaları öğrencilere sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından hazırlanan kavram şemaları şeklinde hazır olarak verilmiştir. İkinci ünite de ise öğrencilerin konuları bilgi haritası oluşturacak şekilde çalışmaları itenmiş ve öğrenciler tarafından hazırlanan kavram haritaları çoğu kez tahtaya çizilmiş ve öğrencilerin bu haritalara göre konularını aktarmaları istenmiştir. Not alma stratejisinin uygulandığı ikinci deney grubunda da benzer bir yol izlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, not alma matrisleri oluşturarak not alma öğretiminin yapıldığı deney grubunun, toplam öğrenme ve bilgi düzeyi, kavram haritaları oluşturarak not alan deney grubunun be herhangi bir strateji öğretimi yapılmayan deney grubunun toplam öğrenme ve bilgi düzeyinden anlamlı derece yüksek, kavrama düzeyi açısından kontrol grubundan yüksek ve uygulama düzeyi açısından gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca not alma matrisleri oluşturarak not alma öğretiminin yapıldığı deney grubunun, toplam, bilgi ve uygulama düzeyi hatırlamaları, kavram haritaları oluşturarak not alan deney grubunun be herhangi bir strateji öğretimi yapılmayan deney grubunun toplam, bilgi ve uygulama düzeyi hatırlamalarından anlamlı derece yüksek, kavrama düzeyi açısından kontrol grubundan yüksek bulunmuştur.

2.2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Diggs (1972)'in araştırmasının amacı, kolejde okuyan birinci sınıf öğrencileri için SOCG stratejisinin, bilgisayar destekli yaklaşımın, öğretme, okuma oranı, kavrama, sözcük ve toplam okuma performansındaki birleştirilmiş yaklaşımın etkililiğini incelemektir. Deney grubunu her biri 16 kişilik dört sınıfta okuyan öğrenciler, kontrol grubunu ise 16 öğrenci oluşturmaktadır. Birinci deney grubunda, İSOOG stratejisi, ikinci deney grubunda bilgisayar destekli yaklaşım, üçüncü deney grubunda İSOOG stratejisi tarafından izlenen bilgisayar destekli yaklaşım, dördüncü deney grubunda bilgisayar destekli yaklaşım tarafından izlenen İSOOG stratejisi kullanılmıştır. Kontrol grubu okuma sırasında hiçbir öğretim almamıştır. Ön test ve son test olarak, Teşhis Edici Okuma Testi: oran, sözcük, kavrama ve toplam performans, Davis Okuma Testi: kavramanın düzey, hızı, SRA Okuma Testi: oran, sözcük ve kavrama ve informal testler: Fen bilgisi

İngilizce ve Sosyal Bilgiler yeteneğini ölçmek için veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuçlar, bilgisayar destekli yaklaşımı izleyen İSO CG stratejisinin genel sözcük ve okuma oranları için üstün bir yaklaşım olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmacı dönem boyunca kullanılan İSO CG stratejisinin, toplam okuma performansında, sosyal bilgiler materyallerini okumada etkili bir yaklaşım olduğunu bulmuştur.

Schumaker ve diğerleri (1982) İSO CG stratejisinden elde edilen bir öğrenme stratejisi (multipass), orta 8 öğrenme engelli gence öğretmişlerdir. Sonuçlar belli bir öğretimsel yöntemin, öğrenme engelli gençlere karmaşık bir öğrenme stratejini öğretmede etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermiştir.

Graham'ın (1982) incelediği araştırma sonuçları, İSO CG çalışma stratejisinin, hem geleneksel çalışma tekniklerinden hem de öğrencilerin kendilerinin kullandığı çalışma yöntemlerinden daha etkili olmadığını göstermiştir.

Holley ve Dansereau (1984) üniversite öğrencileri; Gold (1984) genç ve yetişkinler; Long ve Aldersly (1984), duyma özür lü insanlar üzerinde yaptığı araştırmalarda bilgi haritalarının kullanımının geleneksel metinlere göre öğrenmeyi artırdığını bulmuşlardır. Ayrıca, Durfee (1988): McCagg ve Dansereau (1989) bilgi haritası öğretiminin öğrencilerin, yazma ve ana hat çıkarma becerini de geliştirdiğini belirtmişlerdir (Akt: Gör gen, 1997, 53).

Snyder (1984) çalışma grubunu 50 özel konumda bulunan kolej öğrencilerinden oluşturduğu bu çalışmada, kolej ders kitapları bölümlerini çalışmak için üç yöntemi karşılaştırmıştır. Çalışma becerileri dersine katılan öğrencilere İSO CG, ana hat oluşturma ve altını çizme stratejileri öğretilmiştir. Denekler, araştırmacı tarafından sağlanan üç kolej ders kitabı bölümlerini ilgili tekniği kullanarak çalışmıştır. Hatırlama performansı, üç haftanın sonunda bölüm bilgilerini ölçen bir objektif test ile ölçülmüştür. Son testlerde ortalamalar arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Ana hat oluşturma için, hatırlama performansının ortalaması, diğer iki yöntemden yüksek çıkmıştır. Altını çizme ve İSO CG stratejilerini arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gustafson ve Pederson (1984, 1985), İSOÇG stratejisi ile ilgili 1953 – 1984 yılları arasında yürütülen araştırmaları incelemiştir. İncelenen araştırma sonuçlarına göre; 1) İSOÇG stratejisinin kullanımının öğretimi, öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. 2) Bu çalışmaların çoğu kolej öğrencileriyle, sadece birkaç tanesi ilk ve orta öğretimde yürütülmüştür. Ayrıca okumaya yeni başlayanlar için İSOÇG'nin etkisini inceleme çalışmaları yetersizdir. 3) İSOÇG temel kavrama becerilerini getirmiştir. 4) İSOÇG stratejisi, altını çizme ve inceleme-soru sorma-cevap verme (ISC) gibi diğer stratejilerinden daha az etkilidir. 5) Bazı araştırmaların yöntem bölümleri sonuçların tartışılabilir olduğunu gösterir. 6)Uzun dönemli izleme çalışmalarının eksikliği, sonuçları tartışabilir yapmaktadır.

Annis ve Ferrill (1985) tarafından yapılan bir çalışmada özetle çalışmanın öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bloom'un taksonomisinin tüm basamaklarının denence olarak alındığı çalışmada; metin okuma ve ders çalışmada özetleme stratejisi kullanmanın uygulama ve analiz düzeylerinde çok etkili ve sentez ve değerlendirme düzeylerinde ise kısmen etkili oldukları gözlenmiştir. (Akt:Sünbül, 1998, 52).

Darch ve diğerleri (1986) 6. sınıfta içerik alanını öğrenmede, İSOÇG stratejisinin, grafik örgütleyicilerin ve doğrudan okuma aktivitelerin etkililiğini incelemiştir. Grup öğretimde ve bireysel çalışmalarda her bir teknik test edilmiştir. Araştırmanın sonuçları grup öğretiminde grafik örgütleyicilerin kullanımını, kavramayı kolaylaştırmada en etkili teknik olarak bulunmuştur.

Annis ve Ferrill (1985) tarafından yapılan bir çalışmada özetle çalışmanın öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bloom'un taksonomisinin tüm basamaklarının denence olarak alındığı çalışmada; metin okuma ve ders çalışmada özetleme stratejisi kullanmanın uygulama ve analiz düzeylerinde çok etkili ve sentez ve değerlendirme düzeylerinde ise kısmen etkili oldukları gözlenmiştir. (Akt:Sünbül, 1998, 52).

Berkowitz (1986), 6. sınıf öğrencilerine Sosyal bilgiler dersinde bir metnin haritasının yapmayı öğretmiştir. Araştırmanın sonucu, grafik özet tekniğinin, metni hatırlamayı geliştirdiğini göstermiştir (Akt: Görgeç, 1997, 53).

McCormick ve Cooper (1988) öğrenme güçlülüğü çeken yüksek okul öğrencilerinin metni anlamada İSO CG stratejisinin etkilerini incelemiştir. 49 öğrenciyi kapsayan 6 deney 3 yıl boyunca yürütülmüştür. Deneylerin sonuçları İSO CG stratejisinin öğrencinin bilgiyi hatırlamasında çok az etkisi olduğunu göstermiştir.

Chastain ve Thurber (1989) çalışmalarında, psikolojiye giriş dersinde, materyali kavramayı artırmada İSO CG çalışma stratejisinin etkililiğini incelemiştir. Bulgulara göre İSO CG stratejisini kullanan öğrencilerin, bireysel çalışma yöntemlerini kullanan öğrencilerde, hatırlama testlerinde ya da kavramsal maddelerde önemli derecede daha iyi performans sergilemişlerdir.

Nist, Simpson ve arkadaşları'nın (1991), yapmış oldukları araştırmada, çalışma ve öğrenme stratejileri eğitiminin öğrencilerin test performansı üzerindeki etkilerini araştırdılar. Araştırma sonunda strateji eğitimi alan öğrenciler, eğitim almayan kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek performanslar elde ettiler (Akt:Sünbül, 1998, 50).

Paporello (1991) altıncı sınıfta fen bilgisi dersinde İSO CG stratejisinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada, kültürel olarak karma bir yapıda olan bir kent ilköğretim okulunda iki sınıftan oluşan biri deney (19 kişi), diğeri kontrol grubu (30 kişi) olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Bu gruplarda “fen bilgisine giriş” metni kullanılmış ve öğrenciler testleri tamamlamışlardır. Denet grubundaki öğrenciler bir fen bilgisi ünitesinde, İSO CG stratejisi ile ilgili hiçbir eğitim almamıştır. Test sonuçları deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek notlar aldığını göstermiştir.

Tompkins (1991), grafik üst örgütleyicilerin (graphic post organizer) – uzamsal öğrenme stratejisi- etkililiğini incelemiştir. Denekler, Chicago, Illinois'in varoşlarında üst-orta, orta ve alt grupların karışık olduğu, Amerikan Tarihi dersine kayıtlı, 150 onbirinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışmada, kontrol grubu (iki sınıftaki 50 öğrenci) ve deney grubu (4 sınıftan 100 öğrenci) olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere grafik üst örgütleyici stratejisinin kullanımı öğretilmiştir ve öğrenciler sekiz hafta bu stratejiyi kullanmışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler İSO CG stratejisinin öğretimini almışlardır. Ön test ve son testler,

öğrencilerin, tarih kitabından uyarlanan benzer olmayan paragraflardaki kavramlar arasındaki ilişkileri tanımlarını ve kavramalarını test etmiştir. Araştırmanın sonuçları; 1) Öğrencilerin çoğu, strateji uygulamalarını, rehberlik edilen uygulamalardan, bağımsız uygulamaya transfer edememiştir ve 2) Kontrol grubundaki denekler, ön testte deney grubundan daha yüksek puan alırken, deney grubu son testte, kontrol grubundan daha yüksek puan almıştır. Sonuçla, uzamsal/görsel stratejilerin materyali kavramayı artırmada öğrencilere yardım ettiğini ve görsel stratejilerin öğretiminde “model olma stratejisinin” en uygun yöntem olduğunu göstermiştir.

McCormick ve Cooper (1991) dokuz orta düzeyde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kavrama problemlerinde, İSOÇG çalışma stratejisinin kullanımı incelemiştir. Yapılan üç deneyin bulgularına göre, dersler boyunca doğrudan öğretim modeli uygulansa bile, İSOÇG stratejisi kavrama üzerinde güçlü bir etki yaratmamıştır.

Caverly ve Orlando (1991) deneysel literatürde İSOÇG okuma stratejisini araştırdılar. İncelenen 25 çalışmanın yarısından daha azı İSOÇG stratejisi kullanarak okuma becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Onların genel sonucu “çalışma stratejilerinin çoğu etkilidir, fakat her strateji tüm öğrenciler için ve tüm durumlar için uygun değildir” olmuştur. (Akt: Reynolds ve Werner 1993).

Amer (1994), kolej öğrencilerinin bilimsel metinleri anlamada karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için, bilgi haritası ve altını çizme gibi iki çalışma stratejisinin etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucu, her iki çalışma stratejisinin açık uçlu sorulara cevap verme ve özetleme performansını geliştirdiğini göstermiştir.

Scott (1994), ilköğretim okullarında öğretmenlik yaptığı sınıflarda “kitap deneyimi paylaşım etkinlikleri” sırasında İSOÇG stratejinin adımlarını uygulamıştır. Scott, bu stratejinin sözü edilen etkinlik sırasında kullanmanın yararlı olduğu görüşündedir.

