

T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE DERSLERİNDE  
ANLAMA STRATEJİLERİ KULLANIMININ  
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU VE DİNLEDİĞİNİ  
ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Ayşegül KAPLAN**

**Balıkesir, 2016**



T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE DERSLERİNDE  
ANLAMA STRATEJİLERİ KULLANIMININ  
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU VE DİNLEDİĞİNİ  
ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ


**Ayşegül KAPLAN**  
**201312535001**

**Tez Danışmanı**  
**Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE**

**Balıkesir, 2016**

T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEZ ONAYI

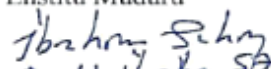
Enstitümüzün Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda 201312535001 numaralı Ayşegül KAPLAN'ın hazırladığı "Türkçe Derslerinde Anlama Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Ve Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 05/02/2016 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

  
Üye (Danışman)  
Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE

  
Üye  
Prof. Dr. Bahattin KAHRAMAN

  
Üye  
Doc. Dr. Necde KAKSAL

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylım.

24.1.2016  
Enstitü Müdürü  
  
Doç. Dr. H. İbrahim ŞAHİN

## ÖNSÖZ

Bu çalışmanın kapsamı 5.sınıf Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisini belirlemektir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmam boyunca beni destekleyen herkese şükranlarımı sunarım.

Öncelikle üniversite hayatımın başından beri kendime idol olarak belirlediğim ve yüksek lisans boyunca onun öğrencisi olmaktan büyük onur duyduğum, araştırma konumun belirlenmesinden, son şeklini alana kadarki süreçte desteğini hep hissettiğim tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE'ye sonsuz teşekkür ederim.

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalının mihenk taşı, olmazsa olmazı Prof. Dr. Bahattin KAHRAMAN'a ve edebi kimliği karşısında saygıyla eğildiğim Doç. Dr. Ertan Örgen'e yüksek lisans hayatım boyunca bana gösterdikleri ilgi ve anlayıştan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecinde kahrımı çeken ve ihtiyaç duyduğumda çekinmeden danıştığım ve yardım aldığım Doç. Dr. Erdoğan Tezci ve Yrd. Doç. Dr. Erol ASKER'e ve Öğr. Gör. Dr. İsmail ZENCİRCİ'ye katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde bana yardımcı olan Arş. Gör. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ ve bu süreçte tüm sorularıma sabırla cevap veren Serkan KOLUMAN'a teşekkür ederim.

Çalışmamın yürütülmesinde bana her türlü imkânı sunan ve kolaylığı sağlayan Mustafakemalpaşa Ortaokulu İdaresine, bana uygulama için derslerini seve seve veren fedakâr Mustafakemalpaşa Ortaokulu öğretmenlerine, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında uygulamayı yürüttüğüm 5-D ve 5-E sınıfı öğrencilerine desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Çalışmamın arka planındaki kanatsız meleklerim, dünyadaki tek sonsuz sevdiklerim, başaracağımdan hiç kuşkuları olmayan ve her koşulda beni destekleyen biricik annem ve babama, bana inandıkları ve güvendikleri için teşekkürü bir borç bilirim.

Ayşegül KAPLAN

## ÖZET

### TÜRKÇE DERSLERİNDE ANLAMA STRATEJİLERİ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU VE DİNLEDİĞİNİ ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

KAPLAN, Ayşegül

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE

2016, 188 Sayfa

Bu araştırmanın amacı Türkçe derslerinde kullanılan anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Ön test-son test kontrollü yarı deneysel desen kullanılarak yapılan çalışma Bursa/Mustafakemalpaşa Ortaokulu'nda 5-D ve 5-E şubelerinde yürütülmüştür. Araştırma grubu 5-D Sınıfı (N=29) deney, 5-E Sınıfı (N=30) kontrol grubu olmak üzere, toplam 59 öğrenciden oluşmaktadır. 10 haftalık araştırma boyunca deney grubunda ilgili alanyazından seçilen uygun anlama stratejilerinin kullanıldığı etkinlikler uygulanırken; kontrol grubunda çalışma kitabındaki etkinliklerle derslere devam edilmiştir. Öğrencilerin anlama düzeylerinin tespitinde her iki gruba da ön test ve son test olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Dinlediğini Anlama Testi” uygulanmıştır. Uygulama öncesinde testlerin güvenilirlik ve geçerlilik değerleri belirlenmiş; Okuduğunu Anlama Testi'nin KR-20 değeri .90, Dinlediğini Anlama Testi'nin ise .75 olarak tespit edilmiştir. Verilerin analizinde ise SPSS 13.0 Paket programından yararlanılmıştır. Grupların denkliliğinin tespitinde frekans hesaplaması yapılmış; ön test ve son testlerin yorumlanmasında grup içi analizlerde eşli gruplar T-testi ve Wilcoxon testi; gruplar arası analizlerde ise bağımsız gruplar T-testi ve Mann Withney U testi kullanılarak öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlama düzeyleri ölçülmüştür. Karşılaştırmaların verimli olabilmesi için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre deney grubu öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini geliştirmede uygulanan anlama stratejilerine dayalı okuma ve dinleme eğitimi etkinliklerinin kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma ve dinleme eğitimi etkinliklerinden daha etkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak 5. Sınıf Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Anlama Stratejileri, Dinleme Becerisi, Okuma Becerisi, Türkçe Dersi.

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF COMPREHENSION STRATEGIES USED IN THE TURKISH LESSONS FOR READING AND LISTENING COMPREHENSION LEVELS OF STUDENTS

Kaplan, Ayşegül

M.A. Thesis Department of Turkish Education

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE

2016, 188 Pages

The aim of this research is to determine the effects of comprehension strategies used in Turkish lessons on students' reading and listening comprehension levels. The research was conducted by employing pre-test, post-test, control group design in Mustafakemalpaşa Secondary School. The study included 59 subjects in total, and class 5-D was the experimental group (N=29), while class 5-E (N=30) was the control group. In a 10-week-long period, experimental group were exposed to comprehension strategies with the use of activities; in the meantime, control group continued studying in workbook's. To determine the students' comprehension levels, both groups were administered scales developed by the researcher as pre-test and post-test, named Reading Comprehension Test (RCT) and Listening Comprehension Test (LCT). Prior to workshop, scales were tested to determine reliability and validity; subsequently, KR-20 values for RCT was .90, and .75 for LCT. Obtained data was analyzed through the SPSS 13.0 (Statistic Package For Social Science). To determine the equivalence of the groups, the frequency was calculated. Moreover, in the way of interpretation of pre-tests and post-tests, a paired-samples t-test and Wilcoxon test was used for intra-group analysis, while an independent samples t-test and Mann Withney U test for inter-group analysis was utilized. Thus, reading and listening comprehension levels of the students were measured. Significance level was considered as .05 so as to make the comparisons between groups productive.

According to the results of the research, the reading and listening activities based on reading and listening comprehension strategies to develop the students' learning levels in the experiment group were more effective than the traditional reading and listening activities applied on the control group. In conclusion, the study suggested that, the use of comprehension strategies in 5th-grade Turkish classes has positive effect on students' reading and listening comprehension skills.

**Key words:** Comprehension Strategies, Listening Skill, Reading Skills, Turkish Lesson.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Problem.....	1
1. 2. Amaç.....	3
1. 3. Önem.....	4
1. 4. Varsayımlar.....	5
1. 5. Sınırlılıklar.....	5
1. 6. Tanımlar.....	6
2. İLGİLİ ALANYAZIN.....	7
2. 1. Kuramsal Çerçeve.....	7
2. 1. 1. Okuma Becerisi.....	7
2. 1. 1. 1. Bir Dil Becerisi Olarak Okuma ve Amaçları.....	7
2. 1. 1. 2. Okumanın Önemi.....	13
2. 1. 1. 3. Okuma Süreci.....	15
2. 1. 1. 4. Okuma Becerisinin Geliştirilmesi.....	19



2. 1. 2. Dinleme Becerisi.....	20
2. 1. 2. 1. Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Amaçları.....	21
2. 1. 2. 2. Dinlemenin Önemi.....	25
2. 1. 2. 3. Dinleme Süreci.....	27
2. 1. 2. 4. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi.....	31
2. 1. 3. Anlama Eğitimi ve Anlama Stratejileri.....	33
2. 1. 3. 1. Okuma Eğitimi.....	35
2. 1. 3. 2. Dinleme Eğitimi.....	41
2. 1. 3. 3. Görsel Okuma Eğitimi.....	45
2. 1. 3. 4. Anlama Stratejileri ve Türkçe Derslerinde Kullanımı.....	49
2. 2. İlgili Araştırmalar.....	81
2. 2. 1. Okuma Becerisi İle İlgili Araştırmalar.....	81
2. 2. 2. Dinleme Becerisi İle İlgili Araştırmalar.....	95
3.YÖNTEM.....	107
3. 1. Araştırmanın Modeli.....	107
3. 2. Araştırma Grubu.....	109
3. 3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	110
3. 4. Veri Toplama Süreci.....	114
3. 5. Verilerin Analizi.....	119
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	121
4. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	121
4. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	122
4. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	123
4. 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	124
4. 5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	125

4. 6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	126
4. 7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	127
4. 8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	128
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	130
5. 1. Sonuçlar.....	130
5. 2. Öneriler.....	132
KAYNAKÇA .....	133
EKLER.....	151
Ek 1. Okuduğunu Anlama Testi.....	151
Ek 2. Dinlediğini Anlama Testi.....	154
Ek 3. MEB 1-5 Türkçe Öğretim Programı Okuma Becerisi İle İlgili Uygulama İçin Belirlenen Kazanımlar Ve Testte Temsil Ettikleri Soru Numaraları.....	157
Ek 4. MEB 1-5 Türkçe Öğretim Programı Dinleme Becerisi İle İlgili Uygulama İçin Belirlenen Kazanımlar Ve Testte Temsil Ettikleri Soru Numaraları.....	158
Ek 5. Anlama Stratejilerine Dayalı Hazırlanan 6. Ve 7. Ünite Çalışma Sayfaları..	159
Ek 6. Kişisel Bilgiler Formu.....	188

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2. 1.	Dil Becerilerinin Kullanım Alanları.....	25
Çizelge 2. 2.	Dinlemenin Aşamaları.....	30
Çizelge 2. 3.	İyi ve Zayıf Okuyucuların Anlama Davranışları.....	40
Çizelge 2. 4.	Eğitim Durumuna Göre Dinlemeye Ayrılan Süre.....	44
Çizelge 2. 5.	Görsel Okuma Şeması.....	47
Çizelge 2. 6.	Anlama Stratejileri.....	51
Çizelge 2. 7.	Özetlemenin Aşamaları.....	55
Çizelge 2. 8.	Özetleme Stratejisinin Yararları.....	56
Çizelge 2. 9.	Tahmin Etme Stratejisinde Kullanılabilecek İpuçları.....	57
Çizelge 2. 10.	Zihin ve Kavram Haritasının Karşılaştırılması.....	65
Çizelge 2. 11.	BİÖ (KWL) Stratejisi.....	71
Çizelge 2. 12.	Problem Durumu Oluşturma Basamakları.....	72
Çizelge 2. 13.	Problemin Özellikleri.....	73
Çizelge 2. 14.	Bağ Kurma Stratejisi.....	78
Çizelge 3. 1.	Araştırma Deseni.....	108
Çizelge 3. 2.	Çalışma Grubu Denklik Tablosu.....	110
Çizelge 3. 3.	Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndekslerinin Yorumu.....	111
Çizelge 3. 4.	Dinlediğini Anlama Testi Madde Analiz Sonuçları.....	112
Çizelge 3. 5.	Okuduğunu Anlama Testi Madde Analiz Sonuçları.....	113
Çizelge 3. 6.	Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinler ve Stratejiler.....	115
Çizelge 4. 1.	Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Testi” Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları.....	121
Çizelge 4. 2.	Deney ve Kontrol Gruplarının “Dinlediğini Anlama Testi” Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları.....	122
Çizelge 4. 3.	Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Testi” Ön- Son Test Puanlarına Ait Eşli Gruplar T- Testi Sonuçları.....	123

Çizelge 4. 4. Kontrol Grubu “Dinlediğini Anlama Testi” Ön- Son Test Puanlarına Ait Eşli Gruplar T- Testi Sonuçları.....	124
Çizelge 4. 5. Deney Grubu “Okuduğunu Anlama Testi” Ön- Son Test Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi Sonuçları.....	125
Çizelge 4. 6. Deney Grubu “Dinlediğini Anlama Testi” Ön- Son Test Puanlarına Ait Wilcoxon işaretleli sıralar testi Sonuçları.....	126
Çizelge 4. 7. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Testi” Son Test Puanlarına Ait Mann Withney U Testi Sonuçları.....	127
Çizelge 4. 8. Deney ve Kontrol Gruplarının “Dinlediğini Anlama Testi” Son Test Puanlarına Ait Mann Withney U testi Sonuçları.....	129

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1.	Okuma Süreci.....	16
Şekil 2. 2.	Dinleme Süreci.....	27
Şekil 2. 3.	Dinleme Süreci ve Öğeleri.....	27
Şekil 2. 4.	Dinlemenin Aşamaları.....	31
Şekil 2. 5.	Not Alma Süreci.....	52
Şekil 2. 6.	Hikâye Haritası.....	60
Şekil 2. 7.	Balık Kılıcı Kavram Haritası.....	62
Şekil 2. 8.	Örümcek Ağı Kavram Haritası.....	62
Şekil 2. 9.	Olay Zinciri (Akış) Kavram Haritası.....	62
Şekil 2. 10.	Sınıflandırma Haritası.....	63
Şekil 2. 11.	Zihin Haritası.....	64
Şekil 2. 12.	Probleme Dayalı Öğrenme Süreci.....	73
Şekil 2. 13.	TİÖD Stratejisi İşleniş Aşamaları.....	80

## KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
DG	: Deney Grubu
Ed.	: Editör
f	: Frekans
KG	: Kontrol Grubu
N	: Toplam Öğrenci Sayısı
O1	: Deney Grubu Ön Test
O2	: Kontrol Ön Test
O3	: Deney Son Test
O4	: Kontrol Son Test
p	: Madde Güçlük İndeksi
$p_j$	: Madde Güçlüğü
r	: Madde Ayırt Edicilik İndeksi
$r_j$	: Madde Ayırt Ediciliği
$r_x$	: Madde Güvenilirliği
s.	: Sayfa
Ss	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
t	: T-testi kritik değeri
X	: Ortalama
vb	: Ve benzerleri
vd.	: Ve diğerleri

# 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde “Problem Durumu, Problem Cümlesi, Alt Problemler, Araştırmanın Önemi, Araştırmanın Varsayımları, Araştırmanın Sınırlılıkları ve Tanımlara” yer verilmiştir.