Litteral (1998) çalışmasında, 11. sınıf kimya öğrencilerinin içerik tamamlama testlerindeki başarıları üzerine motivasyon, yazma becerileri ve öğretimi geliştirmenin etkisini incelemiştir. Problem duru, çoğu kimya

öğrencileri laboratuvar gibi grup öğrenme durumlarında daha iyi performans sergilerden, içerik tamamlama testlerinde daha az performans sergilemesi üzerine kurulmuştur. Araştırmacı literatür incelemesinden çeşitli yöntemler ve öğretimi daha etkili yapan öğrenci merkezili yaklaşımlar bulmuştur. Seçilen çözüm stratejileri: a) İSO CG stratejisi, ön örgütleyiciler ve materyal analizi yoluyla yazma becerilerini artırma b) Geleneksel öğretim stratejilerini düzenleme yoluyla öğretimi geliştirme c) Teknoloji ve kubaşık öğrenmeyi kullanarak motivasyonu artırmadır. Çalışmanın sonuçları, denekler arasında seçilen çözüm stratejilerinin içerik tamamlamayı geliştirdiğini göstermiştir. İçerik tamamlama testlerinde doğru seçeneklerin sayısında artış vardır. Öğrencilerin yazma becerilerinde de gelişmeler gözlenmiştir.

Kindel (2000) yaptığı araştırmada matematiğin temellerini oluştururken çalışma becerilerinin gelişimini incelemiştir. Araştırmacı tezini, Newbury Kolej'inde matematik sınıflarında bir proje üzerine temellendirmiştir. Birinci araştırma sorusu, projeyi yönetmek için bilgiyle, ikinci araştırma sorusu çalışma becerilerinin (not alma, ev ödevi, bellek destekleyici stratejiler ve İSO CG stratejisi) içerik ve formatıyla, üçüncü araştırma sorusu çalışma becerilerinin etkinliğinin göstergeleriyle, dördüncü araştırma sorusu, çalışma becerileriyle matematik programını birleştiren bir uygulama planını geliştirmeye ve beşinci araştırma sorusu, öğrenci performansı üzerinde çalışma becerilerinin devam eden etkilerini belirlemek için bir değerlendirme planının gelişimiyle ilgilidir. Araştırmanın sonucuna göre; çalışma becerileri öğrenci performansını geliştirmekte ve öğrenciler daha kısa ve daha az yapılandırılmış çalışma becerilerini tercih etmektedir. Ayrıca araştırmacı, çalışma becerilerinin etkililiğini, alt sosyo ekonomik gruplarda da incelenebileceğini, çalışma stratejilerinin öğretiminin diğer gelişimsel derslerde de uygulanabileceğini önermiştir.

Al-Shaye (2002) Kuveyt'teki bir lisede- 11. sınıf öğrencilerinin Arapça dersinde okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama stratejileri üzerinde metabilis stratejilerinin etkililiğini incelemiştir. Bu çalışmada, İSO CG ve KWL Plus (öğrencilere başlık hakkında bildikleri sorma-öğrencilere ne bilmek istediğini sorma, öğrencinin öğrendiğini yazması, öğrenilenlerin haritasının

çizilmesi ya da özetlenmesi) olmak üzere iki metabilişsel strateji kullanılmış ve bu iki strateji geleneksel okuma öğretimi yaklaşımıyla karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Testi” kullanılmıştır. Öğrenciler önce paragrafı okumuşlar ardından, o paragrafla ilgili 46 çoktan seçmeli soruyu yanıtlamışlardır. Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, 15 soruluk okuduğunu anlama testinden oluşmaktadır. Bu sorular öğrencinin paragraftan ne anladığı ile ilgilidir. İkinci bölüm 31 soruluk, okuduğun anlama stratejileri testinden oluşmaktadır. Bu sorular öğrencilerin bir paragrafı okurken kullandığı stratejilerle ilgilidir. Araştırmada ön test, son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, metabilişsel stratejilerin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama stratejileri üzerinde geleneksel yaklaşımdan daha çok olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Metabilişsel stratejileri arasında önemli farklılıklar bulunmamıştır. Bu çalışmada kullanılan metabilis stratejiler öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama stratejilerini olumlu biçimde etkilemiştir. Metabilis grupları, her iki testte geleneksel gruptan daha yüksek puanlara sahiptir. Araştırmacı Kuveyt Eğitim Bakanlığına ve Kuveyt Üniversitesine bu çalışmada kullanılan metabilişsel stratejileri ilgili alanlara uyarlamayı önermiştir (Tok, 2003:).

DeFrance (2002) yetişkin öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, İSOCC stratejisini kullanmıştır. Önce bu stratejinin yetişkin öğrenciler için nasıl organize edileceği planlanmıştır. Daha sonra bu stratejinin adımları öğretilmiştir. Araştırmanın sonucunda bu stratejinin, sınırlı zamana sahip yetişkin öğrencilerin, zamanlarını daha verimli kullanmalarına yardım ettiğini göstermiştir (Tok, 2003:).

Hedberg (2002), Deer Park ilköğretim okulunda üç tane dördüncü sınıfta okuyan ikinci dili olan öğrencilerin sosyal bilgiler materyallerini akılda tutma ve kavramalarını geliştirmede doğrudan öğretim yoluyla öğretilen İSOCC stratejisinin etkisini incelemiştir. Araştırmacı, İSOCC stratejisinin ana hatlarını gösteren posterini sınıfa tanıtmış ve model olma yoluyla, sosyal bilgiler dersinde nasıl uygulanacağını açıklamıştır. Ek olarak, İSOCC sürecinin her adımında gerekli olan bilgileri yazmaları için, bu stratejinin

adımlarının sıralandığı çalışma yaprakları vermiştir. Çalışma 6 hafta sürmüştür. Çalışmanın geçerliliğini güvenirliliğini sağlayan, çoklu veri kaynakları toplama metodu (triangulation) kullanılmıştır. Veri toplama kaynakları olarak, ön test ve son test olarak verilen okuma stratejilerini anketi, öğretmen gözlemleri, test sonuçları ve İSOCC çalışma yaprağı kullanılmıştır. İSOCC stratejisini öğretmeden önce araştırmacı, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde herhangi bir stratejiyi kullanıp kullanmadığını öğrenmek için, okuma stratejisi anketi verilmiştir. Sonraki aşamada, bu strateji öğretilmiş ve öğrencilere stratejileri uygulamaları için zaman verilmiştir. Okuma stratejileri bilgisinde herhangi bir değişiklik olup olmadığını öğrenmek için tekrar okuma stratejisi anketi verilmiştir. Çalışma boyunca, sosyal bilgiler dersinde, öğrencilerin İSOCC stratejini nasıl ve ne zaman kullandıklarını kapsayan öğrenci davranış kayıtları tutulmuştur. Aynı zamanda, strateji kullanımı boyunca öğrencilerin başarılarında bir ilerleme olup olmadığını görmek için, çalışılan bölümlerle ilgili testler verilmiş ve sonuçların kayıtları tutulmuştur. Son iki haftada araştırmacı İSOCC çalışma yaprağı geliştirmiştir. Böylece öğrenciler stratejinin adımlarını yazılı olarak uygulayabilmişlerdir. Bu çalışma yaprağı sayesinde öğrencilerin, çalışma yaprakları analiz edilerek İSOCC stratejisini nasıl kullandıkları gözlenebilmiştir. Bu çoklu veri toplama kaynakları araştırmacının, öğrencilerin sosyal bilgiler içeriğini kavrama ve sonuçlarına göre, öğrencilerin, çalışma boyunca, 6 testten aldıkları test sonuçlarında yükselme eğilimi gözlenmiştir. Çalışmanın başında öğrencilerin ikisi sosyal bilgiler dersinde okurken kullandıkları okuma stratejilerini açıklayamamışlardır. Ancak İSOCC stratejisini öğrendikten ve uyguladıktan sonra, onlar okurken yararlı buldukları bazı stratejileri açıklayabilmişlerdir. Örneğin, bölüme, resimlere bakma ve anlamak için tekrar okuma gibi. Araştırmacıya göre okuma stratejileri bilgisi ve uygulamasındaki değişimler önemlidir ve doğrudan İSOCC stratejisi öğretiminin bir sonucudur. Bu araştırma, İSOCC stratejisinin sosyal bilgiler konularını okuma, hatırlama kavramada olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir(Tok, 2003:).

Forsythe (2003) çalışmasında, Sosyal Bilgiler alanında çok boyutlu deneysel işlemlerin orta ve düşük başarılı öğrencilere yardım etme durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya orta-sosyo ekonomik düzeydeki okuldan 37 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere (n=18) belirlenen çalışma becerileriyle ilgili özel bir eğitim verilmiştir. Bu beceriler İSOOG stratejisi, örgütlenme ve okuma becerileri, göz gezdirme, not alma ve okuma şemaları, haritalar ve diyagramlardı. Diğer 19 kişi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Dokuz haftalık süreden sonra deney grubundaki öğrenciler, Sosyal Bilgiler içerik alanında akademik başarı açısından önemli bir artış göstermiştir. Araştırmacı, öğretmenlere öğretimsel stratejileri geliştirmeyi ve kullanmayı önermiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt içinde yapılan araştırmaların önemli bir bölümünün öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini diğerleri ise öğrenme stratejilerinin akademik başarı üzerine etkisi incelenmiştir. Yapılan deneysel çalışmalarda, öncelikle deney grupları bir strateji kullanma eğitiminden geçirilmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğrenme stratejilerinin, akademik başarıyı artırdığını göstermektedir. Diğer taraftan, bu araştırmaların çoğu ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde, bir kaç ilköğretim düzeyinde yapılmıştır. Yurt dışında yapılan öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmalar ise seçilen konuları, öğrenme stratejilerinin akademik başarıya, öğrenme düzeylerine ve hatırlamaya etkisi ile ilgilidir. Çalışmaların genelinde deneysel yöntemler kullanılmış ve tüm okul düzeylerinde uygulanmıştır. Araştırmaların bulguları, öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı, öğrenme düzeylerini ve hatırlamayı artırdığını göstermiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ölçme araçlarıyla ilgili elde edilen veriler uygun istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın denencelerine ilişkin bulgular aşağıda sıralanmıştır.

3.1 BULGULAR

3.1 Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve sonrası oluşan farkı ortaya koymak ve birinci denencenin doğrulanıp, doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına ilişkin bulgular çizelge 3.1.1 verilmiştir.

Çizelge 24. Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Sontest Toplam Puanları Arası Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
D	20	20.65	4.77	38	5.040	.000
K	20	12.6	5.31			

Çizelge 3.1 incelendiğinde kontrol grubunun okuduğunu anlama testinden aldığı sontest puanının ($\bar{X} = 12.6$), deney grubunun puanından ($\bar{X} = 20.65$) düşük olduğu gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla grupların son test puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubunda uygulanan, öğrenme stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmada, $p=.000$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır.

3.1.2 İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi okuduğunu anlamada öğrenme stratejilerinin kullanılmasını temel alan deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi tutum ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan Türkçe dersi tutum ölçeği deney ve kontrol grupları son test puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere grupların bu ölçekten aldıkları son test toplam puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları çizelge 3.1.2’de verilmiştir.

Çizelge 25. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Son Test Tutum Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
D	20	107	8.55	38	.831	.411
K	20	103.35	17.70			

Çizelge 3.1.2 incelendiğinde kontrol grubunun Türkçe dersi tutum ölçeği testinden aldığı son test puanının ($\bar{X}=103.35$), deney grubunun puanından ($\bar{X}=107$) düşük olduğu gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla grupların son test toplam puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları arasında $p=.411$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. 2 TARTIŞMA VE YORUMLAR

Araştırmada İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi alt başlıklar altında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

3.2.1 Birinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

“İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki

öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır”, şeklindedir.

Araştırmada okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen bulgular; kontrol grubunun başarı testinden aldığı son test puanının $\bar{X} = 12.6$ olduğu gözlenirken, deney grubunun son test puanının $\bar{X} = 20.65$ olduğu gözlenmiştir. Deney grubu arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla grupların son test puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının başarı testine ilişkin son test puanları arasında $p=.000$ düzeyinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Başarı testinden elde edilen bulgular, araştırmanın birinci denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı farklar olacağı yargısını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada kullanılan bazı öğrenme stratejilerinin geleneksel yöntemle göre daha etkili olmasının nedeni; işlenecek konuların stratejiye uygun seçilmesi ve iyi bir şekilde planlamanın yapılıp uygulanması olabilir. Aynı zamanda öğrenmeyi öğreten farklı stratejilerin bir arada kullanılması başarı üzerinde olumlu etki yaratmış olabilir.

Sünbül (1998) araştırmasının bulgularında, öğrenci erişlerinde en yüksek etkiyi örgütleme+anlamlandırma stratejisi sağlarken daha sonra bu stratejiyi anlamlandırma ve örgütleme stratejileri izlemektedir. Bu araştırmanın bulguları bu sonuçları desteklemektedir.

Kıroğlu(1995), çalışmasında, üniversite düzeyinde kullanılan anlamlı öğrenme stratejilerinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarıları kontrol grubundan daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları da bu sonuçları destekler durumdadır.

Idol (1987), başarı düzeyi düşük 3. ve 4. sınıflardaki iki öğrenci ve öğrenme güçlüğü olan üç öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma hikaye elemanlarını öğretmek için kullanılan basit bir hikaye haritasının etkileri incelenmiştir. Sonuç olarak, hikaye elemanlarıyla ilişkilendirilen

soruların cevaplamasında ve doğru yazılmasında öğrencilerde bir gelişme olduğu ve bu gelişmenin öğretim boyunca devam ettiği gözlenmiştir (Akt: Akça, 24).

Eilers ve Pinkley (2006) çalışmalarında metabilis stratejilerinin öğretiminin etkili bir öğretimsel yöntem olduğunu ve çeşitli okuma düzeylerine sahip birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını önemli derecede geliştirdiğini bulmuşlardır. Aynı zamanda okuduğunu anlama stratejilerini öğretmeye öğrencilerin okumalarının geliştiği ilk sınıflarda başlamayı önermektedirler. Bu çalışmanın da kullanılan öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olması iki çalışmanın sonuçları arasında benzerlik olduğunu göstermektedir.

3.2.1 İkinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci denencesinde, İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi okuduğunu anlamada bazı öğrenme stratejilerinin kullanılmasını temel alan deney grubu ile ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi okuduğunu anlamada geleneksel anlayışı temel alan gruplar arasında Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark vardır, şeklindedir.

Araştırmada okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen bulgular, kontrol grubunun Türkçe dersi tutum ölçeği testinden aldığı son test puanının $\bar{X} = 103.35$ olduğu gözlenirken, deney grubunda deneysel uygulama sonunda yapılan son test puanının $\bar{X} = 107$ olduğu gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla grupların son test toplam puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının başarı testine ilişkin son test puanları arasında $p = .411$ düzeyinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmamıştır.

Türkçe dersi tutum ölçeğinden elde edilen bulgular araştırmanın ikinci denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı farklar olacağı yargısını desteklememektedir.

Bu araştırmada incelenen Türkçe dersine ilişkin tutumlarının ölçülmesinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olmamasının nedeni kısa

sürede çok fazla strateji kullanılması ve araştırma için ayrılan sürenin öğrenci tutumlarını olumlu yönde geliştirmede yetersiz kalması olabilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisiyle ilgili elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar üzerinde durulmuş ve bulgular doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

4.1 SONUÇLAR

Ulaşılan sonuçlar araştırmanın denenceleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

4.1.1 Araştırma denencelerine ilişkin sonuçlar

1. Bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı testi son test arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.
2. Bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu Türkçe dersi tutum ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2 ÖNERİLER

1. Bu araştırmada kullanılan stratejiler, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlamadaki başarıyı arttırmak için kullanılabilir.
2. Öğrenme stratejileri okuduğunu anlamadaki başarıyı arttırmak için ilköğretimin ilk sınıflarından itibaren kullanılabilir.
3. MEB öğretmenlerine gelişen ve değişen öğrenme stratejileri bilgisi ve becerisi ile ilgili seminerler düzenleyebilir.
4. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğrenme stratejileri konusu üzerinde durulabilir.
5. Öğrenme stratejilerinin sadece derste bir yöntem olarak değil öğrencilere günlük yaşamlarında, öğrenmeyi öğretmek açısından, bireysel olarak ders çalışırken, kullanılması teşvik edilebilir.

Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada uygulanan stratejiler her biri ayrı bir çalışma konusu olarak incelenebilir.
2. Öğrenci tutumları üzerinde kullanılan stratejilerin etkili olabilmesi için uzun süreli çalışmalar yapılabilir.

3. Bu çalışmada kullanılan öğrenme stratejileri farklı dersler ve sınıflar düzeylerinde okuduğunu anlama ve tutuma etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. **“Hikaye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi”**. Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi, <http://www.meb.gov.tr/index1024.htm>, 23.01.2005
- Akyol, H. (2006). **2005 Programına Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Akça, G. (2002). **“ Hikaye Haritası yönteminin İlköğretim 4. sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi”** , Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Anderson, J. R. (1983). **“The architecture of cognition”**, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barth, J.L. ve A. Demirtaş, (1997), **“İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi (kaynak üniteler)”**, YÖK/Dünya Bankası, Ankara.
- Bruner, J. S. (1990). **“Acts of meaning”**, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cain, L. D. (1994). **“a reading/study system”**
<http://www.ucc.ut.edu/stdyhlp.html>.
- Calp, M. (2005). **Özel Öğretim Alanı Olarak, Türkçe Öğretimi**, Eğitim Kitabevi, Konya.
- Casteel, C. P., Isom, B.A, Jordan, K. F. (2000). **“Creating confident and competent readers: Transactional strategies instruction”**, *Intervention In School and Clinic*, Nov.2000, 36, p.67.
- Connor, C. M., Morrison, J., Petrella, J. N. (2004). **“Effective reading comprehension instruction : examining child instruction**

interactions”, *Journal of Educational Psychology*, 00220663, Dec2004, Vol. 96, Issue 4.

Çiftçi, Ö. (1998). **“Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Matematik Dersindeki akademik başarıları Üzerindeki etkisi”**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dembo, M. (1977), **“Teaching for learning-Appling Educational Psychology In The Classroom”**, California: Goodyear Publishing Company.

Demirel, Ö. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, PagemA Yayıncılık, Ankara.

Dyer, J., Riley, J., Yekovich, F. (2001). **“An Analysis of Three Study Skills: Notetaking, Summarizing and Rereading”**, *The Journal of Educational Research, USA*.

Eilers, H. L., Pinkley, C. (2006). **“Reading Improvement. Chula Vista:Spring 206**. Vol. 43, Iss. 1; pg. 13, 17 pgs.

Erden, M. ve Akman, Y. (1998), *Eğitim Psikolojisi*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Erginer, E. (1998). **“İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi ”**, 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 15- 16 Ekim 1998, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Ergün, M ve Özdaş, A.(1997). **“Öğretim İlke ve Yöntemleri”**, İstanbul

Faber, J. ,Morris, J. And Lieberman, M. (2000)**The Effect of Note Taking on
inth Grade Students' comprehension", florida Atlantic University,
oca Raton, Florida, USA.**

Gagne,M. R. (1977). **"The Conditions of Learning"**, USA: Holt, Rinehart,
Winston.

Garner, Ruth (1984). **"Rules for Summarizing Texts:Is Classroom
Instruction Being Provided?"**, The Journal of Educational
Research, Vol:7,No:5.

Gagne, M. R. (1977). **"The Conditions of learning"** , USA:Holt, Rinehart,
Winston.

Gelen, İ. (2003). **"Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine
İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi"** (Doktora
Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Adana.

Görgen,İ.(1997)".**Özetleme Ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin
Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi"**
(Doktora Tezi,Hacettepe Üniversitesi) Ankara.

Haugen, H. (2002). **"Reading to Leran"**, Sacramento,
<http://www.accessxlence.org>.

Jared, E., Jared, A. (1997). **" Launching Into Improved Comprehension,
İntegrating The KWL Model Into Middle Level Courses"** The
Technology Teacher.

Kamhi-Stain, L. (1993). **"Summarizing, Notetaking and Happing
Techniques: Lesson for L2 Reading Instruction"**.

Karasar, N. (2003). **“Bilimsel Araştırma Yöntemleri”**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Keefer, J. (2002). **“The SQ3R Study System”**, <http://www.frontiernet.net/Jlkeefer/sq3r.htm>.

Kocaoluk, F. (2001). **“İlköğretim Okulu Programı 1-8”**. Tarsus: Kocaoluk Basım ve Yayınevi.

Newby, T.J., D. A. Stepich, J.D. Lehman, J.D. Russel (1990). **“Instructional Technology and Learning”**, U.S.A: Prentice Hall.

O'Malley, J.J., Chamot, A.U. (1990). **“Learning strategies in second language acquisition”**, Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ormrod, E.J. (1990). **“Human Learning Theories, Principles and Educational Applications”**, Merrill Publishing Company: Ohio.

Öz, F. (2003). **“Uygulamalı Türkçe Öğretimi”**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Öz, F. (2006). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi, Yeni Programa Göre Geliştirilmiş**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Polacco, Patricia. (2003). **“The stories of Patricia Polacco”**, F&D Teaching Aids.

Porte, L. K. (2001). **“Cut and paste 101. Teaching Exceptional Children”**, vol.34, No.2, pp.14-20.

Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, J., Brown, R. (1992). **“Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies instruction”**, *Elementary School of Journal*, 92, 513-555.

Pressley, M., Afflerbach (1995).” **Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading**”, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rosenthal, C. (2001). **“SQ3R Method”**, <http://www.usu.edu/arc/idea-sheets/sq3r.htm>.

Rubin, Z ve E.B. Mcneil (1987). **“Psychology: Being Human”** (4. Basım), USA: Harper and Row Publishers.

Schumaker, J. B ve diğerleri (1992), **“Setting Demand Variables: A Major Faktor in Program Planning for LD Adolescents”**, Topics in Language Disorders: USA.

Scott, E. J. (1994). **“Teaching Nonfiction With the Shared Book Experince”**, Journal of Reading Teacher, Vol, 47, No: 8.

Selçuk, Z. (1999). **“Eğitim Psikolojisi Gelişim ve Öğrenme”**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Senemoğlu,N.(1999). **“Öğrenme Ürünleri Ve Eğitimi”**, Modül 2. Burdur: MEB

Senemoğlu,N.(2005). **“Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya** , Gazi Kitabevi, Ankara.

Sever, S. (2002), **“Türkçe Öğretim ve Tam Öğrenme”**, Anı Yayınları, Ankara.

Subaşı,G. (1999). **“Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı Bilgiyi İşleme Kuramı”**,
Mesleki Eğitim Dergisi 1 (2): 27-36.

Subaşı,G. **“Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri”**. Milli Eğitim Bakanlığı
Dergisi. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm>

Sümbül,A.(1998). **“Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi Ve Tutumlarına Etkisi”** (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi) Ankara.

Somuncuoğlu, Y. Ve Yıldırım, A. (2000). **“Öğrencilerin kullandıkları Stratejiler İle Çeşitli Değişkenler ve Başarı Algıları Arasındaki İlişkiler”** (Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Ankara.

Taberski, S. (1998). **“How read-alouds show comprehension strategies”**,
Instructor-Primary, 10495851, Vol. 107, Issue: 8.

Tok,Ş.(2003). **“İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde,Bilgi Haritası Ve İnceleme-Soru Sorma-Okuma-Bakmadan Cevaplama-Gözden Geçirme Stratejilerinin Akademik Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi”** (Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi)Adana.

Ünalan, Ş. (2001). **“Türkçe Öğretimi”**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Ward, A., Xu, L. (1994). **“The relationship between Summarization Skills and Toefl Scores”** To The Educational Resources Information Center.

Yangın,B.(1999). **“Türkçe Öğretimi”**, Modül 4.Ankara:MEB.

Yazıcıoğlu, Y. Ve Erdoğan, S. (2004). “**SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**”, Detay Yayıncılık, Ankara.

Warr, P. Ve J. Downing (2000), “**Learning Strategies, Learning anxiety and knowledge acquisition**”, British Journal of Psychology, Aug 2000, Vol. 91, issue 3, p311.

Weinstein, C. E. Ve R. E. Mayer (1986). “**The Teaching of Learning Strategies**”, Handbook of research on teaching (3. baskı), Derl. : M.C. WittRock (Newyork: Macmillan Company), ss. 315-327.

Woolfolk, A. (1998). “**Educational Psychology**” (7. baskı), USA: Viacom Company.

<http://www.hishelpinschool.com>

[http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitimProgramlar/meslekiegitimmerkprog/turkce.h](http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitimProgramlar/meslekiegitimmerkprog/turkce.htm)
tm 16 ocak 2005

EKLER

Ek-1: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Ek-2: Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Ek-3: Kişisel Bilgiler Formu

Ek-4: Özetleme Yaparken İzlenecek Adımlar

Ek-5: Deney Grubunda Kullanılan Özetleme Stratejisine Göre Hazırlanan
Günlük Ders Planı Örneği

Ek-6:“İncele-Soru Sorma-Okuma-Bakmadan Cevaplama-Gözden Geçirme”
Stratejisinde İzlenecek Adımlar

Ek-7: Deney Grubunda Kullanılan İSOOG Stratejisine Göre Hazırlanan
Günlük Ders Planı Örneği

Ek-8: Hikaye Haritası Oluşturmada İzlenecek Adımlar

Ek-9: Deney Grubunda Kullanılan Hikaye Haritalama Stratejisine Göre
Hazırlanan Günlük Ders Planı Örneği

Ek-10: Kes Ve Yapıştır Stratejisinde İzlenecek Adımlar

Ek-11: Karakter Formu

Ek-12: Deney Grubunda Kullanılan Kes ve Yapıştır Stratejisine Göre
Hazırlanan Günlük Ders Planı Örneği

Ek-13: KWL Yaparken İzlenecek Adımlar

Ek-14: Deney Grubunda Kullanılan KWL Stratejisine Göre Hazırlanan
Günlük Ders Planı Örneği

EK -1
OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

Yönerge: Sevgili öğrenciler; önce her bir okuma parçasını, sonra o okuma parçası ile ilgili soruları dikkatlice okuyun. Daha sonra okuma parçaları ile ilgili sorulara, uygun cevabı bulunuz. Başarılar...