## 1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanoğlu, tüm iletişim biçimlerinde en temel araç olarak kabul edilen “dil”i kullanmaktadır. Bu anlamda dili; insanların nesiller boyunca edindikleri tecrübeler sonucunda oluşan sözlü ve yazılı bir iletişim aracı olarak tanımlamak mümkündür. Yazının icadından önceki dönemlerde sadece sözlü dil becerileri olan dinleme ve konuşmanın etkin kullanıldığını, yazının icadından sonra da okuma ve yazmaya dayalı dil becerilerinin kullanılmaya başlandığı düşünülürse zaman içerisinde toplumsal anlamda iletişimin geliştiğini söylemek mümkündür. Toplumsal açıdan kişilerle sağlıklı bir iletişim kurabilmek için de dilden; doğru, güzel, etkili bir şekilde faydalanılması gerekir. Bu konuda öncelikle ailede başlayan sonrasında okullarda devam eden etkili ve verimli bir eğitim-öğretim faaliyetine ihtiyaç vardır.

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak ülkemizde de eğitim anlayışı adına büyük değişimler yaşanmaktadır. Bunun en önemli örneklerinden biri öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan yeni eğitim modelleridir. Bu modeller sayesinde her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı bir birey olduğu gerçeği gözler önüne serilmektedir. Çağdaş eğitim modellerinin hedefi de insanların bilgiyi depolayıp, ezberleyen değil; yeni bilgiler üreterek bu bilgileri yorumlayıp, kullanabilen bireyler haline dönüşmesidir.

Geliştirilen eğitim modellerinin hayata geçirilmesinde en önemli faktörlerden biri de öğretim programlarıdır. Pilot uygulamalarına 2004-2005 eğitim- öğretim yılında başlanan bu programlar aracılığıyla öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerinin geliştirilmesine dayalı etkinliklere daha fazla yer vermeye başlanmıştır. Uygulamaya konan programlardan biri olan Türkçe öğretim programı da 2005 yılında köklü değişimlere uğrayarak temel dil becerilerine dayalı bir yapıyla günümüzde halen kullanılan bir program olmuştur. Birbiriyle ilişkili şekilde yapılandırılan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı ile öğrencilerin eğitim süreçlerine katkı sağlanmasını amaçlayan programdaki bu öğrenme alanlarından, konuşma, yazma ve görsel sunu

anlatım süreçlerini; okuma, dinleme ve görsel okuma ise anlama süreçlerini kapsamaktadır.

Öğretim programları aracılığıyla okullarda verilen dil eğitiminin iki temel amacı vardır:

1. Okuma ve dinleme dil becerileri ile öğrencilerin bilgi edinmelerini, öğrenme sürecinde iyi kavrayıcılar olmalarını sağlamak.
2. Yazma ve konuşma dil becerileri ile öğrencilerin duygu ve düşüncelerini iyi anlatabilen bireyler olmalarını sağlamak (Karatay, 2014, 6).

Okuma ve yazma becerileri formal yapıda olmasından dolayı, dinleme ve konuşma becerilerine nazaran formal bir eğitim süreciyle daha iyi yapılandırılır. Dinleme ve konuşma becerileri ise daha informal yapıda olduğundan formal eğitim safhalarında okuma ve yazma becerisi ön plana çıkarılmış, dinleme ve konuşma becerileri ise geri planda kalmıştır. Bunun en önemli kanıtlarından biri programda okuma metinlerine dinleme metinlerinden daha fazla yer verilmesidir. Ayrıca öğrencilerin derslerde genel olarak eşit dinleme becerisine sahip olduklarının düşünülmesi ve dinleme becerisi iyi olmayan öğrencilerin ihmal edilmesi dinleme becerisinin bu durumdan daha da olumsuz etkilenmesine sebep olmuştur.

Formal yapıda amacı “anlama” olan okuma becerisinin kazanımları, “okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama ve anlam kurma, söz varlığını geliştirme, tür yöntem ve tekniklere uygun okuma” olarak sıralanmaktadır. Türkçe öğretim programı, öncelikle okuma kuralları üzerinde durarak, ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık vermekte ve buna yönelik anlama stratejileri sunmaktadır. Yine temel amacı “anlama” olan dinleme becerisinde de “dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kuralları” ile ilgili kazanımlara yer verilmektedir. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmekte ve bu doğrultuda strateji kullanımına gidilmektedir.

Ancak bu amaç ve kazanımlar doğrultusunda oluşturulan Türkçe derslerinde kullanılan birçok çalışma kitabında, okuduğunu ve dinlediğini anlama stratejilerinin uygulanmasına yönelik etkinlikler bulunmasına rağmen, öğrencilere stratejilerin nerede, nasıl, ne zaman, niçin ve özellikle hangi amaçla kullanıldığının bilgisi verilmemektedir. Bu doğrultuda son dönemde anlama öğretimi ile ilgili araştırmalara sıkça rastlanmakla birlikte anlama becerilerinin her ikisinin (okuma, dinleme) de ele alınıp birden fazla anlama stratejisinin etkililiğinin sınırlı çalışmalara sınırlı sayıda yer verildiği ve araştırmaların öğrenmenin özellikle sosyal yönüne vurgu yaptığı görülmektedir.

Bacon (2005) sosyal yapılandırmacı teori üzerine temellendirilen bu anlayışın, öğretmenlerin rolünü, öğrencilerin yapabildikleri ile yapabilecekleri arasındaki köprü olarak belirlediğini ifade etmektedir. Pearson (2009) ise, anlamının öğretim açısından değerlendirilmesinde saydam olunmadığını ileri sürmektedir.



Bunu saydamlaştırmak için de anlamayı destekleyici etkinlikler üretilebileceğini, doğrudan strateji öğretimi yapılabileceğini, bunların öğrencilere anlama sürecini izleme fırsatı vereceğini iddia etmektedir. Ülkemizde anlamayı konu edinen araştırmalara bakıldığında çoğunlukla öğrencilere öğretilen belirli bir stratejinin ya da tek bir dil becerisinin etkilerinin test edildiği görülecektir. Oysaki anlama becerileri birbirinden bağımsız değerlendirilebilecek strateji ve etkinliklerden oluşmamaktadır.

Verilen bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın problemi “5.Sınıf Türkçe derslerinde kullanılan anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarıları üzerine etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

İnsan, duygu ve düşüncelerini doğru şekilde ifade edebilmek ve ifade edilen düşünceleri doğru şekilde anlayıp, yorumlamak için dile başvurur. Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde anlatma (konuşma, yazma, görsel sunu); ifade edilen bu duygu ve düşüncelerin anlaşılıp, yorumlanmasında ise anlama (okuma, dinleme, görsel okuma) becerileri kullanılır. Ne yazık ki eğitim-öğretim sürecinin ilk yıllarında anlatma, anlama öğretiminin önüne geçmiş; bu sebeple anlamlandırma süreci ileriki yıllara ertelenmiştir. Oysaki anlama ve anlatma sürecini birbirinden bağımsız düşünmek yerine bunların iç içe şekilde verilmesi durumunda öğrenciler kendilerini daha iyi ifade etme ve dilin imkânlarını daha etkili kullanma olanağına sahip olacaktır.

Türkçe Öğretim Programı göz önüne alındığında sınıf seviyesi yükseldikçe, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan metinler çeşitlenmekte ve gittikçe zorlaşmaktadır. Alt sınıftan bir üst sınıfa anlama güçlüğü ile gelen öğrencide bu durum ciddi sıkıntıya sebep olmaktadır. Bu sıkıntıları en aza indirmek adına ise öğrencilerin ihtiyaçları ve seviyeleri doğrultusunda çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Demirel (2005)’in de ifade ettiği gibi teknolojiden sonra eğitime de uygulanan çağdaş yaklaşımlar sayesinde geliştirilen anlama stratejileri, öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini nasıl daha iyi anlayabileceklerini, bilgiyi zihinlerinde nasıl yapılandıracaklarını öğretmenin yanı sıra; anlamama durumunda ne gibi önlemler alabilecekleri konusunda alternatif yollar sunmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı; Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarısına etkilerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılacaktır:

1. Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu okuma becerisi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu dinleme becerisi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunda uygulanan okuma becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunda uygulanan dinleme becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubunda uygulanan okuma becerisi ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubunda uygulanan dinleme becerisi ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu okuma becerisi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu dinleme becerisi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bireylerin tüm anlama ve anlatma çabalarının temelini “dil” oluşturmaktadır. Dilin bir beceriye dönüşmesinde ise doğuştan gelen yatkınlıklar önemli bir paya sahiptir. Ayrıca çocuğun yetiştiği çevre ve aile de bu becerinin geliştirilmesinde önemli rol oynar. Ancak okul öncesi yıllarda diğer zihinsel süreçlerle kaynaşan ve “düşünme” sürecinin oluşumuna etki eden dil becerisi bütün bunların yanında çocuğun, temel dil becerilerini iletişim amaçlı olarak nasıl kullanacağını, bir diyalogu nasıl sürdüreceğini bilmesi adına eğitim- öğretim faaliyetlerinin de rolü çok büyüktür.

“Gelişen ve ilerleyen teknolojiyle önce matbaa ve ardından internet basılı malzemenin ve bilginin süratle çoğalmasını sağlamıştır. Artan bilgi hacmiyle birlikte okuma “zevk” ve “ayrıcalık” olmanın ötesinde bugünün dünyasında bir “zorunluluk” hâlini almıştır.” (Bayram, 2001. Akt. Balcı, 2013, 2). Özen (2001) de bu düşüncüyü destekler nitelikte “okuma ve anlama eğitimi, bütün disiplinlerin öğretilmesinde anahtar durumunda bulunmakta ve bireyin gelişmesini sağlamaktadır. Ancak okuma becerisi ve eğitimi alanındaki çalışmalar ilk okuma-yazma döneminde başlamasına karşın dinleme becerisi ihmal edilen bir beceridir.” şeklindeki görüşüyle dinleme alanındaki çalışmaların eksikliğine vurgu yapmıştır (Özbay, 2005, 14).

Türkçe dersi ilköğretimin ilk yıllarından itibaren eğitim ve öğretimin temel yapıtaşlarından biri konumundadır. Bu dersin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlama becerisi kazanmalarını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen stratejiler aracılığıyla öğrencilerin anlamaya bağlı öğrenmelerinin daha kolay gerçekleşeceği düşünülmektedir. Ülkemizde Türkçe Öğretim Programı dahil olmak üzere okuma becerisi alanında dinlemeye göre daha fazla çalışma bulunmaktadır. Gelişmiş ülkelerde ise dinleme eğitimine ana dili eğitimi başlığı altında büyük bir önem verilmektedir. Başlangıçta dinleme yoluyla edinilen ana dilini iyi öğrenen bireylerin anlama ve anlatma süreçleri olumlu yönde gelişeceği düşünülmektedir. Ülkemizde ise dinleme becerisinin önemi son dönemlerde kavranmaya ve bu alanda da çalışmalar yürütülmeye başlamıştır.

Bu araştırmanın okuma ve dinleme becerisinin ilk kez birlikte uygulama alanına sahip olması nedeniyle yapılacak diğer araştırmalara kaynaklık etmesi ve Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının okuma ve dinleme becerisi üzerinde olumlu etki yapması umulmaktadır.

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI**

1. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmanın amacı ile uygunluk göstermektedir.
2. Deney ve Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler nicel ve nitel özellikleri bakımından bu araştırma için yeterli düzeydedir.

#### **1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

1. Bu araştırma, kuramsal çerçeve açısından ulaşılabilen alanyazınla,
2. Bu araştırma 2014-2015 öğretim yılı Mustafakemalpaşa Ortaokulu'na devam eden ve aynı öğretmen tarafından eğitim öğretim gören ve 29 öğrenciden oluşan 5/D ve 30 öğrenciden oluşan 5/E sınıflarıyla,
3. Türkçe öğretimi kapsamında bulunan okuma, dinleme, konuşma, görsel sunu, görsel okuma ve yazma beş temel alanından; okuma ve dinleme becerisiyle,
4. Türkçe derslerinde kullanılan anlama stratejilerinden “zihinsel imaj oluşturma, not tutma, benzetim, grafik örgütleyicileri kullanma, özetleme, problem durumu oluşturma, soru-cevap, kavram haritası oluşturma, KWL(ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim), SQ4R (Survey, Question, Read, Reflective, Recite, Review), tahminde bulunma, bağ kurma, sentezleme, POSSE-TİÖD(Tahmin et, İncele, Özetle, Örgütüle, Değerlendir), sınıflandırma, çözümlenme, hikaye haritası oluşturma, zihin haritası ve örgütlenme stratejileriyle,
5. Öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleriyle,

6. 2014-2015 eğitim öğretim yılının 2. döneminde haftada 4 ders saati olmak üzere, 10 haftalık uygulama süreci ile sınırlandırılmıştır.

## 1.6. TANIMLAR

**Okuduğunu Anlama Stratejileri:** Kişilerin kendilerini daha etkili bir biçimde anlamalarını ve anlatmalarını sağlamak amacıyla geliştirilen okumaya dayalı öğrenilebilen stratejilerdir.

**Dinlediğini Anlama Stratejileri:** Dinleme amacına uygun olarak, dinleme sürecinde en iyi sonucun alınmasına katkı sağlayabilecek dinleme biçimlerini seçme yaklaşımlarıdır.

**Geleneksel Türkçe Dersi Öğretimi:** 2005-2006 yılından itibaren uygulanmaya başlayan, ilköğretim okulları 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme-öğretme sürecidir.

## 2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde okuma ve dinleme becerisi ile anlama eğitimi ve bu alanlarda yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2. 1. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1.1. Okuma Becerisi

Kişisel ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenen bilgi ve bilim çağı olarak adlandırılan günümüzde, birey, gerek duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak gerek gereksinimlerini gidermek gerekse de toplumsal açıdan söz sahibi olabilmek için diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadır. Bu iletişimin temel kaynağı da hiç kuşkusuz “dil”dir.

Bu anlamda iletişimin en temel ögesi durumunda olan dilin etkili bir şekilde kullanılması, bireyin kendini anlama ve anlatma sürecinde önemli rol oynar. Yani, temel dil becerileri olarak kabul edilen okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ve öğrenmelerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlar.

Dil becerilerinin temel unsurlarından biri olan okuma becerisi, bireyin çeşitli kaynaklar aracılığıyla yeni bilgi ve deneyimlere ulaşmasına yardımcı olur. Dolayısıyla bu beceri; araştırma, öğrenme, öğrendiklerini sorgulama, bunlardan yeni anlamlar çıkarma ve tartışma gibi becerilerin kazanılmasına da yardımcı olur.

#### 2.1.1.1. Bir Dil Becerisi Olarak Okuma ve Özellikleri

“İnsanın dil aracılığıyla kullandığı anlama ve bilgi edinme araçlarından biri ‘okuma’dır. Okuma ile alınan bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte ve zihnimizde uzun süreli depolanmaktadır.” (Güneş, 2014, 118). Günümüze kadar okumanın zihinsel ve fizyolojik boyutta birçok tanımı yapılmıştır.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever’e göre (2005, 41) “okuma, bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.” Akyol (2010, 29) ise okumayı “yazar ve okur arasındaki aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci” olarak tanımlamıştır.

Sever (2004, 14) okumayı, “sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı, anlamlandırmayı gerektiren bir düşünme süreci” olarak tanımlarken; Yalçın (2002, 47) ise “insanların kendi aralarında önceden kararlaştıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.” şeklinde ifade etmiştir.

Uluslararası literatürde ise okuma adına yapılan tanımlar şu şekildedir:

Okuma, Harris & Sipay (1990, 10)’e göre “yazı dilinin anlamlı bir şekilde yorumlanması” iken, Anderson ve diğerleri (1985, 18), “yazılı kaynaklardan anlam kurma (inşa etme)” şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Perfetti (1986, 24) ise, “yazılı unsurların ışığında düşünme süreci” şeklinde okumayı tanımlamıştır (Ünal ve Köksal, 2007, 155). Tinker ve McCullough’a (1968, 8) göre ise “Okuma, geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun hâlen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı sembollerin tanınması, algılanmasını içerir. “(Tinker ve McCullough, 1968. Akt. Coşkun, 2002, 231).

Okuma ile ilgili yapılan tanımların birçoğunda düşünme ve anlamlandırma ön plandadır. Ancak Akyol’un tanımı dikkate alındığında okumada karşılıklı iletişimin de önemli olduğu görülmektedir. Akyol (1997, 26-28) göre

(...) tanımların hepsi de anlamın karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların anlam kurma sürecinde etkili olduğu hususunda yetersiz kalmaktadır. Okuma karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle okumanın karakteri karşılıklı etkileşimdir. Hangi unsurlar arası bir etkileşim? Okuma, yazılı ve yazı-sız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, anlam ne yalnızca kitabın kendisinde, ne de içinde bulunulan ortamdadır. Şu hâlde anlam okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkinliğin, etkileşimin sonucu oluşturulmaktadır. Söz konusu etkileşimde, okurun daha önce okudukları, izledikleri, yaşadıkları, kültürel birikimi, inançları ve değer yargıları gibi birçok faktör etkilidir (Akt. Coşkun, 2002, 232).

Bazı araştırmacılar ise okumanın seslendirme boyutunu ön plana çıkararak tanımlamalar yapmışlardır. Okumayı Rozan (1982, 19) “yazılı ve basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmektir (Rozan, 1982. Karatay, 2014, 8). Öz (2001, 193) ise “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme”; Akçamete (1989, 735) de “basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı etkinlik” olarak tanımlamıştır (Akçamete 1989. Öz, 2011. Akt. Coşkun 2002, 232).

Okuma; başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreç olarak da tanımlanabilmektedir. Türkçe öğretim programında okuma süreci, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli

işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak nitelendirilir. Bu sürecin işleyişi de şu şekilde açıklanmaktadır:

Okuma sürecine çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak, kelime ve cümleler anlaşılakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler sunulmaktadır. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (MEB, 2006, 20).

Okumanın literatürde kazanmış olduğu tanımlarının yanında günlük hayatta zihnimizde çağrıştırdığı anlamlar da mevcuttur. Örneğin “‘Okumanın yaşı yoktur.’ ‘Onun okuması yoktur.’ ‘Çok gezen değil çok okuyan bilir.’ ‘Oku da adam ol!’ cümlelerinde okumanın basit ancak kişisel donanıma katkı sağlayacak bir eylem olduğu vurgusu yapılmaktadır. Ayrıca zengin Türkçemizin birçok deyimine de konu olarak kendi anlamının dışında farklı anlamlara da bürünebilmektedir.

Okumanın sadece okuma-yazmayı bilmekten ibaret olmadığına işaret etmek için son dönemlerde “işlevsel okur-yazarlık” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. İlk defa 1956’da UNESCO Uluslar Arası Okuma Araştırmaları Toplantısı’nda kullanılan bu kavram, bireyin bütün yaşam etkinliklerinde başarılı olması için gerekli bilgi ve becerilere sahip olma-sına imkân sağlayan okur-yazarlık anlamında kullanılmaktadır (Devrimci, 1993. Akt. Coşkun, 2002, 233).

Ancak okuma, bütün bu tanımların hepsini içersinde barındırdığında tam bir tanıma kavuşur. Yani okuma; görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinsel süreç gerektiren bir beceridir (Göğüş, 1978. Akt. Demir, 2010, 209). Sever (2004, 12-16) görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okumanın genel niteliklerini şöyle özetlemektedir:

- a. Okuma Bir İletişim Sürecidir: Yazar duygu ve düşünce evreninde oluşturduğu anlam birikimini, dil dediğimiz simgeler sistemi aracılığı ile işaretlere dönüştürür ve metin olarak okura sunar. Okur bu işaretleri önce görür, gerekirse seslendirir ve anlamlarını kavrar. Metin ile okur arasındaki bu etkileşimde, yazarın kafasındaki anlam, okura aktarılmış olur. Bu bağlamda düşünüldüğünde, okuma, yazarla okur arasında doğan bir iletişim sürecidir.
- b. Okuma Bir Algılama Sürecidir: Sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı gerektiren etkinliktir. Bir düşünme sürecidir ve anlamlandırmayı gerektirir. Bu anlamda okuma, bir algılama sürecidir.
- c. Okuma Bir Öğrenme Sürecidir: Öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri okumadır. Okuma, yalnızca öğrencilerin değil herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması ve birbirleriyle sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracıdır.
- d. Okuma Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Boyutlu Bir Gelişim Sürecidir: Okunan bir metinde anlam evreninin algılanması dil ve düşünce etkileşimini gerektirir ve anlamaya dayalı okuma eylemi insan bilincini oluşturan ve

geliştiren bir süreçtir. Okuma, bireylerin kişiliğini, değerlerini, ilgisini de etkiler. Bu etkileme duyuşsal boyutlu değişimlere neden olur. Kural ve tekniğine uygun olarak yapılan sesli ve sessiz okuma, devinişsel boyutu olan davranışları içermektedir.

Bu doğrultuda okuma fiziksel, zihinsel ve psikolojik boyutlu çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir. Fizyolojik ve zihinsel boyutta görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümüleme yapmayı sağlayan aynı zamanda psikolojik boyutta da insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımasını, bilgi ve kültür kazanarak eleştirel bilince ulaşmasını hedefleyen çok yönlü bir yapıya sahiptir.

Ancak etkili ve verimli bir okumanın gerçekleşmesi için gerekli olan belli başlı ilkeler vardır. Sembollerden anlam kurma süreci olarak da tanımlanan okumanın etkili olabilmesi için araştırmalara dayalı olarak beş temel prensip tespit edilmiştir (Anderson vd. Akt; Akyol, 2003, 14-15). Bunlar:

- Okuma, anlam kurma sürecidir. Akyol (2003)'a göre "okuma sürecinde; hiçbir yazılı kaynak kendini ifade edici değildir. Okuyucu ön bilgilerini kullanarak onu çözmeye çalışır ve o yazılı kaynağa anlam yükler." Wigfield ve Guthrie (2004, 412) ise Akyol'un bu görüşüne şu ifadelerle destek olmuştur:

Okuyucunun anlaması için metinle ilgili ön bilgiler okumanın gerçekleşmesinde çok önemlidir. Ayrıca öğrencinin okumayı alışkanlık haline getirmesinde öğretmene, öğrenciyi yeni metine karşı ilgili olma, önceki metinlerle bağlantı kurmasını sağlama ve öğrenciyi süreçte izlemek gibi görevler yüklenmiştir. Ayrıca bu süreçte metnin tanınması ya da metinle okuyucu arasında bağın kurulmasının okumaya karşı bir güdülenmeyi de beraberinde getirecektir.

Okumanın fizyolojik boyutunun yanında zihinsel boyutu düşünüldüğünde okuyucunun kelime ve cümleleri anlamlı bir bütün halinde birleştirmesi gerekir. Yoksa okuma bir beceri haline dönüşmez ve sadece harfleri görme eylemi olarak kalır.

- Okuma, akıcı olmalıdır. "Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve ayırt etme becerisi yatmaktadır. Akıcı okuyucular metindeki kelimeleri tanımakta ve daha kolay ayırt etmekte, zayıf okuyucular ise kelimeleri tanımakta zorlanmakta, yavaş ve yanlış okumaktadırlar." (Anderson vd. Akt; Akyol, 2003)

Lesgold (1985) ve diğerlerine göre zayıf okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etme hızı oldukça yavaştır. Kapasitelerinin büyük bir bölümünü kelime tanıma ve ayırt etmeye ayırdıkları için anlama yeteneklerini geliştirememektedirler (Yüksel, 2010, 125-126). Worthy ve Broaddus (2001) da bu görüşü desteler niteliktedir. Onlara göre, "okumayı yeni öğrenen çocuklar, bağımsız okumaya geçtiklerinde akıcı bir okumaya sahip olamazlarsa uzun süre okuduğunu anlama ve okuldaki diğer öğretim faaliyetlerinde zorlanırlar."



Özellikle ilkokuma ve yazma döneminde alınan eğitimin okumada etkisi oldukça büyüktür. Ancak bu etkinin devam edebilmesi için çocukların gerek aile gerek öğretmen gözetiminde sesli ve sessiz okuma yapmaya ihtiyaçları vardır.

- Okuma, stratejik olmalıdır. Akyol (2003) okumanın stratejik boyutu hakkında, okuyucunun okuma amacını bilmesi, okuduğu metne karşı ilgi duyması ve okuduğu metnin ona anlamlı gelmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca stratejik okumanın psikolojik açıdan okuyucuya okumayı sevdirmesi, okuma sürecinin keyif vermesi ve sıkılmaması gerektiğini belirtmiştir.

Okuma sürekliliğinin sağlanması için okunacak metnin öğrencileri okumaya karşı olumlu şekilde güdülenmesi gerekir. Bu güdülenmeyi de metnin türü, metinde var olan çeşitli ipuçları sağlar. Böylece okunacak metinden hareketle kişinin stratejik düşünme yetisi güçlenir.

- Çocuk okumaya güdülenmelidir. Motivasyonun okuma sürecinde önemli bir payı vardır. Edmunds ve Bauserman (2006) yaptıkları çalışmada birçok öğretmenin, öğrenme ortamında karşılaştıkları sorunların kaynağı olarak motivasyon eksikliğine dikkat çektiğini belirtmiştir.

Guthrie (2004) ise zayıf okuyucuları, okumaya güdüleme için öğretmenin informal metinler hazırlamasının ve bu metinlerin öğrencilerin ilgisini çekecek, hayvan hikayeleri, karşılıklı konuşmalar içermesinin önemli motivasyon kaynağı olacağından bahsetmektedir (Akt. Dündar ve Akyol, 2014, 364).

Bu düşünceler ışığında okumaya ilişkin motivasyonun gerek öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmalarına gerekse de okuldaki başarılarını artırmalarına katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür.

- Okuma, hayat boyu devam etmelidir. Okuma devamlı gelişen bir beceridir ve bir defa da oturulup halledilebilecek bir husus değildir. Hayat boyu devam eden bir etkinliktir. Bunun için hemen hemen her gün zamanımızın bir kısmını okumaya ayırmalıyız. Zamanın azlığı ya da çokluğundan ziyade devamlılık, okumada çok önemlidir (Akyol, 2003).

Bu sebeple özellikle diğer ilkeler açısından eksiği bulunan zayıf okuyucuların zamanlarının bir bölümünü okumaya ayırması gereklidir. Bu sayede kişi hem okuma alışkanlığı kazanılır hem de özgüven sahibi bir birey haline gelir.

Yukarıda belirtilen okuma ilkeleri aracılığı ile kişiye kazandırılmak istenen belli başlı okuma amaçları vardır. Bu amaçların tespiti geçmişten günümüze kadar birçok araştırmacıya konu olmuştur. Örneğin;

Okuma sürecinin temel amaçları Green ve Petty (1971, 467) tarafından aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Sözcükleri tanıma,
- Sözcüklerin anlamını bulma,
- Okunan materyali düzeyine uygun kavrama ve yorumlama,
- Anlamli bir şekilde sesli veya sessiz okuma,
- Okuma materyallerini akıcı ve uygun hızda okuma,
- Okumadan zevk alma ve okuma alışkanlığı kazanma,
- Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlama,
- Değişik türde yazılmış metinleri okumaktan zevk alma,
- Okuma yoluyla bireysel ilgi ve gereksinimlerini karşılama yeteneği kazanma (Akt. Epçaçan, 2008, 208-209).

Bamberger(1973, 13)'e göre okumanın dört amacı bulunmaktadır. Bu dört amaç, bireyin hayatında şu yönlerden önem taşımaktadır:

- Bireyin okuma kapasitesinin kendi gelişimi üzerinde maksimum etki yaratması ve kendini gerçekleştirmeye yönlendirmesini sağlayacak şekilde en geniş kullanımının desteklenmesi.
- Okumanın öğrenme ve sorgulama aracı olduğu kadar dinlenme ve kaçış için etkin kullanımı.
- Öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin sürekli olarak geliştirilmesi.
- Okumaya olan yaklaşımın kişinin hayatı boyunca değişik türlerde ve farklı amaçlar için okuma yetisini koruyacak biçimde desteklenmesi, teşvik edilmesi (Akt. Temizkan, 2007, 20) .

Okumayı, yazılı metinden anlam çıkarma ve metindeki bilgileri yaklaşık olarak yorumlama becerisi olarak tanımlayan Grabe ve Stoller (2002, 13) okumanın amaçlarını yedi başlık altında toplamaktadır:

- Temel bilgileri incelemek için okuma,
- Metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirme amaçlı okuma,
- Bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak için okuma,
- Metinden bir bilgi öğrenme için okuma,
- Yazma gereksinimini karşılama için okuma,
- Okuma parçasını eleştirme ve değerlendirme için okuma,
- Genel olarak anlamayı sağlamak için okuma (Akt. Epçaçan, 2008, 208).

Çelik (2006, 19)'e göre ise okumanın amaçları şunlardır:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde etmek,
- Boş zamanlarını düzeylerine uygun kitaplar okuyarak değerlendirmeyi öğrenmek; kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek,
- Okuma zevklerine ve düzeylerine uyan ilgi çekici kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak,
- Sözcükleri tanıyarak, sözcük dağarcıklarını, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirip, zenginleştirmek,
- Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak,
- Güzel ve doğru bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım güçlerini geliştirmek.

Demirel ve Şahinel (2006, 83) ise bu amaçları aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Doğru ve sürekli anlayarak okuma becerisi kazanabilmek.
- Sözcük haznesini zenginleştirebilmek.
- Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavrayabilmek.
- Doğru ve güzel dille yazılmış, okuyarak anlatım gücünü geliştirebilmek.
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilmek.