Filiz KAYA

TÜRKİYE’MİZ

Kokar burcu burcu güller,
Öter dallarda bülbüller,
Açar menekşe, sümbüller.
Ne güzeldir Türkiye ‘miz!

Kekik, yavşan kokar dağda,
Kayısı, elma, üzüm bağda,
Hele bugün, yeni çağda,
Ne güzeldir Türkiye ‘miz!

Sürüler yayılır kıra,
Dağlar uzar sıra sıra,
Sular can verir çayıra.
Ne güzeldir Türkiye’imiz!

Mehmet Necati ÖNGAY
Yurt Şiirleri

1. “Hele bugün, yeni çağda,”dizesindeki “hele” sözcüğünün anlatmak istediğiyle ilgili olarak hangisi söylenemez?
- A. Türkiye dün de böyleydi, bugün de.
 - B. Türkiye çağı yakalamış bir ülkedir.
 - C. Atatürk devrimleri Türkiye’yi uygarlaştırmıştır.
 - D. Cumhuriyet Türkiye’sini bütün dünyaya tanımaktadır.

“Güzellik bir doğa vergisi. Biz ona kendimizden ne katıyoruz, asil Önemli olan o. Bence iyi olmak,başkalarına zarar vermemek çalışkan olmak, güzellikten daha çok övgüye değer niteliklerdir.”

2. Yukarıdaki paragraftan aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?
- A. Başkalarına zarar vermek iyi insanlar olmamızı engeller.
 - B. Her insanda mutlaka övülmesi gereken bir nitelik bulunur.
 - C. İyi bir insan olmak elimizdedir.
 - D. Güzeli olmayan insanlar da vardır.

BİZ VARIZ

(Ayşe, Ali, Osman, Fadik ve Murat büyük bit kentin gecekondu mahallesinde yaşayan yoksul ailelerin çocuklarıdır. Aynı sınıfta okumaktadırlar. Murat bir uzay romanı yazar. Bir gün evlerinin önüne bir uçan daire iner. Yüzleri görünmeyen, maden giysili, çok çevik insanlar çocukları kendi dünyalarına götürür. Amaçları uygarlıklarını tanıtip onları eğitmektir.)

Derken ışıklar söndü. Koltuklara oturup pencerelerden bakmaya başladık. Karanlıkta evren. Sonra uzakta bir yıldız kümesi belirdi. Sağımızda solumuzda başka gemiler uçmaya başladı. Sesler çoğaldı. Işık içinde kaldı ortalık. Gacırgucur bir şeyler oldu ve kısa bir sessizlik... İnmişiz.

havai fişek, türlü renkte ışıklar. Bizi karşılıyorlardı. Çok heyecanlandık. İnsanlar gösteriler yapıyor, “Hoş geldiniz!” diye bağırıyorlardı. Müthiş bir zenginlik görülüyordu daha ilk bakışta. Sorduk yoksul yok mu bu dünyada?

- Yok, dediler. Ne demek o?

Söylemeye utandık. Bizim dünyamızda milyonlarca insan açlık çeker. Zenginlerin kılı kıpırdamaz.

- Peki kaç yıldır böyle, tarihiniz nasıl?

Birisi elini salladı:

-Bin yıl önce biz de sizin gibiydik. çoktan kurtulduk. 0 dönemleri artık anımsamak bile istemiyoruz.

Günde beş saat çalışırlarmış. Geri kalan saatleri dinlenerek, eğlenerek geçirirlermiş. Dünya tek bir devletmiş.

Öğleden sonra bir sayfiye yerine götürdüler. Herşey tertemizdi. Hele o çocuklar... Büyük değer verildiği hemen belli oluyordu. Dört yaşından başlayarak hepsi okuma yazma öğreniyor, ilgi duydukları alanda yetiştiriyorlardı.

Saat on ile on dört arası okuma saatiydi Yüz yıldır alışılmış bir gelenekmiş. Tüm insanlar işi gücü bırakıp o saatte okuyorlardı. Verdikleri rakamlar bizi çok şaşırttı. Her insan haftada en az iki kitap okuyordu. Her gün bir kitap okuyan da vardı,. Gazeteler, dergiler, kitaplar sudan ucuzdu ve herkes alıyordu. Her evin kitaplığı tavanlara kadar doluydu. Müzik seti, televizyon, video... Her evde değil, neredeyse her odada vardı.

Böyle bit bolluğu insan düşleyemezdi bile.

Talip APAYDIN
Biz Varız
(Kısaltılmıştır.)

3. Uzay romanı yazan aşağıdakilerden hangisidir?

- | | |
|----------|----------|
| A. Ali | B. Osman |
| C. Murat | D. Fadik |

4. Aşağıdakilerden hangisi çocuklarla ilgili doğru bilgi **değildir**?

- A. sayfiye yerinde olmaları
- B. dört yaşında okuma yazma öğrenmeleri
- C. ilgi duydukları alanda yetiştirilmeleri
- D. temizlik alanlarında çalıştırılmaları.

5. Aşağıdakilerden hangisi ilerlemelerin nedeni olamaz?

- A. Dört saatlerini okumaya ayırtmaları.
- B. Eğitime erken yaşta başlamaları
- C. Günde beş saat çalışmaları
- D. Çocukları önemsemeleri

“Korkma Sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak
Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak.
O benim milletimin yıldızıdır parlayacak;
O benimdir o benim milletimindir ancak.”

6. Şair korkma derken kime seslenmektedir?

- A. Atatürk’e
- B. Türk milletine
- C. Yıldızlara
- D. bayrağa

7. Şair bayrağı neye benzetmektedir?

- A. Yıldız
- B. vatana
- C. Toprağa

Nasreddin Hoca, paraca çok sıkıntıda olduğu bir sırada canı helva ister, Çok fazla düşünmeden bir helvacı dükkânına girer ve doğruca tepeleme helva dolu tepsinin başına geçerek atıştırmaya başlar, Bu durumu gören helvacı bağırır:
-Ne yapıyorsun yahu! Burası babanın dükkânı mı?
Hoca hiç oralı olmaz:
-Görüyorsun ya helva yiyorum!
Der ve yine umursamayarak yemesini sürdürünce dükkân sahibi yakasına yapışır pataklamaya başlar. Hoca aldırılmaz:
-Şu Konyalılar çok iyi insanlar doğrusu. Helvayı insana döve döve yediriyorlar, der.

D.eve

8. Dükkan sahibi Hoca’ya niçin bağırıyor?

- A. Kendisine para vermediği için
- B. Kendisinden izin almadan helva tepsisinin başına geçtiği için
- C. Dükkan öteki müşterileri rahatsız ettiği için
- D. Hoca, yabancı olduğu için,

9. Yazıda geçen Hoca aldırılmaz .” cümlesindeki “aldırılmaz” sözü yerine aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirilebilir?

- A. Utanmaz
- C. Kızmaz

B. Duymaz

D. Umursamaz

İstanbul'dan Anadolu'ya doğru yolculuklar yaptım. En kurak yerlerde bile Devlet Demir Yollarının, istasyon civarlarını akasya ile yeşerttiğini gördüm. Anladım ki akasya narin bir süs ağacı değil, Anadolu insanı gibi metin, her zorluk karşısında ayakta kalan kuvveetli ve hayat dolu bir ağaçmış. Ben şimdi ona “istasyon ağacı” diyorum.

Çetinkaya İstasyonunun çocukları arasında çirkin, terbiyesiz, aç gözlü, yılışık birisini görmedim. Bu istasyon çocuklarının en çok sevdikleri de kara vagonlarda tıklım tıklım seyahat' eden askerlerdir. Onları gıpta ile seyrederek. Kim bilir, belki de bu çocuklar, bu yanık yüzlü erlerde kendi yarınlarını görüyorlar...

İbrahim MINNETOĞLU, Vagon Penceresinden

10. Yazar, neden akasyanın nazik bir ağaç olmadığını düşünüyor?

A. en kurak yerlerde bile yetiştiğinden
gördüğünden

B. her yerde

C. kalın gövdeli olduğundan

D. gür yaprakları

olduğundan

11. Yazar, akasyayı aşağıdakilerden hangisine benzetiyor?

A. istasyondaki çocuklara

B. Anadolu insanına

C. tren raylarına

D. vagonlardaki

askerle

12. Aşağıdakilerden hangisi yazarın istasyonda gördüğü çocukların özelliklerinden değildir?

A. Yılışık değillerdir.

B. Aç gözlü değillerdir.

C. Terbiyelidirler.

D.

çirkindirler.

13. İstasyon çocuklarının en çok sevdikleri aşağıdakilerden hangisidir?

A. vagonlardaki askerler

B. trendeki yolcular

C. trenle yolculuk etmek

D. akasya ağaçları

Babam romatizmalarına iyi geldiği için sıcaklığı severdi. Ocağın üst başında oturuyordu. Bir omzunu yan duvara vermiş, sağ dizini göğsüne doğru toplamıştı. Küçük kız kardeşim, babamın dizi dibine yaklaşmıştı. Arada bir babamın onun saçlarını, okşadığı, oluyordu. Ben ocağın alt başındaydım. Annem, sırtını odadaki demir karyolanın arkasına vermiş, önünde çorap sepeti, sökükleri onarıyordu. Kapı, pencere kapalı, dünyadan kopmuş, ayrılmıştık. Rüzgar uğulduyor; dalları, yaprakları saçıp savuruyordu dışarda. Arada rüzgârda uçan küçük bir dalın kapalı tahta kepenklere vurduğunu bir ayvanın, bir narin dalından yere düştüğünü duyuyorduk. Rüzgâr hızını artırdıkça baca daha hızlı çekiyordu. Olgunlaşan çürüyen meyve, yaprak, kök kokuları, nadaslı tarlalardan yailan ekşili kokular sızıyordu bir yerlerden. Ocağın ateşinden yüzlerimiz pembe pembeydi.

Necati CUMALI

Kente İnen Kaptanlar

14. Metinde aşağıdakilerden hangisinden söz **edilmemektedir**?

- A. Odaya meyve,yaprak kokuları gelmektedir.
- B. Odadakiler rüzgarın sesinden korkmaktadır.
- C. Baba kızının saçlarını okşamaktadır.
- D. Annenin önünde bir sepet vardır.

15.Bacanın daha hızlı çekmesinin nedeni nedir?

- A. rüzgarın hızını arttırması.
- B. Sobaya çok odun atılması.
- C. Sobada yaprak ve meyvelerin yakılması.
- D. Havanın çok soğuk olması.

SON KUŞLAR

Sonbahara doğru bazı insanların, çoluk çocuk, ellerinde bir kafes Adanın tek tepesine doğru gittiklerini göürdüm. İçim cız ederdı Büyüklerin ellerinde birbirine yapışmış acayip çomaklar vardı,. Bunlarla bir yeşil meydanın kenarına varır, bunları ufacık bir ağacın altında çığırtkan kafesiyle bırakırlar, ağacın her dallarına ökseleri bağlarlardı. Hür kuşlar, kafesteki çığırtkan kuşun feryadına, dostluk, arkadaşlık, yalnızlık sesine doğru bir küme gelirlerdi.

Salt Faik ABASIYANIK, Semaver

16. İnsanlar ellerinde kafeslerle nereye gidiyorlarmış ?

- A. Ada'nın tepesine
- B. Ada'daki ormana
- C. çığırtkan kuşun yanına
- D. piknik alanına

17.Yazarın üzülmesinin nedeni nedir?

- A. insanların ormana zarar vermeleri
- B. insanların çevreyi kirletmeleri.
- C. insanların kuşları yakalamaları
- D. İnsanların gürültü yapmaları.

18.İnsanlar, çığırtkan kuşu hangi amaçla kullanıyorlar?

- A. kuş sesi dinlemek için
- B. kuşları bir araya toplamak için
- C. kuşların çoğalmasını sağlamak için
- D. kuşları tuzağa düşürmek için.

KÜFECİ

On bir on iki yaşlarında çok sevimli bir çocuktur. Siyah saçları gözlerinin üstüne dökülmüş, kara kara parlayan gözlerinin içi gülüyordu. Sirtında da kendisi gibi küçücük, temiz, güzel bir küfe vardı. Genç bayan, fileleri küfeye doldurdu. çocuğun doğrulup kalkmasına yardım etmek için minik ellerinden tuttu. O önde, hamal arkada yola koyuldular. Çocuk, sırtındaki küfeyi güçlkle taşıyordu. Acımişti çocuğa. Filelerden birini alıp kendisi taşımak istedi.

Kemal:

— Yok abla yok! Ben götürürüm. Ben, bundan daha ağırını do taşıdım, diyerek vermek istemedi. Biraz sonra çocuk sordu:

— Abla eviniz uzak mı?

— Niçin sordun? Yoksa götüremeyecek misin? Alayım mı filelerin birini?

— Yok abla, onun için değil. Daha uzaksa geri dönemem. Bu sokaktan ileri hiç gitmedim de... Hava da karardı...

Talip APAYDIN, Küfeci

19. Aşağıdakilerden hangisi çocuğun özelliklerinden **değildir**?

A. Saçları siyahtır. B. Elleri kabadır. C. Kara gözleri vardır. D. çok sevimlidir.

20. Genç bayanın çocuğun elinden tutmasının sebebi nedir?

A. çocuğun sakat olması B. çocuğu çok sevmesi
C. çocuğun yere düşmesi D. çocuğa yardım etmek istemesi

21. Genç bayan çocuğa karşı ne hissetmiştir?

A. acıma B. korku C. sevgi D. sevinç

22. Çocuğun, genç bayana evinin nerede olduğunu sormasının nedeni nedir?

A. evine geç kalması B. çok yorulması
C. kaybolmaktan korkması D. eşyaların ağır olması

“Kurtaracaksa sevgi kurtaracak bizi
Ölümünden olmasa da ölüm korkusundan
Kıskançlıktan, kötülükten, boşluktan
Kurtaracaksa sevgi kurtaracak bizi”

Mehmet SALİHOĞLU
Türk Dili Dergisi

23. Şiirdeki ana duygu aşağıdakilerden hangisidir?

A. korku B. sevinç
C. nefret D. sevgi

24. Şiire göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır.

A. Sevgi, insanları boşluktan kurtarır.

B. Sevgi, kötülöklere engel olur.

C. Sevgi, insanları ölümden korur.

D. Sevgi, kıskançlıkları ortadan kaldırır.

Karga ve Çömlek

Çok sıcak bir günde karganın birinin susuzluktan boğazı kurumuş. Yerde gökte su arayarak fır dönüyormuş. Su bulmaktan tam umudunu kesmiş ki uzakta bir taş ocağının yanında kocaman bir çömlek görmüş. Hemen çömleğin üzerine uçmuş. Çömleğin dibinde biraz su varmış. Fakat su, çömleğin çok dibinde olduğu için karga bir türlü suya uzanamamış. Tam vazgeçecekken aklını kullanarak şöyle bir çözüm bulmuş. Taş ocağındaki küçük taşları gagasıyla birer birer çömleğin içine atmış. Böylece çömlekteki su yükselmiş. Kargacık da kana kana su içmiş.

Anonim

25.Karga ne arıyormuş?

- A. su B.yiyecek C.barınacak yer D. arkadaş

26. Karga tam umudunu kesmişken uzakta ne görmüş?

- A.su B. çömlek C. yiyecek D. taş ocağı

27. Karga suyu niçin hemen içememiştir?

- A.çok yorgun olduğu için
B.çömlekte su olmadığı için
C.Çömleğe ulaşamadığı için
D.Çömleğin içindeki suya uzanamadığı için

28. Karga suyu içebilmek için ne yapmış?

- A. Çömleği kırmış. B. Çömleği yan yatırmış.
C. Suyun yükselmesini sağlamış. D. Taş ocağında başka su aramış.

29. Yukarıdaki metne göre sorunlarımızı çözmek için ne yapmalıyız?

- A. Aklımızı kullanarak sorunlarımıza çözüm bulmalıyız.
B. Başkalarından yardım istemeliyiz.
C. Kurnazlık yapmalıyız.
D. Sorunlarımızı düşünmeye çalışmalıyız.

Hayatımda ilk kez aslan avlayacaktım, hiç korkmuyordum. Evde az mı sinek avladım ben? İkisi arasındaki tek fark, sineğin küçük, aslanın ise büyük olması: Bir de kuyruğu tabii! Başka ne ki?...

30. Parçadan, hangi sonuç çıkartılamaz?

- A.Sineğin küçük, aslanın büyük olması
B.Aslan avlamanın sinek avlamak kadar kolay olması
C.Hayatında birçok kez aslan avına çıkmış olması
D.Yazarın, aslan avlanmaktan korkmaması

31. Yazarın aslan avlamaktan korkmamasının sebebi nedir?

- A.Yazarın elinde çok iyi silâhlar olması

- B. Aslan avlamayı sinek avlamak kadar kolay görmesi
 C. Aslanın kuyruğunun olmasından dolayı, rahat yakalanacağını düşünmesi
 D. Sineğin küçük, aslanın büyük olması

Bana kuyruk sallar durur,
 Yabancıya havlar durur.
 İnsanlardan, hayvanlardan
 Evimizi kollar durur.

32. Yukarıdaki dördlükte, özellikleri verilen hayvan hangisidir?

- A. kedi
 B. köpek
 C. tilki
 D. Kurt

İLYADA

Homeros'u ilk ve son şair de sayabiliriz. Bu büyük adam, insan yapıtlarının en değerlisini doğanın düzenine aykırı giderek yaratmış. Doğuşta her şey kusurlu olduğu hâlde Homeros' da şiir ve daha birçok bilgiler çocukluk çağına olgun, kusursuz ve pürüzsüz olarak girmişler. Aristoteles' e göre yaşam ve hareket yalnız onun sözlerinde vardır. Yalnız onun sözleri özlü sözlerdir.

Büyük İskender Darius' dan aldığı ganimetler arasında bir çekmece bulmuş ve demiş ki: "Bunun içine benim Homeros'umu koyun; savaşlarda bana en doğru yolları gösteren odur."

Onun kadar ün kazanmış kim var dünyada ? Onun adı ve yapıtları kadar dillere destan

olmuş ne var? Troya, Helena ve savaşları belki de olmuş şeyler değildir ama onlar bildiğimiz

kadar neyi biliriz? Çocuklarımıza hala Homeros'un üç bin yıl önce uydurmuş olduğu adları veriyoruz. Yalnız birkaç soy değil, ulusların birçoğu kaynaklarını bu masallarda arıyor. Türklerin padişahı 2. Mehmet, Paşa S. Pius'a şunları yazmış: "İtalyanların bana düşman olmalarına şaşıyorum. Biz de İtalyanlar gibi Troyalılar'ın soyundanız. Yunanlılardan HEktor'un öcünü almak benim kadar onlara da düşer. Onlarsa bana karşı Yunanlıları tutuyorlar."

Öyle büyük bir komedya ki bu İlyada, yüzyıllardan beri krallar, devletler, imparatorlar sanki ondan aldıkları rolleri oynuyorlar. Bütün dünya bu komedyanın sahnesi oluyor.

MONTAIGNE (MONTAGI)

Denemeler

Türkçe'si: Sabahattin Eyüboğlu

33. Büyük İskender'in Homeros'a verdiği değer aşağıdakilerden hangisinde belirtilmemiştir?

- A. Kazanmasını ona borçludur.
 B. Yapıttan ilham almaktadır.
 C. Yöntemini yapıt belirlemektedir.
 D. Yapıtı göstermek istememektedir.

YAZAR OLMAK

...

İlkokulun son sınıfı. Okulun baş müdürünün doğum günüymüş. Beşinci sınıf adına bir konuşma yapmak gerekiyor. Öğretmen ödev verdi, hepimiz bir şeyler yazdık. Herkes okudu yüksek sesle. En çok beğenilen benim yazdıklarım oldu. Kısa, özle bir seslenişti. Zaman gelecek, biz büyüyeceğiz ama müdürümüzü unutmayacağız gibi şeyler!... “ Sen okursun törende.” dedi. Okumak, işte bu olmaz ! Kekemeyim ben. Türkçe bile konuşamam herkesin önünde; değil Fransızca ! “Okuyacaksın, konuşacak değilsin. “dedi öğretmen.Olsun “Sedat okusun. “ dedim . Sonunda anlaştık. Sedat okuyacak ama ben de yanında duracağım, müdüre verilecek çiçek saksısını elimde taşıyacağım, sonra götürüp önünde bir yere koyacağım. Öyle de yaptık. Hiç unutulmaz bir gündü. Ama unutulmuş işte.

Şimdi bir şey anımsamıyorum. Heyecan mı, zamanın silindiri mi ezdi götürdü böyle anıları. Aklımda kalan, benim yazdığım söylevin kalabalık bir salonda okunması...

Oktay AKBAL

34. Yazdığın okumak istemeyişinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Kendine güveni yoktur.
- B. Konuşma güçlüğü vardır.
- C. Toplum karşısında konuşmaktan hoşlanmamaktadır.
- D. Fransızca konuşamamaktadır

KARACİĞER

Karaciğer sabaha karşı, saat üçte çalışmaya başlar. İnsanoğlu uyandığında görevlerini hemen yapabilmesi için kendini hazırlar. Bu saatlerde uyku biter ve rüya görmeye başlarız.

Karaciğerin en yoğun çalıştığı saatler 15.00 ile 21.00 arasındır. Kahvaltıda günlük çalışmalar için yeterli besinleri alırız. Eğer öğle yemeğini de tam anlamıyla yersek, karaciğer için yorucu bir gün başlamış demektir. Akşam olunca eve dönen aile bireyleri sofrada toplanırlar. Günlük olayları birbirlerine anlatırken farkında olmadan ağır bir akşam yemeği yerler. Son olarak yenen bu yemek karaciğer için bir bombardımana dönüşür. Karaciğer çalışmaktan yorulur ve sonunda teslim olur.

35. Sağlığımız için en kuvvetli yememiz gereken öğün hangisidir?

- A. sabah kahvaltısı
- B. öğle yemeği
- C. ikindi kahvaltısı
- D. akşam yemeği

EK- 2
TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

<u>Adı-Soyadı:</u>	<u>Okul ve Sınıfı:</u>	<u>Numarası:</u>
---------------------------	-------------------------------	-------------------------

Sevgili öğrenciler; Bu ölçek sizin Türkçe dersine ilişkin tutumlarınızı belirlemek için yapılmaktadır.Bu bilimsel bir çalışma olup, veriler sadece bu araştırma için kullanılacaktır.Bu nedenle sorulara içten ve titizlikle, içten yanıtlar vermeniz büyük önem taşımaktadır. Sizden istenen olması gerekeni değil, “olanı” (yani sizin şuan ki düşüncelerinizi)işaretlemenizdir. Bu ölçekte doğru ya da yanlış seçenek yoktur.Cümleleri dikkatlice okuyun ve size yakın gelen seçeneğin karşısına (x) şeklinde işaret koyun. Yanıtsız soru bırakmayın.Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Türkçe sevdiğim dersler arasındadır.					
2	Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir.					
3	Türkçe derslerindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.					
4	Türkçe dersine çalışırken mutlu olurum.					
5	Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
6	Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.					
7	Türkçe dersinden korkarım.					
8	İleride Türkçe’yle yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.					
9	Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.					
10	Programda Türkçe ders saatlerinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.					
11	İleride Türkçe ile ilişkisi en az olan bir meslek seçmeyi isterim.					
12	Türkçe dersi ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
13	Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
14	Türkçe dersiyle ilgili oyunlardan hoşlanmam.					
15	Mümkün olsa Türkçe yerine başka bir ders alırım.					
16	Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
17	Türkçe dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.					
18	Boş zamanlarımda Türkçe dersiyle ilgili çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.					
19	Türkçe dersinde kendimi rahat hissedirim.					
20	Bana göre Türkçe en çekici derstir.					
21	Türkçe dersi konuları azaltılırsa sevinirim.					
22	Türkçe dersinden çekinirim.					
23	Türkçe dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
24	Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.					
25	Kitap okumak en çabuk yorulduğum işlerdendir.					
26	Günün belirli zamanlarını serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım.					
27	Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan hoşlanırım.					

28	Daha güzel konuşmak için kitap okurum.					
29	İnsanın en temel ihtiyaçlarından birinin okumak olduğuna innıyorum.					
30	Ders kitapları dışında kitap okumaktan hoşlanırım.					
31	Tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım şey kitap okumaktır.					
32	İyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum.					

EK 3

Kişisel Bilgiler Formu

1. Adınız,Soyadınız:

2. Cinsiyetiniz : () 1. Kız () 2. Erkek

3. Doğum Yeriniz : () 1.Hatay () 2.Hatay dışı

4. Babanız : () 1. Sağ () 2. Ölü

5. Anneniz : () 1. Sağ () 2. Ölü

6. Babanız : () 1. Sağ () 2. Ölü

7. Anneniz : () 1. Sağ () 2. Ölü

8. Anne ve Babanız sağ ise:

() 1. Birlikte yaşıyorlar () 2. Boşandılar () 3. Ayrı yaşıyorlar

9. Kiminle birlikte yaşıyorsunuz?

- () 1. Ailemle birlikte (Anne-Baba ile)
- () 2. Annemle birlikte
- () 3. Babamla birlikte
- () 4. Yakın akrabamla (dede,teyze,amca gibi) birlikte.
- () 5. Başka:.....