Yukarıdaki tanımlarda da belirtildiği gibi okuma aracılığıyla okuyan kişinin duyuşsal, zihinsel ve ruhsal gelişimine; okuduklarından edindiği bilgi ve donanımla özgüven sahibi olmasına ve kendini geliştirmesine; içerisinde bulunduğu toplumla sağlıklı bir iletişim kurmasına katkı sağlanır. Kısaca bir dil becerisi olarak okumanın temel amacı, her okuma faaliyeti ile okuduklarını anlayabilen, anladıklarını etkili bir şekilde anlatabilen okuyucular yetiştirmektir.

### 2. 1. 1. 2. Okumanın Önemi

Birey, yeni bilgiler keşfetmek için anlama yeteneğini geliştirmeye ihtiyaç duyar. Anlama yeteneğinin de önemli bir basamağını okuma becerisi oluşturur. Bu nedenle bireyin gelişiminde okuma büyük bir öneme sahiptir.

Okuma, bireyin bilgi dünyasını genişleten, kişiliğini şekillendiren, onu toplumsal hayata bağlayan önemli bir etkidir. Okumanın insan ve toplum hayatındaki önemini anlamak için Aytaş (2005, 462) “okuma beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir.” şeklinde bir tanımlama yapmış ve yapılan bilimsel araştırmalarda çıkan sonuçlara göre öğrendiklerimizin %1’ini tatma, %1,5’ini dokunma, %3,5’ini koklama, %11’ini işitme, %83’ünü görme duyusu yoluyla elde ettiğimizi ifade etmiştir. Günümüz iletişim teknolojisi göz önüne alındığında okumayı gördüğünü, işittiğini anlama faaliyeti olarak kabul edersek öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Dökmen (1994)’e göre okuma, bireyin ruh sağlığı için önemli bir beceridir. Bu konuda 1950’li yıllardan beri çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bunların sonuçlarına göre kitap okumanın, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanıyıp ideal benlik geliştirmelerine, kitaplardaki kahramanlarla kendilerini özdeşleştirmelerine ve meslek seçimlerine etki ettiği bulunmuştur. Bunun yanında insanların kendilerini, çevrelerini algılama şekillerini değiştirip; benlik kavramlarını ve saygılarını yükseltip kişiliklerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Okuma, bireylerin gelişiminde çok büyük bir role üstlenmiştir. Bu doğrultudaki önemli rollerinden biri de vazgeçilmez bir eğitim aracı olmasıdır. Okuma eğitime küçük yaşlarda başlanması ve bunun alışkanlığa dönüşmesi konusunda çocuğun ilk okuma- yazma döneminden itibaren çalışmalar

yürütülmektedir. Bu sayede çocuğun psikolojik ve sosyal açıdan gelişimi sağlanmaktadır. Güneş (2007, 118) bu düşünceyi şu sözleriyle desteklemektedir:

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları, özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir.

İlk okuma öğretiminin temel amacı okumanın öğrenilmesidir. Sonrasında okuma, yeni bilgilere ulaşmada kullanılan bir araç haline gelir. Örneğin okullardaki öğrenme materyallerinin birçoğu okumayla anlam kazanır ve okul öğrenmelerinin büyük çoğunluğu okuduğunu anlamayla sağlanır. Dolayısıyla okuma, öğretim programlarının vazgeçilmez bir ögesidir, denilebilir.

Çocuğun öğretim süreci içinde okumanın önemi Millî Eğitimin Türkçe Öğretim Programında şu ifadelerle yer bulmuştur: “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.” (MEB, 2006, 6).

Okuma, anlamamanın önemli yapıtaşlarından biri olduğu için sadece öğretim programlarının ve dil derslerinin değil her dersin temelini oluşturmaktadır. Çünkü “okuduğunu anlama becerisi kazanmış bir öğrenci, okuduğu bir metni anlamaya çabalar ve yorumlayarak düşüncesini geliştirmeye çalışır. Örneğin karşılaştığı bir matematik problemini çözmeden önce, problemin sözel ifadesini okuyup anlamaya, gerekli bilgiyi gereksiz bilgiden ayırt etmeye ve problemin çözümü üzerinde düşünmeye çalışır.” (Akay, 2004, 36).

Ayrıca okuma, bireyin sadece öğretim kademelerinde değil günlük hayatında da kullandığı bir beceridir. Dolayısıyla eğitim kademelerindeki öğretimle sonuçlanmaz, hayat boyu devam eder. Bu anlamda kişisel gelişime olduğu kadar toplumsal hayata katkısı bakımından da vardır. Glover ve diğerleri (1990, 186) “Eğitim süreci devam ettikçe okuma, öğrencinin bilgiyi edinmesi ve bağımsız olarak öğrenmesine dönük en önemli beceri hâline gelir. İlerleyen yıllarda ise okuma, toplumsal gerekliliklere uyum ve iş yaşamındaki başarının kazanılmasında en önemli araç haline gelir.” şeklindeki düşünceleriyle bu görüşü destekler niteliktedir (Akt. Güngör, 2009, 17). Güneş (2003, 23)’de şu ifadeleriyle okumanın toplumsal açıdan önemini çok yönlü bir yaklaşımla vurgulamıştır:

Ülkelerin kalkınmışlığı her alanda üretim yapabilmelerine yani teknolojiyi yaratabilmelerine ve kullanabilmelerine bağlıdır. Üretme ise kendini geliştirmeye ve okumaya bağlıdır. Okuma, yaratıcı olmayı ve hayata farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştıran bir beceridir. Ülkedeki okuma bilinci, kitaba verilen değer ve okur sayısı arttıkça düşünen, üreten kafalar artacak, gelişme de o denli fazla olacaktır.

Ülkelerin ekonomik anlamda kalkınmışlığı açısından da okuma önemlidir. Teknolojik ürünleri kullanarak her alanda üretim yapabilen ülkelerde okuma seviyesinin yüksekliği dikkat çekicidir. Çünkü okuma, bireyi yaratıcı olmaya ve farklı açılardan düşünmeye yönlendiren bir faaliyettir.

Kısacası okuma, bireyin gerek bireysel gerek toplumsal anlamda kendini bir fert olarak görmesi açısından çok önemlidir. Çünkü okuma becerisini kazanmış bir birey eğitim hayatı boyunca azimli ve başarılı olur, mesleki ve sosyal hayatında saygınlık kazanır, zihinsel açıdan araştırmacı ve sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olur.

Ancak okuma, yaşam boyu süren bir faaliyet olmalıdır. Bu nedenle bir ihtiyaç olarak görülmeli ve özellikle ilköğretim kurumlarında öğrencilerin okumayı sevmesi ve okuma becerilerini kazanabilmesi için çeşitli okuma etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu bilinçle hareket edilir, kitaba verilen değer ve okur sayısı artarsa; düşünen, üreten beyinlerin yetişmesine ve ülkelerin gelişmesine büyük bir katkı sağlanacaktır.

### **2. 1. 1. 3. Okuma Süreci**

Okuma, okuyucu ile yazar arasında görüş alışverişine dayanan karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte okuyucu metni anlama ve çözümlenme adına genellikle parçadan bütüne yani harflerden kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden ilerleyen anlam yapılarına doğru ilerleme gösterir. Böylelikle ön bilgileriyle öğrendiklerini birleştirir ve zihninde yeni anlam yapıları oluşturur.

Bir yazı okunurken göz, okunan yazı üzerinde kayarak değil sıçramalar yaparak ilerlemektedir. Yani bir kelimeyi okurken kelimeyi oluşturan harfler teker teker değil toptan görülür. Yani gözün sıçrama alanına giren simgeler bir bütün halinde görülür ve algılanır. Gestalt psikolojisine göre de zihin kelimeleri bütünü ile algılar kelimedeki eksiklik ya da yanlışlıkları tamamlayıp düzelterek okur. Okuduğunu anlama için okunan metin içinde yanlış ya da eksik yazılmış harfler önemli değildir. Göz yaptığı sıçramalarla bu eksikliği ya da yanlışlığı düzeltip tamamlayarak okur. Gözün okuma esnasındaki hareketleri okunan metnin zorluk derecesine de bağlıdır. Şayet, okunan metin zor bir metin ise hemen hemen her kelime göz için duraklama noktası olabilir. Zorlanılan kelimelerde duraklama ve geri dönüşler yaşanır (Yıldız, 2010, 34).

Okuma süreci görsel olarak şu şekilde ifade edilebilir:



Şekil 2. 1. Okuma Süreci

Kaynak: Akyol, H. (2013). *Okuma*. (Ed: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.16.

Moffet ve Wagler'e göre (1976) okuduğunu anlama süreci ancak aşağıdaki koşullar sağlandığında ortaya çıkabilir:

- Dikkati Yoğunlaştırma: Dikkat yeteneği, metinde birbirini takip eden kelimelerin anlamlarına yoğunlaşmakla ilgilidir.
- Yeniden Yapılandırma: Yeniden yapılandırma, metinden öğrenilen bilgilerin metnin konusu hakkında önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek zihinde güncellenmesidir. Bilginin yeniden yapılandırılması, o andaki dikkate ve daha sonra bilgiyi yeniden elde etmek için harcanan çabaya bağlıdır.
- Zihinde Canlandırma: Bu madde okunanların anlamları üzerinde düşünme ve bunları zihinde canlandırmayla ilgilidir. Düşünme oluşumu doğrudan doğruya okunanlara yoğunlaşmakla ilgilidir.
- Çıkarımlarda Bulunma: Çıkarımda bulunma bir metindeki sebep-sonuç ilişkilerinin, şart ifadelerinin, durumlar, olaylar vb. arasındaki kıyaslamaların tespit edilmesini gerektirir.
- Anlama Nüfuz Etme: Bu aşama diğerlerine göre daha karışık zihinsel etkinlikleri içermektedir. Çıkarımda bulunma ile birlikte bu aşamada yapısal ipuçları, ton, vurgu ve metnin odak noktası da kullanılır. Bütün bunlar metnin kelime seçimini ve yapısını (düzenlenişini) ilgilendirmektedir (Akt. Palavuzlar, 2009, 37).

Okuma süreci, araştırmacılar tarafından farklı aşamalarla sınıflandırılmıştır. 1900'lü yıllarda okumaya yönelik çeşitli araştırmalarıyla tanınan Hinsel Wood, okuma sürecinin üç aşamada gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu aşamalar:

- “1.Aşama: Alfabedeki her bir harfin görsel hafızaya kaydedilmesi.
- 2.Aşama: Bireyin harfleri ve kelimeleri tek tek yazıp okuyabilmesi.
- 3.Aşama: Bireyin her harfi tek tek tanımak yerine, her kelimeyi ve kelime gruplarını bir bütün olarak tanıyabilmesi.” (Güneş, 1997, 5).

1970 yılına gelindiğinde ise Harris okumanın gelişimsel bir süreç olduğunu belirten aşamalarıyla dikkat çeker. Harris'in geliştirdiği okuma sürecinin aşamaları şunlardır:

- “1. Aşama: Okumaya hazır olma.
2. Aşama: Okuma edinimine başlama (Nasıl okuyacağını ğrenme).
3. Aşama: Okumanın başarılması ve hızlıca gelişmesi.
4. Aşama: Temel okuma becerilerinin zenginleştirilmesi.
5. Aşama: Üst düzey okuma becerilerinin geliştirilmesi.” (Güneş, 1997, 6).

1990'lı yıllara gelindiğinde ise Giasson okumanın zihinsel, fizyolojik ve psikolojik boyutları olduğuna dikkat çekerek görme, anlama ve zihinde yapılandırma alanlarından meydana geldiği ifade etmiştir.

- Görme: Okuma sürecinin ilk aşamasıdır. Yazıların ve resimlerin görülmesidir. Bu aşamada yazılar, görseller fiziksel olarak alınmakta ve beyne iletilmektedir.
- Anlama: Okunanlara dikkat edilerek ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Bu anlamda dikkat önemli olmakta ve bütün anlama sürecini etkilemektedir.
- Zihinde Yapılandırma: Bu aşamada önce seçilen bilgiler, düşünceler vb. incelenmektedir. Ardından anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme, sorgulama, değerlendirme vb. zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Daha sonra bilgiler bireyin zihinsel yapısına göre yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada n bilgilerle yeni bilgiler bütnleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır (Giasson, 1995., Akt. Demir, 2010, 210).

Ülkemizde de yurt dışındaki süreçlerden hareketle okuma sürecinin aşamalarını sınıflandıran araştırmacılar olmuştur. Örneğin Binbaşıoğlu (1993, s.19-20) okumanın oluşumunu şu basamaklarla açıklamıştır:

- a. Okuma parçasından alınan izlenimlerin, izlerini gözün ađ tabakası üzerine bırakması,
- b. Sinir akımlarının bu izleri -zorunlu olarak- ađ tabakasından beynin görme merkezine iletmesi,
- c. Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kurulması
- d. Sinir akımlarının beynin görme merkezinden devimsel dil merkezine geçmesi
- e. Sinir akımlarının, devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına geçmesi
- f. Dil kaslarının devinime (harekete) geçmesi ve sözcüklerin söylenmesi.

Bir diğerk sınıflama ise Özdemir 'e aittir. Özdemir (2007)'e göre okuma süreci üç aşamadan meydana gelmektedir. Kâğıt üzerindeki imleri birbirine çatarak anlamlar çıkarma yani sembolleri görme ve seslendirme aşaması bu sürecin birinci aşamasını oluşturmaktadır. Sürecin ikinci aşamasında ise okuma becerisinin kazanılmasından sonra sürekliliğini sağlama yani okuma becerisini okuma alışkanlığına dönüştürme söz konusudur. Okuma sürecinin üçüncü ve son aşamasında okuma alışkanlığına bireyin düşüncesini katarak eleştirel bir biçim kazandırarak yeni anlamlar oluşturma söz konusudur.

Okuma süreciyle ilgili yapılan başka bir çalışma Güneş (2014)'e aittir. Güneş, yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma sürecinin işlem, etkileşim ve anlama boyutundan oluştuğunu ve bunların aynı zamanda okumanın birer bileşeni olduğunu ifade etmiştir. İlk sınıflamada belirtilen görme, anlama ve zihinde yapılandırma aşamaları Güneş'in sınıflandırmasında "işlem boyutu"nu oluşturmaktadır. İkinci boyut olan "etkileşim boyutu"nda ise fiziksel ve zihinsel etkileşim aşamalarına değinilmiştir. Kağıdın kalitesi, yazının büyüklüğü gibi fiziksel unsurlar ile yazarın vermek istediğı düşünce gibi zihinsel unsurların okuma faaliyetinde okuyucunun zihnini dinamikleştirdiğı vurgulanmıştır. Son boyut olan "anlama boyutu"nun ise süreçsel ve etkileşimsel yönden okumanın en önemli boyutu olduğu ifade edilmiştir.