10. Kaç kardeşsiniz? (sizde dahil).....

11. Ailenizdeki birey sayısı(siz,anne,babanız ve evlenenler dahil).....

12. Oturduğunuz ev:

() 1. Kira () 2. Kendinize ait () 3. Lojman () 4. Diğer

13. Kendinize ait çalışma odanız var mı? ()1. Evet () 2. Hayır

14. Annenizin öğrenim durumu:

- () 1. Okur- yazar değil () 2. Okur-Yazar () 3. İlkokul mezunu
- () 4. Ortaokul mezunu () 5. Lise mezunu
- () 6. Yüksekokul/üniversite () 7. Lisansüstü eğitim görmüş

15. Babanızın öğrenim durumu:

- () 1. Okur- yazar değil () 2. Okur-Yazar () 3. İlkokul mezunu
() 4. Ortaokul mezunu () 5. Lise mezunu
() 6. Yüksekokul/üniversite () 7. Lisansüstü eğitim görmüş

16. Annenizin mesleği/yaptığı

iş:.....

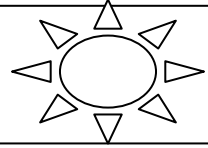
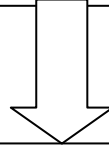
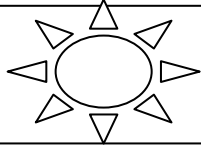
17. Babanızın mesleği/yaptığı

iş:.....

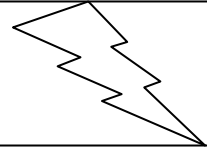
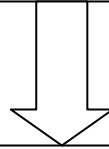
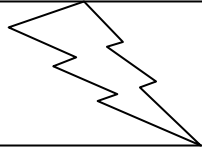
EK-4

ÖZETLEME YAPARKEN İZLENECEK ADIMLAR

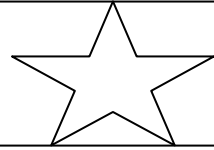
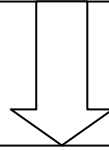
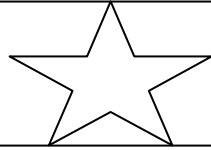
1. Önce okuyacağınız metni gözden geçiriniz (hızlıca okuyunuz).



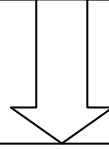
2. Daha sonra anlayıncaya kadar okuyunuz.



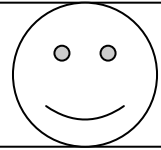
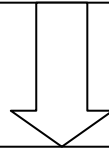
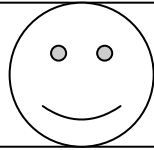
3. Metindeki önemli olmayan bilgileri belirleyiniz.



4. Önemli fikirleri listeleyiniz.



5. İçlerinden metinde işlenmek istenen ana fikri bulunuz.



6. Bu ana fikri desteklemek üzere her paragrafa ait temel fikri (ana fikre ait yan fikirler) bulup kendi sözcüklerinizle kısa bir biçimde yazınız.

EK-5

Deney Grubunda Kullanılan Özetleme Stratejisine Göre Hazırlanan Günlük Ders Planı Örneği

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Konu: Sınıfça yapılan anlama etkinliklerine katılabilmek, sonuçları anlatabilmek.

Süre: 40'+40'

Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar:

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Okuma, anlama, özetleme stratejisi, sunuş-buluş stratejisi.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler Ve Kaynakça: “O Gün ve Bugün” adlı metin, özetleme formu, kalem, tahta ve tebeşir.

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

- Dersin giriş bölümünde; bugün özetleme stratejisini nasıl uygulayacağımızı öğreneceğiz belirtilir.
- Bu metnin en iyi özetleme stratejisi ile öğrenilebileceği söylenir
- Siz özetleme stratejisini kullanıyor musunuz?
- Özetleme yaparken nasıl bir yol izliyorsunuz?
- Hangi derslerde özetleme stratejisini kullanıyorsunuz? Gibi sorular sorulur.
- İşlenecek olan metin dağıtılır.

O GÜN VE BUGÜN

Mustafa Kemal'i bir gün pek yakından gördüm. Bir yolunu bulmuş, meclis salonuna girmiştim. Toplantı sona ermiş, oturma kapatılmıştı. Salonda kimseler yoktu. Bir köşede babamı bekliyordum. Birden karşıdaki kapılardan biri açıldı ve o görüldü. Kuyruklu ceketi, çizgili pantolonu içinde çok zarifti. Akşam güneşinin vurduğu sarı saçları pırıl pırıl parlıyordu. Belki her zamankinden biraz daha yorgun fakat her zamanki gibi iyimser görünüyordu. Tatlı gülümseyişi ,ile yanımıza geldi 'Kimin bu çocuk" diye, benimle ilgilendi, çenemi okşadı.

Eve döndüğümde, dünyanın en değerli madalyası göğsüme takılmış kadar gururlu idim. Bütün Türk ulusuna umut ve güven dağıtan büyük kahraman, beni adam yerine koymuş, bana değer verdiğini göstermişti. O anda kendimi büyük bin ordunun bir parçası kadar güçlü hissetmişim.

Bir çocuk olarak içimi kaplayan heyecanlı duygular, zamanla kişiliğim geliştikçe, aklın süzgecinden geçerek duruldu. Şimdi düşünüyorum da "Atatürk'ün izinde yürüyen Türk gençliğine ne mutlu!" diyorum. Büyük Söylev'in son bölümünü açınız. Orada Büyük Önder'in size ne kadar inandığını, sizden neler beklediğini göreceksiniz. O sözleri yüreğinize işleyiniz. En umutsuz sandığımız anlarda başarının anahtarını içinizde bulacaksınız,

Nadir NADİ,Türk Basınında Atatürk

- Metni hızlıca bir defa okumaları istenir.
- Metinle ilgili bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenir.
- Altını çizdikleri kelimeleri kutucuğun içine yazmaları istenir.

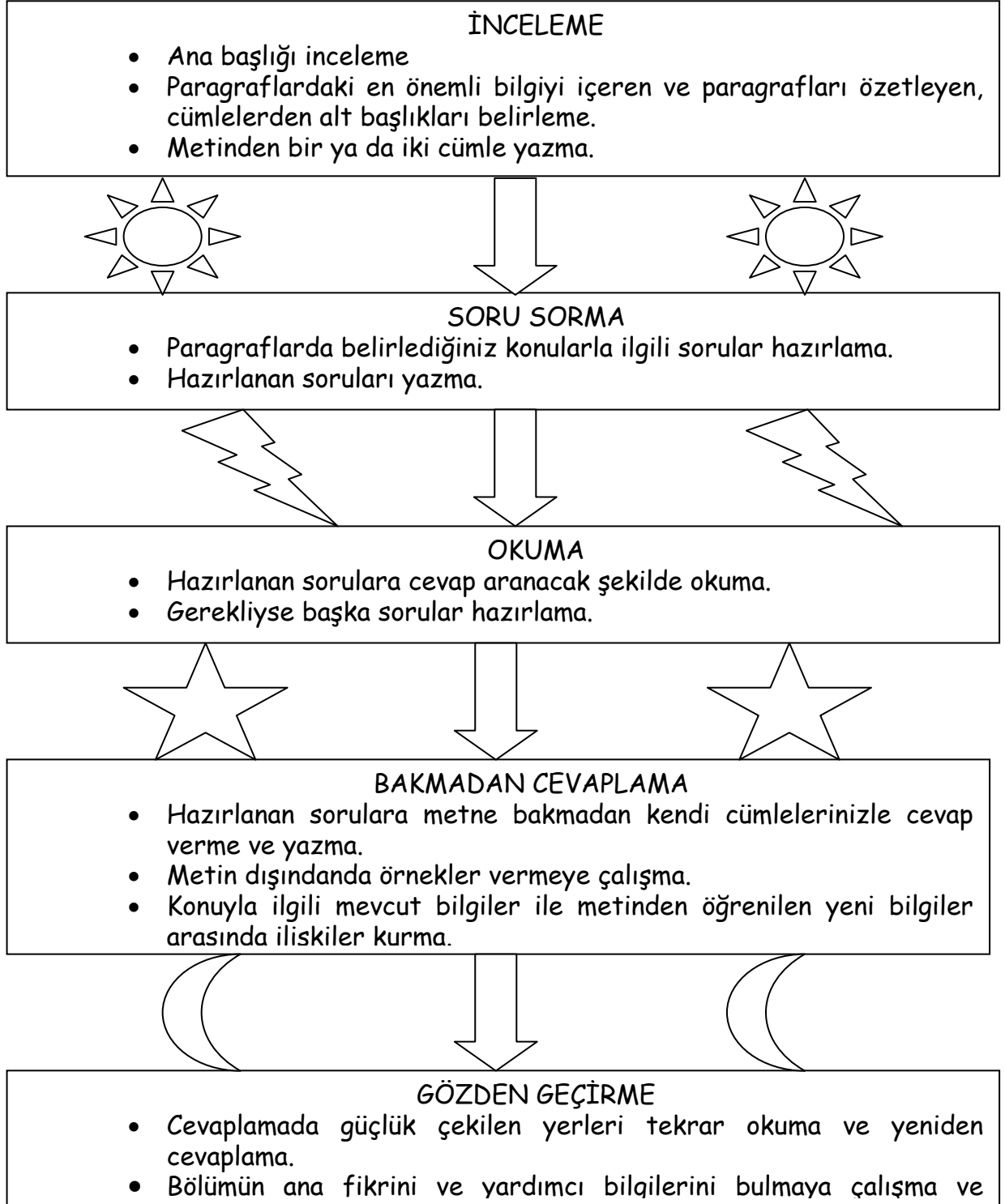
- Bilmedikleri kelimelerin anlamlarını bulmaları istenir.
- Şimdi metni anlayana kadar okumaları istenir.
- Size göre metindeki önemsiz bilgiler nelerdir? Tartışınız.
- Metindeki önemli bilgiler nelerdir? Tartışınız.
- Hep birlikte metindeki önemli bilgileri sıralamaları istenir.
- Listenin içinden metnin ana fikri bulunur.
- Bu ana fikri desteklemek üzere her paragrafta ait temel fikri (ana fikre ait yan fikirler) bulup kendi sözcükleriyle yazmaları istenir.
- Metni özetlemeleri istenir.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Metindeki önemli bilgileri bulabiliyorlar mı?
- Her paragraftan ana fikre ait yan fikri bulabiliyorlar mı?
- Metnin özetini çıkarabiliyorlar mı?

EK-6

"İNCELE-SORU SORMA-OKUMA-BAKMADAN CEVAPLAMA-GÖZDEN GEÇİRME" STRATEJİSİNDE İZLENECEK ADIMLAR



EK-7

Deney Grubunda Kullanılan İSOÇG Stratejisine Göre Hazırlanan Günlük Ders Planı Örneği

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Konu: Sınıfça yapılan anlama etkinliklerine katılabilmek, sonuçları anlatabilmek.

Süre: 40'+40'

Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar:

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Okuma, anlama, “İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Bakmadan Cevaplama, Gözden Geçirme” stratejisi, sunuş-buluş stratejisi.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler Ve Kaynakça: “O Gün ve Bugün” adlı metin, özetleme formu, kalem, tahta ve tebeşir.

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

- Dersin giriş bölümünde; bugün “İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Bakmadan Cevaplama, Gözden Geçirme” stratejisini nasıl uygulayacağımızı öğreneceğimiz söylenir.
- Bu metni en iyi “İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Bakmadan Cevaplama, Gözden Geçirme” stratejisi ile öğrenebileceğimiz söylenir.
- İşlenecek olan metin dağıtılır.
-

GÜNEŞ ENERJİSİ

Günümüzde güneş enerjisinden, ısıtma ve Dünyada canlılara yaşam veren en görkemli ve sonsuz enerji kaynağı Güneş’tir. Ayrıca doğada var olan birçok enerji kaynağı, güneş enerjisi sayesinde oluşmaktadır.

Bir yıl boyunca, Dünya’yı aydınlatan güneş enerjisi, diğer yakıtların toplam enerjisinden çok büyüktür. Güneş enerjisi, dünyanın bilinen kömür rezervinin yüz elli yedi katıdır. Bu oran, petrol rezervinin beş yüz on altı katına ulaşmaktadır.

Enerji yetersizliği, bilim adamlarını güneş enerjisine yöneltmiş, güneş enerjisiyle çalışan santrallerin kurulmasını sağlamıştır.

Artık temel amaç, kömür, petrol, doğal gaz gibi yakıtların yerine, güneş enerjisini kullanabilmektir.

Bugün, bu amaç doğrultusunda önemli ilerlemeler gerçekleştirilmiştir. Özel olarak hazırlanmış alet ve makinelerle güneş enerjisi toplanıp saklanmakta, daha sonra kullanılmaktadır. En yaygın kullanım alanları; su ısıtıcıları, yemek pişiriciler ve su pompalarıdır.

Güneş enerjisi ile ilgili çalışmalar geleceğe dönük olarak sürdürülmektedir. Yüzlerce konutun güneş enerjisiyle ısıtılması amaçlanmaktadır. Yöresel elektrik üretimi üzerinde çalışılmaktadır. Yeryüzü güneş santrallerinden başka, uzayda, dünyayla bağlantılı güneş santrallerinin kurulması planlanmaktadır.

Günümüzde güneş enerjisinden, ısıtma ve elektrik elde etme gibi amaçlarla doğrudan yararlanılmaktadır. Güneş enerjisi, çevre açısından da temiz bir kaynaktır. Bu nedenle güneş enerjisi, petrol, doğal gaz, kömür gibi yakıtlara seçenek olabilecektir. Kısacası güneşli, parlak bir dünyaya doğru yürüyoruz. Önemli olan, teknolojik gelişmeleri, gerilerde kalmadan izleyebilmektir.

Prof.Dr. Mustafa Özcan

ÜLTANIR

Bilim ve Teknik (Yalınlaştırılarak kısaltılmıştır.)

- İnceleme, soru sorma, okuma, bakmadan cevaplama, gözden geçirme stratejisi formu dağıtılır.

Birinci adım (İnceleme): Metin hakkında genel bir bilgi edinmeleri için metnin başlığının ne olduğunu söylemeleri istenir.

Metnin başlığının; “Güneş Enerjisi” olduğu söylenir ve forma yazmaları istenir.

Öğrencilere “Bu metinden ne anlıyorsunuz?” sorusu sorulur. Formdaki ilgili bölüme yazmaları istenir.

İkinci adım (Soru sorma): Ana başlıkla ilgili sorular hazırlamaya çalışmaları istenir. Hazırladıkları soruları forma yazmaları istenir. Yazdıkları

sorular incelenip tartışılır ve konuyla ilgili olmayan sorular tekrar düzenlenebilir.

      Adım (Okuma): Öğrencilerden hazırladıkları sorulara cevap arayacak şekilde metni okumaları istenir. Anlamadıkları bölümü tekrar okumaya dikkat etmeleri istenir.

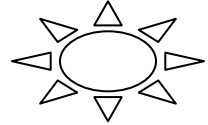
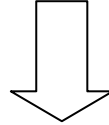
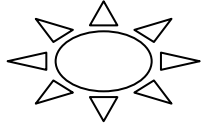
D rd    adım (Bakmadan Cevaplama): Öğrencilerden hazırladıkları soruları metne bakmadan cevaplamaları istenir. Cevapladıkları sorular öğrenciler tarafından tartışılır. Öğretmen tarafından cevabını bilemedikleri sorular tahtaya yazılır ve metnin tekrar okunup soruların cevaplanmasını ister .

Beşinci adım (Gözden Geçirme): Metnin gözden geçirilerek, metnin ana fikri ve yardımcı fikirleri bulunmaya çalışılır.

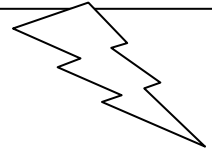
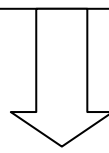
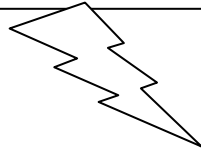
 l me ve De erlendirme: Metnin ana fikri ve yardımcı fikirleri do ru bulundu mu?

EK-8
HİKAYE HARİTASI OLUŞTURMADA İZLENECEK
ADIMLAR

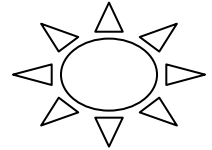
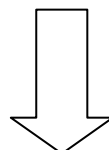
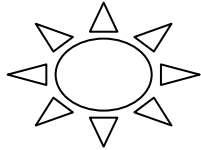
- Metni anlayıncaya kadar okuyunuz.



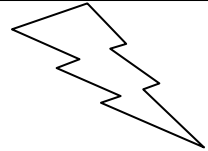
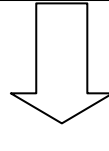
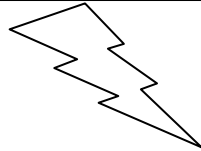
2. Metnin başlığını belirleyiniz.



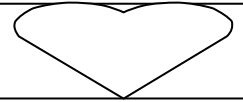
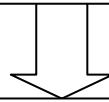
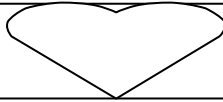
3. Olayın geçtiği yeri belirleyiniz.



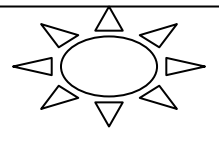
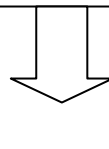
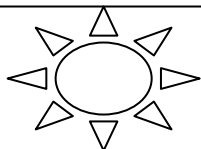
4. Hikaye ne zaman geçmiştir? Zamanını belirleyiniz.



5. Hikayede ki karakterleri belirleyiniz.



6. Ana karakterlerin gördüklerini belirleyiniz.



7. Ana karakterin hissettiklerini belirleyiniz.

EK-9

Deney Grubunda Kullanılan Hikaye Haritalama Stratejisine Göre Hazırlanan Günlük Ders Planı Örneği

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Konu: Sınıfça yapılan anlama etkinliklerine katılabilmek, sonuçları anlatabilmek.

Süre: 40'+40'

Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar:

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Okuma, anlama, hikaye haritalama stratejisi, sunuş-buluş stratejisi.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler Ve Kaynakça: “Dürüstlüğün Erdemi” adlı metin, Hikaye haritalama formu, kalem, tahta ve tebeşir.

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

- Dersin giriş bölümünde; bugün hikaye haritalama stratejisini nasıl uygulayacağımızı öğreneceğimiz belirtilir.
- Bu metnin en iyi hikaye haritalama stratejisi ile öğrenilebileceği söylenir.
- İşlenecek olan metin dağıtılır.

DÜRÜSTLÜĞÜN ERDEMİ

Bir zamanlar, Uzak Doğu’da, artık yaşlandığını ve yerine geçecek birini seçmesi gerektiğini düşünen bir imparator varmış. Yardımcılarından ya da çocuklarından birini seçmek yerine; kendi yerine geçecek kişiyi, değişik bir yolla seçmeye karar vermiş. Bir gün, ülkesindeki tüm gençleri çağırmış ve: “Artık tahtan inip, yeni bir imparator seçme vakti geldi. Sizlerden birini seçmeye karar verdim.” demiş. Gençler şaşırılmışlar, ancak o devam etmiş: “Bugün hepinize birer tohum vereceğim. Bir tek tohum... Ama bu çok özel bir tohum. Evlerinize gidip onu ekmenizi, sulayıp büyütmenizi istiyorum. Tam bir yıl sonra büyüttüğünüz o tohumla buraya geleceksiniz. Sizi, yetiştirdiğiniz tohuma göre değerlendirip, birinizi imparator seçeceğim.”

Gençlerin arasında Ling adında birisi varmış. O da diğerleri gibi tohumunu almış. Eve gidip, heyecanla olayı annesine anlatmış. Annesi bir saksı ve biraz toprak bulup, onun tohumu ekmesine yardım etmiş. Sonra birlikte dikkatlice sulamışlar. Her gün sulayıp, büyümesini bekliyorlarmış.

Yaklaşık üç hafta sonra, diğer gençler tohumlarının ne kadar büyüdüğünü anlatırlarken, Ling hayretle kendi tohumunda hiçbir değişiklik olmadığını görüyormuş. Üç hafta, dört hafta, beş hafta geçmiş... Hala hiçbir farklılık yokmuş. Diğerleri yetişen bitkilerinden söz ederken, Ling çok üzülüyormuş. İmparatorun, onu beceriksiz sanmasından çok endişeleniyormuş. Ancak, arkadaşlarına hiçbir şey demiyor, sabırla bekliyormuş.

Sonunda bir yıl bitmiş ve tüm gençler bitkilerini, imparatorun huzuruna getirmişler. Ling, annesini boş saksıyı götürmeyeceğini söyleyince, annesi ona cesaret verip; saksısını götürüp dürüst bir şekilde olanları imparatora anlatmasını istemiş. Ling, annesinin sözünü tutmuş ve boş saksıyla saraya gitmiş. Saraya varınca; gördüğü bitkilerin güzellikleri karşısında şaşırılmış.

Sonra imparator gelmiş ve tüm gençleri selamlamış. Ling, arkalarda bir yerlere saklanmaya çalışıyormuş.

“Ne büyük bitkiler, çiçekler ve ağaçlar yetiştirmişsiniz. Bugün biriniz imparator olacak.” demiş imparator.

Aniden arkada elinde boş saksısıyla Ling'i fark etmiş. Hemen muhafızlarına, onu öne getirmelerini emretmiş. Ling çok korkmuş. “Sanırım beceriksizliğimden dolayı, beni öldürtecek.”

Ling öne geldiğinde, imparator adını sormuş.

“Adım Ling.” demiş. Tüm gençler gülüşüp, onunla alay etmeye başlamışlar. İmparator onları susturmuş. Ling'e bakıp kalabalığa doğru dönmüş. “Yeni imparatorunuzu selamlayın. Adı Ling!” demiş. Ling inanmamış. Çünkü tohumunu bile yetiştirememişken, nasıl imparator olur?...

İmparator devam etmiş: “Bir yıl önce, burada herkese bir tohum verdim. Siz ekip, sulayıp, bir yıl sonra getirecektiniz. Ama hepinize kaynamış tohum vermiştim. Asla büyümeyecek olan... Ancak Ling'in dışında herkes ağaçlar, bitkiler ve çiçekler getirdi; çünkü tohumun büyümediğini fark edince, hepiniz onu bir başka tohumla değiştirdiniz. Oysa sadece Ling, içinde benim verdiğim tohum olan boş saksıyı getirme cesaret ve dürüstlüğünü gösterdi. Onun için yeni imparatorunuz o olacak!!!”

En sade doğrular mı? En renkli yalanlar mı?

(Geveze – Hayata Dair Kitabı Maviağaç Yayıncılık)

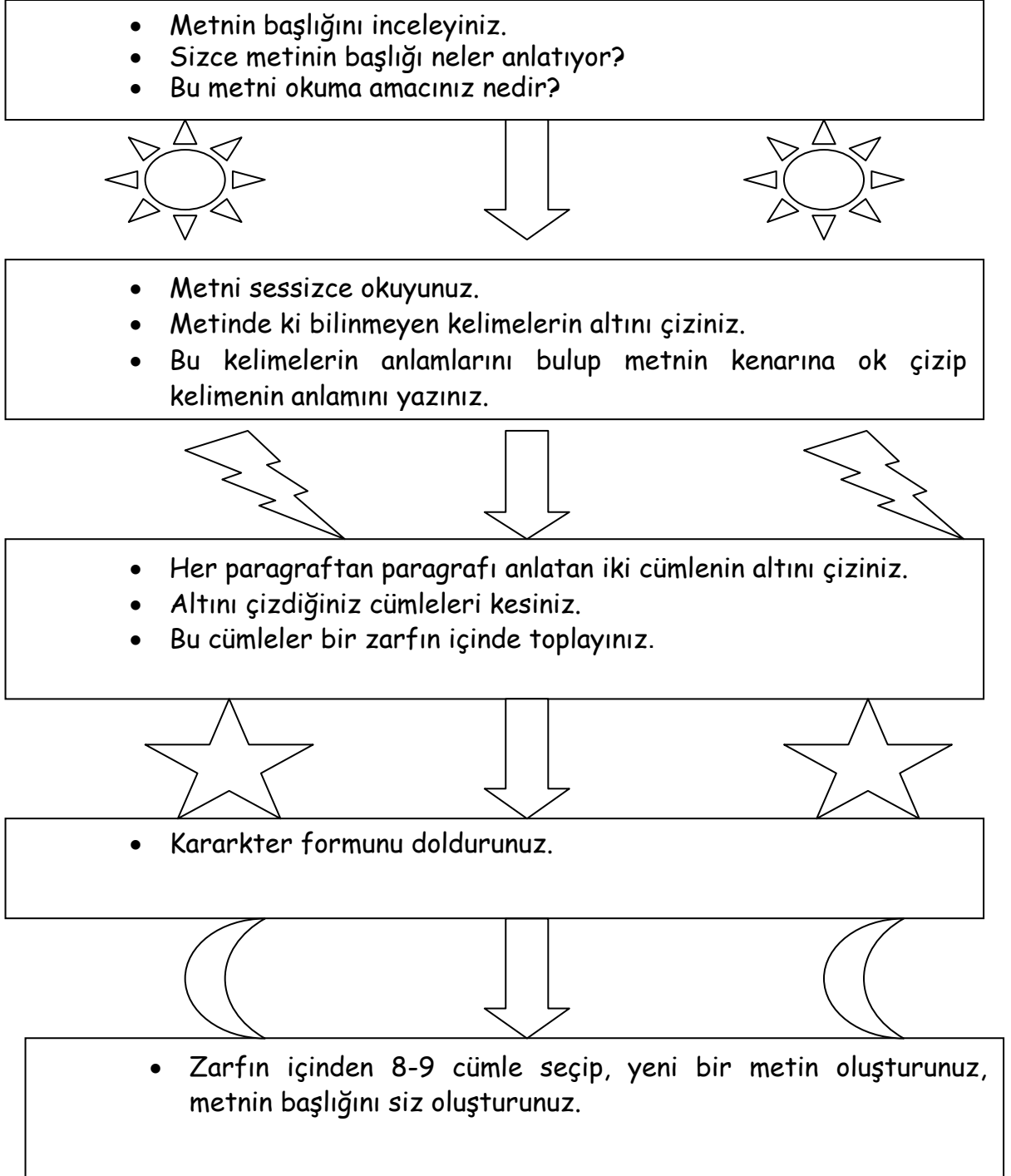
- Metni hızlıca bir defa okumaları istenir.
- Metinle ilgili bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenir.
- İmparator, taht, tohum ve erdem kelimelerinin anlamlarını bulup cümle içinde kullanmaları istenir.
- Hikaye haritasını doldurmaya başlanır.
- Hikayenin başlığı yazılır.
- Hikayede olay nerede geçmektedir?
- Hikaye ne zaman geçmiştir.
- Hikayede hangi karakterler vardır.
- Hikayede ki ana karakterler hangileridir?
- Ana karakterin gördükleri nelerdir?
- Ana karakterin hissettikleri nelerdir? Soruları sorularak hikaye haritası doldurulur.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Hikaye haritasını doğru doldurabiliyorlar mı?