Okuma sürecinin, okuma öncesi, sırası ve sonrasında oluştuğunu ve bu şekilde bir sınıflama yapılması gerektiğini düşünen araştırmacılar da vardır. Bu sınıflama göz önüne alındığında okuyucu, metin ve bağlam arasında ayrılmaz bir ilişki bulunduğu unutulmamalıdır.

- a. Okuma öncesi aşama: Okuyucunun okuma öncesinde zihnen okuyacağı konuya hazırlandığı andır. Bu anda ilk yapılacak şey, okumanın amacını açık seçik belirlemektir. Bu aşamanın amacı, öğrencinin konuyla ilgili bilgisini harekete geçirmek, parçayla ilgili, okuma sırasında gerekli olacak çalışmayı yapmak ve son olarak da parçayı okumaya motive etmektir. Bu aşamada var olan bilgiyi harekete geçirmek için resimler, açıklamalar, gösteriler veya drama kullanılabilir.
  - Parçanın İçeriğini Tahmin Etme
  - Okumaya İstekli Olma
  - Okuma Amacını Belirleme
  - Gerekli Kelime Bilgisi
  - Uygulama (üretici beceriler) (Dublin ve Bynica 1991. Akt. Hasra, 2007, 28).
- b. Okuma süreci: Metnin okunması aşamasıdır. Bu aşamanın amacı, parçanın okuyucuya ne vermek istediğinin algılanması ve içeriğın kavranmasıdır. Bu aşamada öğretmenin öğrenciler okumaya başlamadan önce parçayla ilgili bir dizi soru yönelmesi öğrencilerin ilgisini parçanın temel fikrine çekecektir. Okuma sırasında öğrencilerin okuma öncesinde verdikleri cevapların kontrol edilmesi öğrencinin kafasındaki soru işaretlerinin yok olmasını sağlayacaktır. Okuma süreci kural olarak, parçanın genel olarak anlaşılmasıyla başlar ve daha sonra paragraflar, cümleler veya kelimeler gibi daha küçük parçalara inilir (Sarıçoban, 2001. Akt. Demir, 2010, 211).



- c. Okuma sonrası aşama: Okuyucunun, okuyup anladıklarını tespit etme ve onlar üzerinde düşünme aşamasıdır. Bu aşamada amaç, içeriği gözden geçirmektir. Okunan yeni bilgiyle, var olan bilgi arasında bağ kurarak yorum yapabilme ve öğrenilen yeni bilgiyi kelime ve dilbilgisi açısından güçlendirmek yine bu aşamada gerçekleşir. Öğrencinin bu aşamada yeni bilgi ile var olan bilgilerini ilişkilendirebilmeleri ve genel bir yargıya varabilmeleri amaçlanır (Hasra, 2007, 29).

Okuma sonrasında, iyi okuyucu aldığı notları da kullanarak özetlemeler yapmaktadır. İlk izlenimlerinin ve düşüncelerinin gelişim ve değişimi zihinsel süzgeçten geçirerek yeni anlama ulaşma şeklini bir kez daha düşünür ve yorumlar yapmaya çalışır. Okuma sonrasında okunanlar hakkında yorumlar yapılmalıdır. Bu yorumlar aracılığıyla metinler arası bağlantılar kurulduğu gibi öğrencilerin ilişkilendirme yetenekleri de gelişecektir (Akyol, 2010).

Bilgilerin anlamlandırılması için okuma sürecinin oluşumu kadar gelişimi de önemlidir. Bu gelişim dönemlerine okuma eğitimi bölümünde detaylı bir şekilde değilmıştır.

#### **2. 1. 1. 4. Okuma Becerisinin Geliştirilmesi**

Okuma ile bireyin dil, iletişim, öğrenme, anlama, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık vb. becerileri gelişir. Ancak “farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma her şeyden önce sağlıklı bir algılamayı gerektirir. Kelime tanıma, anlam bilgisi (semantik), cümle diziliş bilgisi (sentaks), dilsel süreçler ve anlama sağlıklı okumada diğer gerekliliklerdendir” (Akyol, 2013, 15).

Okuma becerisi ile ilgili yapılan tanımlarda ortak kelime “anlama”dır. “Okuma edimi sırasında yaşanan bilişsel süreçler, okunan metnin sunduğu yönergeler doğrultusunda anlam çıkarmaya işaret etmektedir. Anlam çıkarma işlemi okurun etkin olarak katılımının gerektirir. Bu bakımdan okuma süreci aynı zamanda bir anlama kurma sürecidir.” (Ülper, 2010a, 36). Dolayısıyla anlamlandırma gerçekleştirildiğinde okuma, tam ve doğru yapılmış olur, denilebilir.

Okumaya yüklediğimiz anlamlar aslında okumayı nasıl algıladığımızla ilgili olup bu becerinin kazandırılması sürecini de etkilemektedir. Çünkü okumadan ne anladığımızı göre bu beceriyi kazandıracak uygulamalarımız şekillenecektir. Okuma yazılı işaretlerin seslendirilmesi olarak ele alındığında öğretim sürecinde buna yönelik becerilerin kazandırılması gündeme gelirken, bir çözümleme süreci veya metnin verdiği mesajın anlaşılması olarak değerlendirildiğinde farklı uygulamalar ön plana çıkacaktır. Eğer anlam kurma, yorumlama veya tepkide bulunmadan söz ediliyorsa çok daha farklı ve üst düzey zihinsel süreçleri işe koşacak uygulamaların yer alması gerekecektir (Ateş, 2011).

Ailede başlayan okuma eğitimi okulda devam etmektedir. Dolayısıyla öğrenciye doğru bir okuma ve okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak okulun en temel görevleri arasındadır. Bu sayede öğrenciler dolaylı olarak anlayan, anlatan, sorgulayan, ön bilgileriyle yeni okudukları arasında ilişkiler kurup yeni anlamlara erişen bilinçli birer okuyucu haline gelirler. Ancak farklı sınıf düzeyi öğrencileri için okuma, farklı anlamlara gelebilecek nitelikte bir beceridir. Bu becerinin kazandırılabilmesi için öğrencinin okumayı fizyolojik (yeme- içme) ve zorunlu bir ihtiyaç gibi düşünmesi, kendinde okumaya dair bir tutku hissetmesi gerekir. Kitabın bir ihtiyaç olduğu düşüncesi de çeşitli etkinlikler ile öğrencilere aktarılabilir. Anılan (1998, 22)'a göre:

Okulda, okuma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilere, yaş ve gelişim düzeylerine uygun eserlerin önerilmesi; bu tür eserlerden kısa bölümlerin sınıfta okutulması; okunan eseri sınıfta anlattırma; kitap ve okuma kolu kurularak öğrencileri bu etkinliklere katılmaya yöneltme; sınıfa güncel konularla ilgili okuma parçaları getirerek, bunların okunmasını sağlama gibi etkinliklerde bulunulması gerekir.

Bu sayede öğrencilerde;

- Okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık, propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma,
- Yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme,
- Konuyu ortam açısından değerlendirme,
- Ortamdaki dili değerlendirme,
- Ortamın genel yapısını değerlendirme,
- Yazarın uzmanlığını değerlendirme,
- Bilgi kaynaklarını değerlendirme, gibi çeşitli beceriler gelişir (Yılmaz, 2008, 135).

Ancak öğrenci eğer okuduklarını yeni anlamlarla tamamlamayıp kendine özgü bir yorum katmadan hafızasına olduğu gibi yerleştirirse zaman geçtikçe unutulmaya başlar. Çünkü öğrenci anlamaya değil ezberlemeye dayalı okuma yapmıştır. Bu sebeple öğrencilerin okulda yapılan okuma becerilerini geliştirme etkinliklerine bolca katılması teşvik ederek hayata uyum sağlayan ve topluma faydalı olan bireyler olarak yetişmesini sağlamak tüm eğitimcilerin en temel görevleri arasında olmalıdır. Yalçın (2002, s.78)'da, "Çocuk okulda öğrendiği bir okuma becerisini kullanabilmelidir. Bu anlayış okuma eğitiminin daha fonksiyonel olmasını, hayatla bütünleşmesini sağladığı gibi, çocuğun öğrendiklerinin kendisi için çok gerekli olduğu düşüncesini de benimsemesini sağlayacaktır." diyerek bu düşüncüyü desteklemektedir.

## 2. 1. 2. Dinleme Becerisi

Bireyin, kendini ifade edebilmesini ve toplumla uyum içerisinde yaşamasını sağlayan en önemli araç "dil"dir. Bu sayede dilin temel işlevi olan yazılı ve sözlü iletişim gerçekleşir. Dilin iletişim aracı olarak kullanılabilmesi için de dil becerilerinin kazanılmış olması gerekir.

“Dil becerilerinin içinde dinlemenin özel bir yeri vardır zira dinleme, dil yetisinin beceriye dönüştüğü ilk adımdır. Henüz anne karnında dinleme becerisini kullanmaya başlayan birey, ana dilinin ilk sözcüklerini dinleme becerisi ile öğrenmekte, yaşam boyu da en çok bu dil becerisini kullanmaktadır.” (Özbay, 2007, 38).

Toplumsal anlamda bireylerin iletişim kurmaları ve birbirlerini anlayabilmeleri için konuşmacı ve dinleyiciye ihtiyaç vardır. Bu iletişimin de sorunsuz bir şekilde gerçekleşebilmesi için temel dil becerilerinden biri olan “dinleme” becerisine önem verilmesi gerekmektedir.

### **2. 1. 2. 1. Dinleme Becerisi ve Özellikleri**

“Dinleme, duyma mekanizmalarından geçen bilgilerin kaydedilip kullanıma hazır hale gelmesini sağlayan bir farkındalıktır.” (Robertson, 2004. Akt. Aytan vd., 2014, 271). Duymanın ötesinde aktif bir zihinsel yöntemdir. Anlama ve bilgi edinmenin en önemli yollarından biri olan dinleme bireyin günlük hayatta ve okul hayatında başvurduğu en kolay ve en yaygın öğrenme yoludur.

“Öğrendiklerimizin %83’ünü görme, % 11’ini işitme, %3,5’ini koklama, %1,5’ini dokunma, %1’ini tatma yoluyla elde ettiğimiz belirtilmektedir. Günlük yaşantımızda görme yoluyla edindiklerimizi bir kenara bırakırsak, öğrenim sürecimizde öğrendiklerimizin önemli bir kısmı dinleme yoluyla kazanılmıştır.” (Özbay, 2005, 92).

Dinleme becerisi çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren edinilmeye başlar. Başlangıçta informal yapıda aile ya da yakın çevre aracılığıyla belirli bir plan dahilinde olmayan ancak çocuğun ve ailenin çabasıyla edinilen bu beceri; çocuk okula başladığında temel öğrenme araçlarından biri haline gelir. Okullarda verilen dinleme eğitimiyle dil eğitiminin temelleri atılır. Ayrıca diğer dilsel etkinlikler, dinleme becerisiyle gelişip şekillenir.

Alan yazın incelendiğinde yaşamda bu kadar önemli bir yere sahip olan dinlemenin birçok tanımına rastlamak mümkündür. Ancak dinlemenin ne işe yaradığını ortaya koyan “yapısalcı” ve “dinlemenin nasıl oluştuğunu belirten, işitme ile farklarının neler olduğunu ortaya koyan “işlevselci” tanımlamalar dinlemenin değişik boyutlarını gözler önüne sermektedir.

Temur (2001, 61) tarafından “dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneği” olarak tanımlanan dinlemenin, anlama yeteneği olduğu vurgulanmıştır. Demirel ve Şahinel (2006, 72)’e göre “dinleme, konuşan kişinin vermek istediği iletiyi pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir.”

Gülyüz (2006, 29) ise “bireyin sesleri, sözleri, konuşmaları işitme ve görme organlarıyla algılaması; zihinsel işlemlere tabi tutarak anlaması etkinliğidir.” şeklinde Demirel ve Şahinel’in tanımına benzer bir tanımlama yapmıştır.

Bu tanımlamalar dinlemenin ne işe yaradığını belirten yapısal tanımlamalardır. Çünkü dinleme, öğrenme süreci içerisinde en önemli bir becerilerden biridir ve e öğrenmenin vazgeçilmez bir unsuru kabul edilir. Eğitim-öğretim süreci boyunca edinilen bilgilerin birçoğu dinlenilerek kazanılır.

Bazı tanımlamalarda ise dinleme, anlamlandırma sürecinin bir parçası kabul edilmiş ve dinlemenin işlevsel anlamda açıklamasına yer verilmiştir. Örneğin Taşer (2000, 207) dinlemeyi, bildirileri etkin bir yolda alma ve yorumlama süreci, görsel ve işitsel simgelere tepki olarak tanımlanmıştır (Akt. Yılmaz, 2007, 17). Ergin ve Birol (2000, 115)’a göre ise:

Dinleme, seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermayla başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreçtir. Bu sürecin aşamaları şu şekildedir:

- a. İletiyi gönderme/ iletme.
- b. İletiyi işitme/duyma.
- c. İletinin anlamlandırılması.

Ergin ve Birol’un tanımlamasına benzer bir tanım da Özbay (2005, 11) tarafından yapılmıştır. Özbay’a göre “dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir” Akyol (2010, 1) ise “dinleme, konuşma dilinin zihinde anlama dönüştürüldüğü karmaşık ve çok aşamalı bir süreçtir.” sözleriyle dinlemenin birçok boyutu olduğuna dikkat çekmiştir.

Dinlemenin fizyolojik ve zihinsel boyutu üzerine de tanımlamalara rastlamak mümkündür. Örneğin, Göğüş (1978, 228) “dinleme, işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme.” (Akt. Yılmaz, 2007, 16) şeklinde bir tanımlama yapmış; Keskinlik (2002, 12) ise “herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak gerekli olanları ve gerekli olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırma” olarak ifade etmiştir. Sever (2011, 10) de “işitileni almak ve saklamak ya da işitileni anlamak amacıyla dikkat harcamak” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalarda daha çok dikkat ön plandayken Onan (2005, 157) dinlemeyi “sözlü iletişim sürecinde konuşan tarafından ses birimleri vasıtasıyla gönderilen mesajların alıcı kişinin zihninde deşifre edilip bilgiye dönüştürüldüğü zihinsel bir süreç” olarak tanımlamıştır. Calp’a (2010, 161) göre de “dinleme işitilenlerin ön bilgilerle karşılaştırılarak zihinsel ve bilinçli bir çaba ile anlamlandırılması işidir.”