EK-10

KES VE YAPIŞTIR STRATEJİSİNDE İZLENECEK ADIMLAR



EK-11

Deney Grubunda Kullanılan Kes ve Yapıştır Stratejisine Göre Hazırlanan Günlük Ders Planı Örneği

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Konu: Sınıfça yapılan anlama etkinliklerine katılabilmek, sonuçları anlatabilmek.

Süre: 40'+40'

Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar:

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Okuma, anlama, “Kes ve Yapıştır” stratejisi, sunuş-buluş stratejisi.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler Ve Kaynakça: “Kanadı Kesilmiş Kartal” adlı metin, KWL formu, kalem, tahta ve tebeşir.

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

- Dersin giriş bölümünde; bugün “Kes ve Yapıştır” stratejisini nasıl uygulayacağımız ve öğreneceğimiz söylenir.
- Bu metni “Kes ve Yapıştır” stratejisi ile daha eğlenceli bir şekilde öğrenebileceğimiz söylenir.
- İşlenecek olan metin dağıtılır.

KANADI KESİLMİŞ KARTAL

Adamın biri, bir kartal yakalayıp kanadını kesmiş. Doğruca kümese atmış. Bu işe kartal çok ama çok üzülmüş. Boynu bükük tavukların, ördeklerin arasında dolaşır dururmuş. Birgün kümesin yakınlarından geçen biri, kartalı görmüş. Görmüş de, haline acıyıp onu satın almış. Adamcağz kartala çok iyi bakmış. Yedirmiş, içirmiş, beslemiş. Her gün de kanatları yeniden çıksın diye, ilaç sürüyormuş. Gerçekten de gün gelmiş kartalın kanatları eskisinde güzel çıkmış. Böylece kartal uçmaya başlamış. Hemen her gün bir tavşan yakalayıp kendini iyi eden adama götürüyormuş. Kartal bir gün başından geçenleri tilkiye anlatmış.

- İşte tilki kardeş, beni iyileştiren adama götürüyorum bu tavşanı, demiş kartal.

- Bırak bu adama tavşan götürmeyi. Bu adam zaten iyi biri. Asıl senin kanadını kesen adama götür. Götür ki, bir daha seni eline geçirdiğinde kanatlarını kesmesin, demiş tilki de.

EZOP MASALLARI

- İlk olarak metnin başlığını incelemeleri istenir.
- Metnin başlığının ne anlattığı sorulur.
- Metni okuma amacınız nedir?
- Metin hakkında genel bir bilgi edinmelerini sağladıktan sonra, metni sessiz okumaları istenir.
- Okuma sırasında anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenir.
- Kelimelerin yanından, metnin kenarına oklar çizilip kelimelerin anlamını yazmaları istenir.
- Metni tekrar okumaları istenir, fakat okurken her paragraftan, paragrafı anlatan iki cümle altını çizmeleri istenir.
- Metin öğretmen tarafından okunur. Her cümle tek tek okunarak, o cümle altını çizen varsa, o cümle kesilir ve bir zarf içinde toplanır.
- Arkasından karakter formu dağıtılır.

KARAKTER FORMU

1) Karakterlerin adları nelerdir?

Ana karakter:

Yan karakterler:

2) Karakterlerin fiziksel özellikleri nelerdir?

.....

3) Karakterlerin duygu ve tutumları nelerdir?

.....

4) Karakterlerin düşünceleri nelerdir?

.....

- Karakter formunu doldurmaları istenir.
- Zarfın içinden hep birlikte 8-9 cümle seçilir. Bu cümlelerden öğrencilerle birlikte bir metin oluşturulur.

- Metnin başlığı öğrenciler tarafından oluşturulur.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Karakter formunu doğru doldurabildiler mi?
- Yeni oluşturdukları metne uygun başlık oluşturabildiler mi?

EK-12**KARAKTER FORMU****1. Karakterlerin adları nelerdir?**

Ana karakter:

Yan karakterler:

2. Karakterlerin fiziksel özellikleri nelerdir?

.....

.....

.....

.....

3. Karakterlerin duygu ve tutumları nelerdir?

.....

.....

.....

.....

4. Karakterlerin düşünceleri nelerdir?

.....

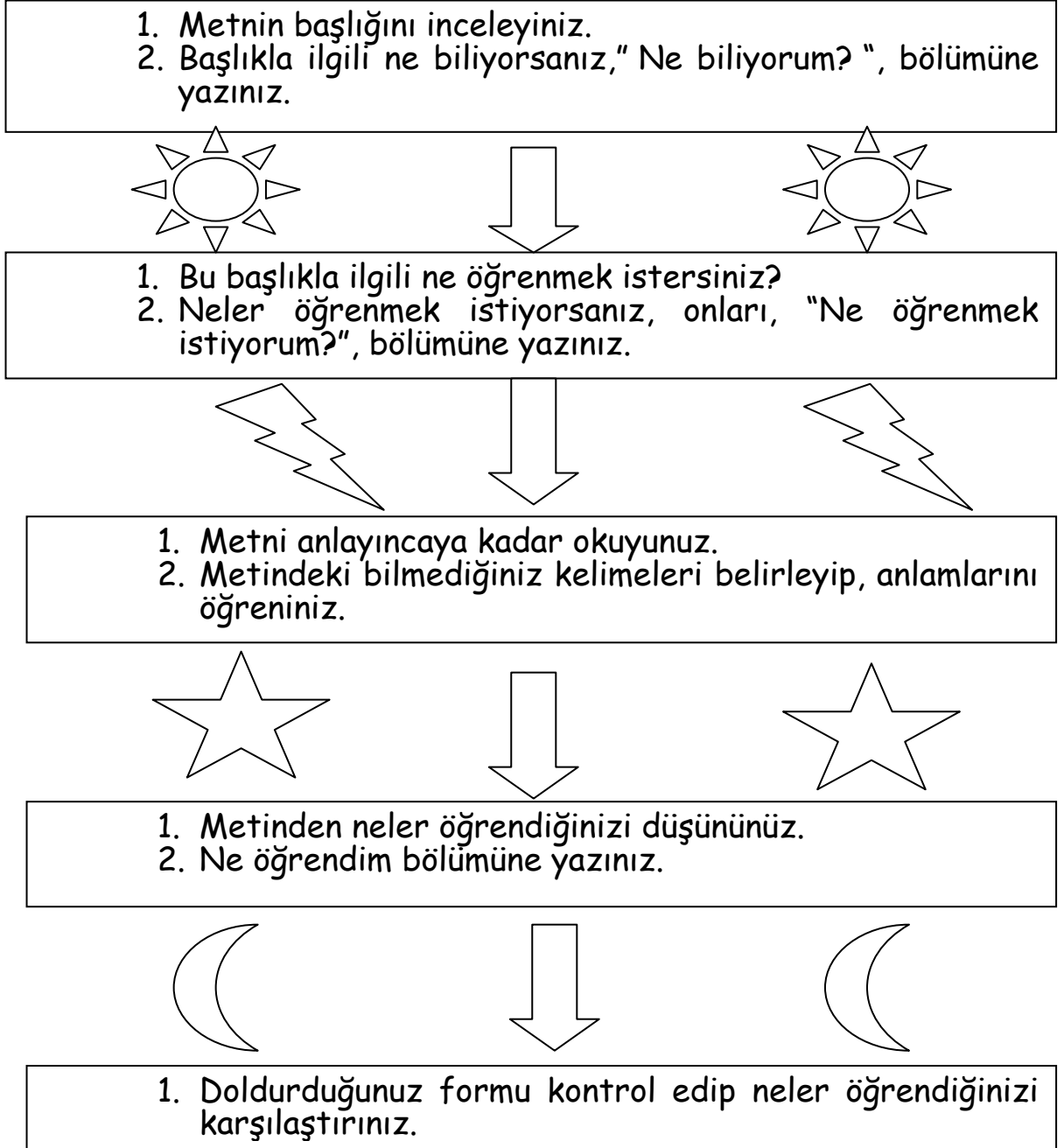
.....

.....

.....

EK-13

KWL STRATEJESİNDE İZLENECEK ADIMLAR



EK-14

Deney Grubunda Kullanılan KWL Stratejisine Göre Hazırlanan Günlük Ders Planı Örneği

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Konu: Sınıfça yapılan anlama etkinliklerine katılabilmek, sonuçları anlatabilmek.

Süre: 40'+40'

Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar:

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Okuma, anlama, Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? stratejisi, sunuş-buluş stratejisi.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler Ve Kaynakça: “Teleskop” adlı metin, KWL formu, kalem, tahta ve tebeşir.

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

- Dersin giriş bölümünde; bugün “Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?” stratejisini nasıl uygulayacağımız ve öğreneceğimiz söylenir.
- Bu metni en iyi “Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?” stratejisi ile öğrenebileceğimiz söylenir.
- İşlenecek olan metin dağıtılır.

TELESKOP

1600 yıllarında Hollanda'nın en tanınmış gözlükçüsü (Hans Lipershey) titiz ve mesleğine bağlı bir insandı. 1608 yılında bir gün Hans'ın oğlu dükkanda cam merceklerle oynarken birden bağırdı:

-Baba şuraya bak,tepe sanki bir adım ötemde duruyor!..

Çocuğun durumunda bir gariplik vardı.Hans bunun bir şaka veya bir oyun olmayacağını anlamıştı.Yerinden kalkıp çocuğunun yanına yaklaştı.Küçük çocuk elindeki iki merceği birbirinden bir karış uzakta, karşılıklı olarak tutuyor ve karşıdaki tepeye bakıyordu.

Hans, oğlunun elindeki iç bükey mercekleri aldı, aynı şekilde karşılıklı getirip tepeye baktı. Hayret! Çocuğun hakkı vardı. Tepe bir adım ötesine gelmişti adeta.

Gözlükçü bu iki merceği borunun ucuna özenle yerleştirdi. Bu borunun bir ucundan bakıldığı zaman, karşıda ne varsa insanın burnun dibine kadar gelmiş oluyordu.

Bir çocuğun oyunundan tarihin en büyük buluşu ortaya çıkmıştı. İnsanlığa yeni ufuklar açan bu buluşu ile Hans, tarihe adını yazdırmış oluyordu.

Ünlü İtalyan bilgini Galileo (Galile), bu dürbünden faydalandı. Teleskop adı verilen bu alet gökyüzünü insanlığın merakına sunuyordu.

Şevket CANSU

Resimli Bilim Dergisi

- Tahtaya, “Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?”, şekli çizilir.

Ne Biliyorum?	Ne öğrenmek istiyorum?	Ne öğrendim?

- “Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?” formu dağıtılır. İlk olarak metnin başlığı incelenir. Metnin başlığından yola çıkarak metin hakkında ne bildikleri sorulur. Formda ki, Ne biliyorum?, bölümü doldurulur.
- Teleskop hakkında ne öğrenmek istiyorsunuz?
- Öğrenmek istedikleri şey ikinci bölüm olan, Ne öğrenmek istiyorum? bölümü doldurulur.
- Metni anlayıncaya kadar okumaları istenir.

- Metindeki bilmedikleri kelimeleri, belirleyip anlamlarını öğrenmeleri istenir.
- Metinden neler öğrendiklerin düşünmeleri istenir ve metinden ne anladıkları sorulur.
- Ne öğrenmek istedikleri sorularına cevap bulup bulmadıkları öğrenilir.
- “Ne öğrendim?” bölümü doldurulur.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Stratejinin uygulama basamakların doğru uygulayabiliyorlar mı?