Uluslar arası literatürde de dinlemeyle ilgili pek çok tanıma rastlamak mümkündür. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

- “Sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneği” (Johnson, 1951).
- “Konuşulan kelimelere dikkat etmek, seslerin yanı sıra onları anlamak” (Hampleman, 1958).
- “İşitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreç” (Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols, 1983).
- “Her gün hiç düşünmeden, çevremizde olup biteni anlamlandırmak için kullandığımız bir dil becerisi” (Rost, 1994)
- “Mesaja yoğunlaşmak için işitilenlerden pek çoğunu zihinsel bir süzgeçten geçirme, işitmeden çok daha öte bir iş” (Jalongo, 1995) (Akt. Aytan vd. 2014, 271).

Nichols ve Stevens, (1974) ise “dinlemek bir insanın rahatça oturup ses dalgalarının kulaklarına girmesine müsaade etmesi demek değildir. O tıpkı okumak gibi insanın yalnız yazılı harflere bakmasından daha fazla bir şey yapmasına ihtiyaç gösterir. İyi dinlemek faal bir iştirak gerektirir” diyerek dinlemenin tıpkı okumak gibi bilişsel bir yanının varlığına vurgu yapmaktadırlar (Akt. Temur, 2010, 306).

Dinleme, ses ve konuşmaların zihinde anlamlandırılarak yapılandırılması sürecidir. Karmaşık olan bu süreç *işitme*, *dikkati yoğunlaştırma* ve *anlama* aşamalarından oluşmaktadır. İlk aşamada sesler ve konuşmalar işitilmektedir. İkinci aşamada, uyarılara dikkat yoğunlaştırılarak, ilgi duyulan veya gerekli görülenler seçilir. Seçilen bilgi ve düşünceler ise anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilir. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgi, duygu ve düşünceler bireyin ön bilgileri ile bütünleştirilir. Böylece işitilenler zihinde yapılandırılarak dinleme süreci tamamlanmış olur (MEB, 2009, 13).

Dinlemeyle ilgili yapılan tanımlar doğrultusunda temel dil becerilerinden biri olan dinlemenin karmaşık ve çok boyutlu bir yapıda olması, bireyin iletişimde önemli rol oynayarak işitmenin ötesinde alınan mesajları doğru bir şekilde anlama ve yorumlamada kullanılması, yeri geldiğinde öğrenilebilen ve genellikle belirli bir amaca yönelik kullanılan bir beceri olması hemen hemen tüm tanımlarda ortak olarak belirtilen özelliklerdendir.

Birçok araştırmacı tarafından tanımlanan dinleme günümüzde işitme olarak kendiliğinden gerçekleşen ve herkes tarafından algılanan bir beceri olarak görülmekte dolayısıyla hala yanlış anlaşılabilir. Ancak;

- Dinleme işitme değildir. İşitme, doğal bir sürecin sonucudur. Dinleme ise öğrenilmesi gereken bir beceridir. Seslerin kulağa gelmesi işitme, bu sesleri anlamlandırma çabası da dinleme olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla dinleme etkinliğinin gerçekleşebilmesi için bireyin aktif olması şarttır. Başka deyişle dinleme kişinin tercihine bağlı olarak seçerek ve isteyerek aldığı sesler bütünü iken, işitme kişinin iradesi ile olmayan, insanın kulağı aracılığıyla beynine giden her türlü ses unsurundan ibarettir. Dinlemek, bir irade işidir. İşitilen seslerle dinleyici arasındaki temel ilgi dışarıdan dinleyicinin kulağına gelen bilgilerden hangisine ilgi duyduğu, dikkatini hangi ses üzerinde yoğunlaştırdığıdır. Bu yoğunlaşmada dinleme için seçici olmak gerekmektedir. (Ünalın, 2006, 50).

- Dinleme becerisi doğal değildir. İşitme doğal yolla gerçekleşen bir süreçtir. Ancak dinleme işitmeden farklı olarak dikkat ve anlamlandırma süreçlerini de içermesi nedeniyle doğal değildir. Dinleme becerisi tıpkı konuşma, yazma ve okuma becerileri gibi öğrenilerek sonradan kazanılır (Karasakaloğlu ve Bulut, 2012, 723).
- Bütün dinleyiciler aynı iletiyi almazlar. Dinleme seslerin zihinde anlamlandırılması olarak tanımlandığında, buradaki anlamlandırmanın her bireye özgü olduğunu unutmamak gerekir. Şüphesiz, her insanın farklı deneyimlere sahip olması, dinlenenleri kendi bakış açılarıyla yorumlamalarına neden olmaktadır. İletişimde alıcının, gönderilen mesajı kendine mal etmesi ve anlamlandırmadaki deneyimsel yetersizlikler iletişimin yetersiz kalmasına yol açmaktadır (Ergin, 2010, 109).

Birey, dinleme becerisini, kimsenin yardımı olmadan anne karnında edinmektedir. İlgı ve ihtiyaçlar doğrultusunda yapılan dinlemenin bireyin hayatındaki rolü büyüktür. Ancak belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen dinleme bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilir. Mackay(1997) “Dinleme Becerisi” adlı eserinde dinleme amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- a. Bilgi edinmek için dinlemek,
- b. Eleştiri almak için dinlemek,
- c. Bir başkasının öyküsüne katılmak amacıyla dinlemek,
- d. Diğerlerinin deneyimlerinden ve anlayışlarından faydalanmak için dinlemek,
- e. Bir konuya hâkim olmak için dinlemek,
- f. Ufkumuzu genişletmek, yeni şeyler öğrenmek için dinlemek,
- g. Bir ilişki oluşturmak üzere dinlemek,
- h. Diğerlerini değerlendirmek ve saygı göstermek için dinlemek (Akt. Kocaadam, 2011, 5).

Özbay (2009b, 64) da Mackay’ e benzer bir biçimde dinlemenin amaçlarını şu şekilde belirtmiştir:

- “Herhangi bir konuda bilgi edinmek,
- Hoşça vakit geçirmek,
- Olayları eleştirel gözle değerlendirmek,
- Eleştiri almak,
- Başka insanların deneyimlerinden yararlanmak,
- Toplumla iletişim kurmak,
- İnsanların düşüncelerini değerlendirmek,
- Çevremizdekilere yardım etmek”

Tayşi (2014) ise dinlemenin kişisel ve toplumsal bir etkileşim aracı olduğundan hareketle Sosyal ortamlarda iletişimde bulunmada, bilgi alışverişini sağlamada, iletişim sürecinde kontrolü elde tutmada, duyguları paylaşmada ve eğlenmede kullanıldığını ifade etmiştir.

Tüm bu amaçları gerçekleştirebilmek için sabır, ilgi ve dikkat gereklidir. Dinleyici konuşmacının ilettiği mesajları alıp kendi zihninde yeniden yapılandırır

anlamlandırmak için bir uğraş vermiyorsa, ilgisiz kalıyorsa yani kendini kapatmışsa dinlemenin gerçekleşmesi dolayısıyla da etkili bir iletişimin kurulması beklenemez. Bu sebeple iyi bir dinleyici dinleme süresince aktif olmak zorundadır.

### 2. 1. 2. 2. Dinlemenin Önemi

İnsanlar kendilerine özgü dil yeteneği ile dünyaya gelir ve bu yeteneğini geliştirmedeği takdirde hayatında çeşitli problemler yaşayabilir. İşte bu noktada dinleme becerisi devreye girerek bireyin dil yeteneğini geliştirmesine yardımcı olur. Ayrıca temelleri ailede atılmaya başlayan anadil ediminde okul dönemine kadar anlama becerisi olarak dinleme becerisinden yararlanır. Dolayısıyla, diğer dil becerilerinin kazanılmasında dinleme becerisinin etkili olduğunu söylemek mümkündür.

İletişim sürecinde karşımızdaki kişiyi ve onun dünyayı nasıl algıladığını anlamının yolu dinlemekle mümkündür. Ayrıca toplumsal anlamda iyi ilişkiler geliştirmede, karşımızdakinden bilgi almada ve o bilgiyi anlamlandırmada en temel öge etkin dinlemedir. Dinleme, iletişimin yeterliliğini artırır ve başkalarının ihtiyaçlarına göre yönlendirilebilmesini sağlar.

Dinleme, günlük hayatta sıkça başvurulan ve kullanılan bir etkinliktir. “Yapılan araştırmalara göre birey diğer insanlarla birlikte olduğu sürenin %42’sini dinleyerek geçirmektedir.” (Sever, 2011, 11). Örneğin “Minnesota Üniversitesi’nden Dr. Lyman K. Steil’in yaptığı dinleme ile ilgili araştırmalarda insanların her gün iletişime ayırdıkları sürenin %9’unda yazı yazdıkları, %16’sında okudukları, %30’unda konuştukları ve %45’inde ise dinledikleri ortaya çıkmıştır.” (Ailes, 1996. Akt. Aytan vd. 2014, 272). Ayrıca bazı araştırmalarda öğrencilerin iletişim sürecinde kullandıkları dil becerilerinin oransal gösterimi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Çizelge 2. 1. Dil Becerilerinin Kullanım Oranları

Yazar (lar)	Örneklem	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Werner, 1975	Öğrenci ve işçiler	.13	.08	.23	.55
Barker ve diğ., 1980	Üniversite öğrencileri	.17	.14	.16	.53
Perras ve Weitzel, 1981	Üniversite öğrencileri	.14	.08	.03	.15
Bohlekn, 1999	Üniversite öğrencileri	.13	.12	.22	.53
Davis, 2001	Üniversite öğrencileri	.12	.10	.31	.34
Janusik ve Wolvin, 2007	Üniversite öğrencileri	.07	.08	.20	.23

Kaynak: Temur, T. (2010). *Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 29, 303-319, s.307.

Bu örneklerden hareketle temel dil becerilerinden biri olan dinlemenin gerek iletişimde gerek bilgilerin ifade edilmesinde ve paylaşılmasında doğumdan ölüme kadar en çok kullanılan beceri olduğunu söylemek mümkündür.

Dinleme, birçok araştırmacı tarafından doğal bir süreç olarak görülmekte ve okuma, yazma gibi okulda öğrenilebilecek bir beceri olarak düşünülmemektedir. Ancak bireyin küçük yaşta çevresindekilerden hareketle sahip olduğu dilsel birikimin okul ortamında da edinilmeye devam ettiği unutulmamalıdır. Çünkü okulda çocuğun karşısına çıkacak ilk dil becerisi dinlemedir. Bu durum tüm okulların bütün sınıfları için geçerlidir. Çünkü dinleme sınıf içinde kendiliğinden oluşabilen doğal bir olgudur. “Öğrencilerin birbirlerini ve öğretmenlerini dinlemeleri; öğretmenin öğrencilerini dinlemesi, sınıf içi çalışmaların temel dayanağıdır. Dinleme, sanılanın aksine sınıf içerisinde alınan eğitimle gerçekleştirilmektedir.” (Cemiloğlu, 2005, 69)

Dinlemenin öğrenme sürecindeki önemine dikkat çeken Demirel (2003, 26), bu önemin sebeplerini şu şekilde sıralamıştır:

- Sınıf ortamındaki sözel anlatımlar konunun özünün ve en önemli noktalarının öğrenciye aktarılmasını sağlar.
- Anlatım boyunca tablo, harita, resim vb. görsel araçların kullanılması anlamayı kolaylaştırıp işitsel, görsel dinleme imkânı sağlar.
- Sınıfta yapılacak grup çalışmaları etkileşimi sağlar, bu da öğrenmede oldukça etkilidir.

Dinleme becerisini etkili kullanmak bireyin okul hayatında olduğu gibi sosyal hayatta da başarılı olmasını sağlar. Çünkü toplumsal ilişkilerin birçoğu anlama ve anlatmaya dayanır. İnsan da anlamının temel öğelerinden biri olan dinlemeyi evde, okulda, sokakta, çarşıda vb. sürekli kullanmaktadır. Ayrıca dinleme bireye anlamının yanı sıra bu sürecin doğal bir ürünü olarak, zihinsel anlamda da yetkinlik sağlar. Çünkü kendini olduğu gibi kabul eden, kendi kararlarının sorumluluklarını alabilen, ve sorunlarına çözümler üretebilen bireyler aynı zamanda etkin dinleme becerisine sahip olan bireylerdir.

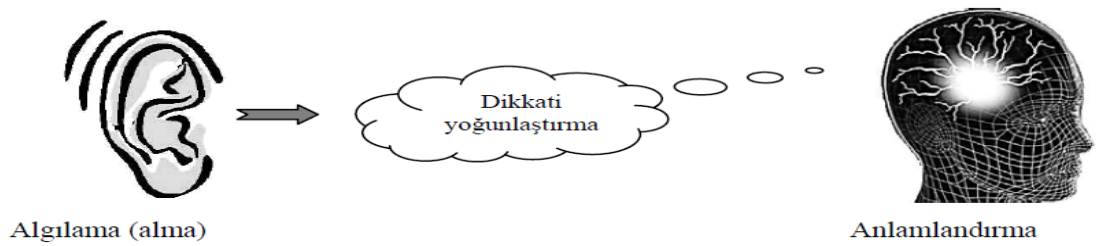
Dolayısıyla gerek sosyal gerek zihinsel açıdan günümüz teknolojisiyle önem kazanan televizyon, telefon, internet gibi kitle iletişim araçlarından; sinema müzik, tiyatro gibi sanatsal faaliyetlerden; konferans, seminer, panel gibi zihinsel etkinliklerden dinleme aracılığıyla faydalandığı ve bu ortamlarda bilgi alışverişinin büyük çoğunluğunun dinlemeyle sağlandığı unutulmamalıdır.



Sonuç olarak bireyin bilgi ve birikim kazanmasında; duygu, düşünce ve fikirlerini geliştirmesinde ve toplumsal anlamda başarılı bir iletişim kurmasında; çeşitli araçlar ve ortamlar yoluyla geliştirilen ve günlük hayatta da diğer becerilerden daha aktif kullanılan dinleme becerisinin önemli bir paya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

### 2. 1. 2. 3. Dinleme Süreci

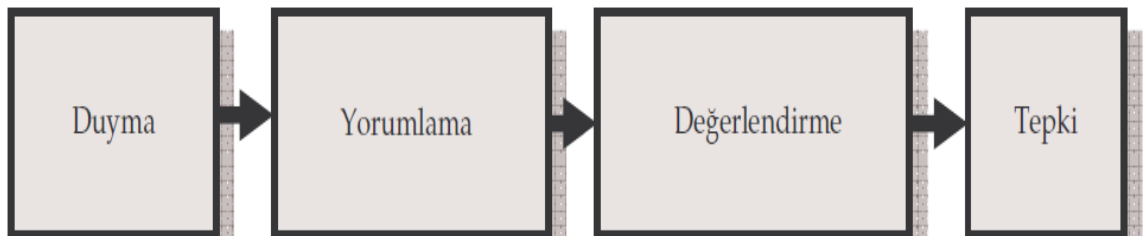
Dinleme, seslerin ve konuşma görüntülerinin farkına varılması ve onlara dikkatin verilmesiyle başlayan belli işitsel işaretlerin tanınması, hatırlanması ve anlamlandırılmasıyla son bulan karmaşık bir süreçtir.



Şekil 2. 2. Dinleme Süreci

Yapılandırmacı dil yaklaşımına göre dinleme gelişimsel ve etkileşimsel bir süreçtir. Gelişimsel olması dinleme becerilerinin geniş bir zamana yayılması, dinlemenin çeşitli süreçlere ve aşamalara ayrılmasıdır. Etkileşimsel olması ise dinlemenin konuşmacı, konuşmacının aktardığı bilgiler ve dinleme ortamı ile etkileşim içinde yapılmasıdır. Böylece dinleme çeşitli bilgilerin öğrenildiği, becerilerin geliştirildiği karmaşık bir süreç olmaktadır (Güneş, 2007a, 71).

Dinlemenin sürecinin oluşumuyla ilgili pek çok sınıflandırmaya rastlamak mümkündür. Örneğin Brownell (1985)'e göre “bir süreç olarak dinleme; konuşmacının mesajına dikkat kesilerek işitme, işitilen mesajın kodunu çözerek anlamlandırma, anlamlandırılan mesajı hatırlama, mesajla ilgili eleştirel düşünme ve hüküm verme, konuşmacıya tepki verme aşamalarından oluşmaktadır ve görsel olarak şöyle ifade edilebilir.” (Gürel ve Tat, 2012, 277):



Şekil 2. 3. Dinleme Süreci ve Öğeleri

Kaynak: Gürel, E., Tat, M. (2012). *Bir İletişim Edimi Olarak Dinleme Ve Türkçede Bulunan Dinleme Temalı Atasözleri İle Deyimler Üzerine Bir İçerik Analizi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(23), 276-297, s.277.

• **Duyma:** İşitme olarak da bilinen ve dinleme sürecinin ilk aşaması olan duyma, bireyin herhangi bir çaba göstermesine gerek kalmaksızın gerçekleşen fizyolojik bir süreçtir. Ancak çoğu zaman anlamsal benzerlik sebebiyle dinleme yerine kullanılmaktadır. Oysa dinlemenin gerçekleşebilmesi için bireyin yaşadığı geçmiş yaşantılar, ilgi ve ihtiyaçlar belirleyici olmakta ve bu doğrultuda birey dikkatini belirli uyaranları alma amacıyla yoğunlaştırarak dinleme gerçekleşmektedir.

• **Yorumlama:** Yorumlama sürecinde bireyin sahip olduğu algılar, tutumlar, değerler, geçmiş deneyimler, kelime hazinesi, eğitim seviyesi ve kültür doğrultusunda seçtiği bilgi ve düşüncelerin çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılması söz konusudur. Bu aşamada duyulan sözlü ve sözsüz iletiler, bireyin ilgi ve ihtiyaç süzgecinden geçirilerek kendisi için yararlı olan iletiler alınır.

• **Değerlendirme:** İşitilenlerin zihinde yapılandırıldığı, anlamlandırılan bilgi, duygu ve düşünceler bireyin ön bilgileriyle bütünleştiği bir süreç olan değerlendirme dinlemenin sonuçlandığı aşamadır. Bu aşamada dinleme amacı yani iletinin özü, önemi kavranarak zihinde yapılandırılır. Ve dinlemenin amaca ulaşip ulaşmadığının belli olacağı tepki aşamasının da dayanağını oluşturur.

• **Tepki:** Dinleme sürecinin son aşaması olan bu aşama bireyin iletilen mesaj hakkındaki düşünce ve yorumlarını ifade ettiği sözlü ya da sözsüz dönüttür. Bu doğrultuda dinleme esnasında da birey ilgi ve ihtiyaç alanı doğrultusunda bir iletiyle karşılaşır karşıdaki konuşurken de tepki verebilir ve bu tepki destekleyici ya da karşıt görüşlü bir nitelik gösterebilir.

Devito (1995), Brownell'in sürecine "anımsama" basamağını da ekleyerek dinleme sürecinin aşamalarını benzer bir şekilde beş basamakta açıklamıştır. Bunlar:

- a. Algılama Aşaması: Dinleme konuşmacının gönderdiği mesajları algılamakla başlar. Bu aşamada hem sözel hem de sözel olmayan mesajlar kullanılır.
- b. Anlama Aşaması: Konuşmacının ne öğrenmek istediğimiz öğrendiğimiz aşamadır. Bu aşamada konuşmacının neler düşündüğü ve nasıl hissettiğini anlamak gerekir
- c. Anımsama Aşaması: Algılanan ve anlaşılan mesajların bir süre için akılda tutulması gerekir.
- d. Değerlendirme Aşaması: Bu aşamada alınan mesajlar önyargılardan arındırılmış olarak yorumlanır.
- e. Tepki Verme Aşaması: Bu aşama kişi konuşurken ve konuşmasını bitirdikten sonra verilen tepkiler olarak iki aşamadan oluşur. Bu tepkiler, konuşan kişiye verilen geribildirimlerdir. (Akt. Cihangir, 2011, 26-27).

Kingen (2000)'e göre ise dinleme süreci dört aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar:

1. Algılama: Sesli uyaranları ve sözsüz iletişim sinyallerini fark etme.
2. Dikkati Yoğunlaştırma: Dinlenen şeye odaklanma.
3. Anlamlandırma: Duyulan sesli uyaranı anlama ve yorumlama.

4. Hatırlama (Cevaplama): Tepki verebilmek için sesli uyarıyı bellekte saklama (Akt. Aytan, 2011, 24).

Moore (2001) dinleme sürecini dikkat, anlama ve değerlendirme olarak ifade etmiş ve bu basamakları şu şekilde açıklamıştır:

- a. Dikkat süreci: Dinleme süreci, konuşan kişiye ve gönderilen mesaja odaklanmayı içerir. Dinlemek, bazı etkinlikleri durdurmaktır: konuşmayı durdurmak, kıpırdamayı durdurmak, çeşitli konularda dolaşan zihni durdurarak konuşanın söylediklerine kilitlenmek. Kısaca çevrede olup biten başka her şeyle alakayı kesmek dikkat sürecini oluşturur.
- b. Anlama süreci: Anlama, alınan bilginin mantıksal işleme tabi tutulmasını içerir. Bu aşamada dinleyen, bilgiyi değerine ve kendisi ile ilgili olmasına göre yargılayarak seçer ve organize eder.
- c. Değerlendirme süreci: Dinlemenin son basamağı değerlendirmedir. Bu aşamada dinleyen; mesajı inançlarına göre ölçüp tartar, konuşanın güdülerini ve mesajın geçerliliğini sorgular, sunulan fikirlere yönelik şüphelerini ortaya çıkarır, konuşanın fikirlerini mükemmelliğin standartları ile karşılaştırır, söz edilmeyen hususları ve mesajın nasıl geliştireceğini düşünür; kısaca söylenenleri değerlendirir. Bu tür değerlendirmelerde kişi, sahip olduğu inanç ve değerleri temel alır (Akt. Kurt, 2008, 40-41).

Yurt dışındaki çalışmalardan hareketle ülkemizde de dinleme sürecinin aşamaları sınıflandırılmıştır. Örneğin Güneş Türkçe Öğretimi Ve Zihinsel Yapılandırma (2007b, 79-80) isimli kitabında Moore'un sınıflamasına benzer bir sınıflamayla bu süreci üç aşamalı olarak incelemiştir.

1. İşitme: Dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Seslerin ve sözlerin işitilmesidir. Sesler ile sözler kulak yoluyla alınmakta ve beyne iletilmektedir.
2. Anlama: İşitilenlere dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir.
3. Zihinde yapılandırma: Bu aşamada önce seçilen bilgiler, düşünceler vb. incelenmektedir. Bunlar anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Daha sonra bilgiler bireyin zihinsel yapısına göre yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada ön bilgilerle yeni bilgiler bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır.

Güneş, Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller (2014) isimli kitabında ise yapılandırmacı yaklaşıma göre dinleme sürecinin işlem, etkileşim ve anlama boyutundan oluştuğunu ve bunların aynı zamanda dinlemenin birer bileşeni olduğunu ifade etmiştir. İlk sınıflamada belirtilen işitme, anlama ve zihinde yapılandırma aşamaları Güneş'in bu sınıflandırmasında "işlem boyutu"nu oluşturmaktadır. İkinci boyut olan "etkileşim boyutu"nda ise fiziksel ve zihinsel etkileşim aşamalarına değinilmiştir. Konuşmacının sesi, mimikleri gibi fiziksel unsurlar ile konuşmacının vermek istediği düşünce gibi zihinsel unsurların dinleme faaliyetinde dinleyicinin zihnini dinamikleştirdiği vurgulanmıştır. Son boyut olan "anlama boyutu"nun ise süreçsel ve etkileşimsel yönden dinlemenin önemli boyutu olduğu ifade edilmiştir.

Dinleme sürecini dinleme öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamadan oluştuğunu ifade eden görüş ise Demirel 'e aittir. Demirel (2002, 36-37) bu aşamalarda yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

Çizelge 2. 2. Demirel'e göre Dinlemenin Aşamaları

Dinleme Öncesi	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Tanıtma: Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verilir.</li><li>2. Kestirme: Konu hakkında öğrencilerin tahminleri alınır. Dinlenecek metnin başlığı söylenerek içerik tahminlerinin sınırı daraltılır.</li><li>3. Yeni kelimelerin öğretimi: Dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve gerekirse yeni cümle kalıpları öğretilir. Yeni öğrenilen kelimeler, bilinen cümle kalıplarıyla yeni öğrenilen cümle yapıları da bilinen kelimelerle verilir.</li><li>4. Amaçlı dinleme: Dinleme etkinliğinin amacı belirlenir.</li></ol>
Dinleme Sırası	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Öğretmen metni yüksek sesle okur.</li><li>2. Öğrencilerin, metni dinlerken farklı tonlama ve vurgulara dikkat etmesi sağlanır.</li><li>3. Öğrencilerden dinleme sonunda sorulacak sorulara cevap verebilmeleri için gerekli gördükleri yerleri not etmeleri istenir.</li></ol>
Dinleme Sonrası	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Dinleme metniyle ilgili sorulara cevap verilir.</li><li>2. Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır.</li><li>3. Dinlenen metinle ilgili resimlerin ya da cümlelerin olay sırasına göre dizilmesi istenir.</li><li>4. Dinlenen metne uygun başlık önerilir.</li></ol>

Kaynak: Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık. s.36-37.

Kuşçu (2010)'da benzer bir sınıflamayla dinleme sürecini yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ele almış ve "dinleme öncesi (ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimeler, tahmin, amaç belirleme, tür-yöntem ve teknik belirleme), dinleme (sözlü anlama, zihinde yapılandırma, bilgiyi uygulama) ve dinleme sonrası" şeklinde aşamalandırmıştır.

Özbay (2009b) ise bu basamakların oluşabilmesi için "ilgi" tanımını ortaya çıkarmış ve dinleyicinin ilgisi olmaksızın tam anlamıyla bir dinleme gerçekleşmeyeceğini belirtmiştir. Ona göre dinlemenin aşamaları şu şekildedir:

İlgi → İşitme → Dikkat → Kavrama → Dinleme → Değerlendirme → Tepki

#### Şekil 2. 4. Özbay'a Göre Dinlemenin Aşamaları

Kaynak: Özbay, M. (2009b). *Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitabevi. s.50.

Dinleyicinin bu basamakları gerçekleştirebilmesi ve işittiklerini anlamlandırabilmesi için sağlanması gereken birtakım unsurlar vardır. Bunlar:

- “Alıcı sesleri tam olarak işitebilmeli, ses kaybı olmamalı,
- Düzenli ve sağlıklı bir işitme ortamı oluşturulmalı,
- İletilmeye çalışılan mesaj anlaşılır ve net olmalı,
- Göndericinin kullandığı dil, alıcının seviyesine uygun olmalıdır.” (Özbay, 2009b, 52).

Kısacası dinleme, bilginin öğrenilme, paylaşma ve değerlendirilmesini içeren bir süreçtir. Dinleme sürecinin gelişimi ve bu süreçte yer verilmesi gereken etkinlik örnekleri dinleme eğitimi bölümünde detaylı şekilde açıklanacaktır.

#### 2. 1. 2. 4. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi

Dinleme becerisi, çocuğun dilsel ve bilişsel gelişiminde, yeni öğrenmeler edinmesinde ve bunları düzenlemesinde, sağlıklı iletişim becerileri geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi dinleme de geliştirilebilir bir beceridir.

Yalçın (2002)'da dinleme becerisinin diğer becerilerden farklı olarak erken yaşlarda gelişmeye başladığını ve bu gelişimin başlıca şu aşamalardan geçtiğini belirtmiştir:

- Çocuk özellikle kendisine yapılan seslenmeler dışında bilinçli olarak dinleme becerisine sahip değildir. Sadece bazı belirgin sesleri dinler.
- Başlangıçta çocuğun dinlemek için dikkat kesildiği bir anda dışarıdan gelen ses, ışık, hareket vb. davranışlarla dinlemekten kolayca vazgeçer.
- Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etmek konusunda sabırsızlanır. Söylenenlerden çok kendisiyle ilgilenir.
- Dinledikleri ile kendi deneyimleri arasında çağrışım yoluyla ilgi kurar ve konuşmaya katılır.
- Bu aşamada çocuk, dinleme sürecinde soru ve yorumlarla aktif hâle gelir.
- Duygular, zihinsel faaliyetler ve önceki bilgiler de dinleme sırası ve sonrası uygulamalara katılır ((Strickland, 1951. Akt. Yalçın, 2002, 125).

Anne karında başlayan ve yaklaşık olarak 16 yaşına kadar gelişmeye devam eden dinleme becerisi bireyin algılama gücünün de gelişmesini sağlar. Örneğin okul öncesi dönemdeki çocukların edindikleri yaşam için gerekli bilgi ve düşünceler dinleme ile gerçekleşir. Bu bilgi ve düşünceler henüz basit bilgiler düzeyindedir. Okul

döneminden sonra ise bunların üzerine sistemli, organize ve daha karmaşık yapıda bilgiler eklenir. Bu yüzden bilginin akıcılığı ve sürekliliği ilkesi ile çocuğun dinlediklerini yorumlama becerisi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

Dinlemenin temelinde işitme olduğundan sınıftaki öğretmenin öncelikle öğrencilerinin normal olarak işitip işitmediklerini saptaması gerekir. Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde öğrenciler, dinlediklerini doğru olarak kavrayabilmek için bilinçlendirilmeli; dinleme becerisi, bu temel ilkedden hareketle geliştirilmelidir. Daha sonrasında ise öğrencilere, not alarak dinleme, tüm vücutla dinleme, dinlerken başka şeylerle ilgilenmeme ve dikkatini dinleme üzerine yoğunlaştırma gibi etkili dinleme becerilerini kazandırmak gerekir.

Dinleme becerisi geliştirilirken rastgele yöntemler kullanılmamalıdır. Dinleme öncesinde, sırası ve sonrasında gerçekleştirilmesi gereken işlemler vardır. Bu doğrultuda dinleme süreci boyunca dikkat edilmesi gereken üç boyuttan söz edilebilir. Bunlar: Öğrencinin dinlemede duruşu, oturuşu, yüz, göz, baş hareketleri devinışsel; konuşmacıyı zevkle, isteyerek, empatik olarak dinlemesi duyuşsal; konuşmacının iletilerini zihinsel işlemlere tabi tutması bilişsel boyutu oluşturur (Güleryüz, 2000. Akt. Demir, 2010, s.208).

Ayrıca dinleme becerisinin geliştirilmesi adına hazırlanan materyallerin öğrenci beklenti ve seviyesine uygun olması gerekir. Bu becerinin uygulama alanı bulunduğu Türkçe derslerinde seçilen metinlerin uzun ya da kısa olması, konusu, anlamı bilinmeyen kelime içermemesi ve olumsuz bir ana fikre sahip olmaması gibi özelliklere de dikkat edilmelidir. Derslerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması da dinlemeyi olumlu yönde etkileyen bir unsurdur. Çünkü hep aynı biçimde yapılan bir uygulama dersi monotonlaştırıp sıkıcı hâle getirir ve bu durum, uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisini azaltır.

Örneğin; bir tümcesi içeriğiyle ilgisi olmayan bir paragrafı dinledikten sonra, çocukların bu tümceyi bulmaları istenmesi etkili bir uygulamadır. At, sat, kat, tat gibi uyaklı sözcüklerin arasında uyaksız sözcükler serpiştirilir. Bunları dinleyen çocukların, uyaksız sözcükler okununca el çırpmaları gibi etkinlikler dinleme becerisinin geliştirecektir. Metin okuma çalışması, dinleme becerisini geliştirmede sıkça uygulanan etkili bir tekniktir.

Öğretmen, çocukların seviyesine uygun, ilgi çekici bir metni sınıfa getirir ve yüksek sesle okur. Okuduğu metinde geçen ana ve yardımcı fikirlerin veya başka hususların tespiti için de onlara önceden hazırladığı bir kâğıt dağıtır. Bu kâğıtta metinle ilgili sorular bulunur. Öğretmen, öğrencilerden bu kâğıttaki uygun yerlere soruların cevaplarını yazmalarını ister. Cevaplama işi bittikten sonra metni tekrar okur ve öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etmelerini sağlamış olur. Metni okurken öğrenciler kâğıdı dolduracakları için dikkatle dinlemeleri gerekecektir. Bu da onların dinleme becerilerini geliştirecektir (Özbay, 2005, 76).

Bir başka uygulamada da öğrencilere bir metni okumadan önce metin ile ilgili birkaç resim gösterilir. Daha sonra, metnin başlığı söylenir. Yalnız, burada

dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, resmin ve başlığının metinde anlatılanlarla ilgili olması gerekir. Aksi takdirde, yapılacak etkinlikler amacına ulaşmaz. Öğrencilerden, önce resimden daha sonra da başlıktan yola çıkarak metinde anlatılanları tahmin etmeleri istenir (Yangın, 1998, 46).

Dinleme becerisinin planlı bir gelişim göstermesi sonucu öğrencilere dinlemeye ilgili birtakım yeterlikler kazandırılır. Bu yeterlikler Kavcar ve diğerleri (2005, 49) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- İzlenen bir filmde, oyunda geçen olayların yerini, zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını açıklayabilme.
- Başlıca kişilerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini belirtebilme.
- Dinlenen bir konuşmanın, izlenen bir filmin ya da oyunun ana düşüncesini kavrayıp ifade edebilme.
- Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını cümlenin gelişinden ya da kelimenin yapısından çıkarabilme.
- Kelime türetme yollarından yararlanarak kelime dağarcığını zenginleştirebilme.
- Temel düşünceleri sırasıyla kavrayabilme.
- Dil ve anlatım özelliklerini sezebilme.
- Dinlediği metnin türünün farkına varma.

Bireyin dinleme becerisini geliştirmesi, zihninde var olan bilgilere yenisini ekleyerek bilgi birikimini artırmanın yanında toplumsal anlamda demokratik hakların korunması bakımından da önemlidir. Barış ve mutluluk içinde bir dünyada yaşamak adına; “tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.” atasözünün yanlış anlaşılması, iletilerin sorgulanarak zihin süzgecinden geçirilmesi ve çocuklara nasıl dinleyeceklerinin öğretilmesi gerekir.

### **2. 1. 3. Anlama Eğitimi ve Anlama Stratejileri**

Anlama, yazılı ya da sözlü metinlerdeki anlamı keşfedip, onlar hakkında akıl yürütme, çıkarımlar yapma, yapılan çıkarımları yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Bütün canlılar doğdukları andan itibaren doğası gereği diğer canlılarla iletişim kurar. Bu iletişim doğal bir süreç içerisinde gerçekleşir. Ancak iletişimin anlamlı ve tutarlı olmasını sağlayan tek canlı insandır. Dolayısıyla insanı diğer canlılardan ayıran ve toplumsal açıdan kabul görmesini sağlayan en önemli öğelerden biri anlama becerisidir. Yaşam boyunca bu denli önemli olan anlama becerisinin ne olduğu birçok araştırmacı tarafından araştırma konusu olmuş ve bu doğrultuda değişik fikirler öne sürmüştür.

“Anlama, yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamak.” (Göğüş, 1978. Akt. Demir, 2010, 203); “yazıda veya konuşmada bize verilmek istenen mesajları tüm yönleriyle algılamak.” (Luma, 2002. Akt. Temizkan 2007, 29); “dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgilerin üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimi.” (Güneş, 2007b,

229); “metinde iletilmek isteneni doğru şekilde algılamak ve yorumlamak.” (Güneyli, 2003, 26) olarak tanımlanmıştır.

Bu tanımlamalardan hareketle anlamının fizyolojik boyutunun yanında zihinsel boyutunun da olduğunu görmek mümkündür. Örneğin, metni ve yardımcı fikirlerin ana fikre uyum sağlayıp sağlamadığını inceleme, metinde verilen iletiyi anlayıp yorumlama, tahmin etme, analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi zihinsel faaliyetler de anlama sürecinde gerçekleşir.

Ayrıca “anlama, iletişim ve öğrenme sürecinin de temel basamaklarından biridir. Bu süreçte alıcı, verici tarafından iletilen bilgiyi almak, eski bilgileri karşılaştırarak yorumlamak; bir başka deyişle anlamak durumundadır. Anlama gerçekleşmediği zaman, iletişim ve öğrenme amacına ulaşamaz.” (Yangın, 1999, 27).

Anlamanın gerçekleşmesi için bireyde çeşitli becerilerin bulunması gerekir. Dinleme ve okuma becerisi de anlamının temelini oluşturan iki beceridir. Göçer (2007, 18) bunu şu şekilde ifade etmiştir: “Anlama, okuma vasıtasıyla yazılı metinlerin mesajını alma; dinleme yoluyla da konuşma ve sesleri ayırt edip kavramaya dayanan iki önemli öğrenme alanından oluşmaktadır.”

Kovacıoğlu (2006)’na göre anlama okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, okuma-yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yolu ile geliştirilmektedir. Anlayan birey öğrenir, öğrenen birey öğrendiklerini kullanır, öğretir ve geliştirir. Beyin, çalıştıkça hızlanan, kendini yenileyen bir makine gibidir. Bu yüzden okuyan, anlayan ve anladıklarını yorumlayan beyin üretmeye de başlar.

Ancak ülkemizde anlama eğitimine yeteri kadar önem verilmemektedir. Güneş (1997)’in bununla ilgili yaptığı tespit ve değerlendirme bunu kanıtlar niteliktedir. Güneş’e göre, “Ülkemizde, anlama eğitimi Türkçe programlarında yer almakta ve yapılacak çalışmalar gösterilmektedir. Ancak, yöntem ve teknik açısından bazı eksiklerin olması ve öğretmenlerin yeterince uygulayamaması sonucu bu konuda ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Örgün ve yaygın eğitime devam eden çocuk ve gençlerimize eğitimleri süresince çeşitli bilgiler verilmekte, ancak, anlama eğitimi eksikliği nedeniyle bu bilgilerden yeterince yararlanamadıkları ve hayata geçiremedikleri görülmektedir. Bu sorun, ilkokuldan üniversiteye, hatta lisansüstü eğitim düzeyinde bile yaygın olarak bulunmaktadır.”

Bu sebeple öğretmenlerin etkili bir anlama eğitimi gerçekleştirebilmeleri için aşağıda belirtilen uygulamaları yapmaları gerekmektedir (Harvey ve Goudvis, 2007, 31):

- Kendilerine has okuduğunu anlama yöntemini belirlemeleri,
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayan bir öğretimi tasarlamaları,
- Öğrencilerin okudukları ya da dinledikleri şeyi daha iyi anlamalarında hangi yöntemin ne kadar yardımcı olduğunu belirtme imkânı sağlamaları,
- Metne yönelik sözlü, yazılı ve sanatsal cevapları örneklendirmeleri,



- Rehberli ve bağımsız uygulamalar için öğrencilere fırsat vermeleri,
- Farklı metin, tür ve içeriklerde okuduğunu/dinlediğini anlama yöntemlerinin nasıl uygulanacağını öğrencilere göstermeleri,
- Öğrencilerin mevcut metin okumaları için geniş bir zaman dilimi tasarımları,
- Okudukları/dinledikleri hakkında öğrencilerin birbirleriyle konuşmaları için birçok fırsat hazırlamaları,
- Öğrencilere yazarak ve çizerek cevap verme imkânları sunmaları,
- Öğrencileri gözleme ve doğrudan onlarla müzakere etmeye zaman harcamaları; gelişmeleri değerlendirme ve eğitimi daha donanımlı hale getirmek için bu gözlemlerin ve müzakerelerin kaydını tutmaları durumunda en verimli halini alır (Akt. Kuşdemir, 2014, 29).

Bireyin anlama becerisi ile yaşı, zihinsel gelişim düzeyi ve geçirmiş olduğu yaşantılar arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bu yüzden özellikle okulda verilen anlama eğitimi ile öğrencinin zihnini geliştirmek ve öğrenciye, anlamaya yararlı birtakım tutum ve alışkanlıklar kazandırmak bu becerinin gelişmesinde oldukça önemlidir.

Pressley ve Block (2002) anlama stratejileri eğitiminin ilkelerini yedi madde açıklamıştır. Bunlar:

- a. Öğretimin ilk yıllarından itibaren anlama becerilerinin öğrencilere öğretilmesi ve öğrencilerin ihtiyacı olduğu müddetçe strateji öğretime devam edilmesi,
- b. Anlam çözme becerilerinin öğrencilere öğretilmesi, öğrencilerin dikkatini okudukları metne vermeleri ve metnin anlamını çözmeye odaklanmaları,
- c. Kelime öğretimi,
- d. Öğrencilerin çeşitli türde ve faydalı metinler okumasının sağlanması,
- e. Öğrencilere yeni öğrendikleri bilgileri eski bilgileriyle ilişkilendirmelerinin öğretilmesi,
- f. Öğrencilere çeşitli strateji uygulamalarının öğretilmesi ve yardıma ihtiyacı olan öğrencileri gruplayarak stratejilerin geliştirilmesi için gerekli öğretimin verilmesi,
- g. Öğrenciler metni okurken kendi anlama süreçlerinin farkına varmalarının öğretilmesi (Özyılmaz, 2010, 47).

Anlama eğitiminde kullanılan stratejiler ile de öğrenme süreci daha kolay anlaşılır hale gelir. Ayrıca uygun strateji kullanımı öğrencinin kendine ve güven ve dil yeterliğine katkıda bulunur. Ancak strateji öğretimi soyut ve kuramsal olmamalı, aksine öğrenciler için kullanışlı ve yararlı olmalıdır.

### **2. 1. 3. 1. Okuma Eğitimi**

Toplumların, günümüzde hızla gelişen teknoloji ve yeniliklere ayak uydurabilmeleri bilgiyi üretme, elde etme ve kullanmadaki yeterliliklerine bağlıdır. Bu yeterliliklerde çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda ailede başlayan ve okulda devam eden eğitim etkinlikleriyle kazanılır. Çünkü çocukların sinema, televizyon,

radio vb. çeşitli kitle iletişim araçlarından görme ve işitme yoluyla edindiği bilgi, beceri ve tutumlar yeterli değildir.

Okuma, bireyin geniş bilgi kaynaklarından kendi ihtiyacına göre yararlanmasını sağlayan kelime tanıma ve anlamaya dayalı bir beceridir. Kelime tanıma boyutunda okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak veya onların sözlükteki anlamını bulmak söz konusu iken anlama boyutunda okunanı kavramak devreye girer. Metnin değerlendirilerek ondaki bilginin yorumlanması kavrama sayesinde gerçekleşir. Daha geniş kapsamda okuma anlama ve yorumlamayı kapsar, denilebilir.

“Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakla yazılı kodu çözmekte ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır.” (Yılmaz, 2008, 133). Okuduğunu anlama süreci belirli aşamalardan meydana gelir. Bunlar:

- a. Anlamı Bulma aşaması, anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturmaktadır. Bu aşamanın da kendi içinde alt basamakları vardır:
  - Kelimenin anlamını bulma
  - Cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma
  - Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma
  - Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme
- b. Anlamı Kavrama düzeyi de kendi içinde aşağıdaki basamakları içermektedir:
  - Anlamı çevirme, anlamı ekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.
  - Anlamı yorumlama, anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklamasıdır.
  - Öteleme ise, anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alır.
- c. Anlamı Değerlendirme, okuduğunu anlamının son aşamasıdır. Bu aşama da kendi içinde aşağıdaki basamakları barındırır:
  - Anlamı analiz etme, yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.
  - Anlamın sentezini yapma, yazıya ilkin sentezler yapmaktır.
  - Anlamı değerlendirme, yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır (Güneş, 2004. Akt. Epçaçan, 2009, 210-211 ).

Okuyucunun kendi bilgilerini yazarınkilerle karşılaştırması ve onun görüşlerinden kabul edip etmedikleri hakkında bir yargıya varması süreci olan okuduğunu anlama becerisi birtakım öğelerden oluşmaktadır. Smith ve Dechant (1961, 43), bunları şöyle belirtmektedir:

- Grafik sembollerle -yani yazı ile- bunların anlamları arasında ilişki kurabilme; kelimelere, metnin genel kapsamına uygun anlamlar verebilme,

- Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı, küçükten büyüğe doğru olmak üzere hiyerarşik bir şekilde anlama; gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,
- Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,
- Okumakta olduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme (Akt. Çiftçi, 2007, 56).

Okuduğunu anlama sürecinde sadece okumanın öğrenilmesi yeterli değildir. Okuyucunu kelime bilgisinin de yeterli düzeyde olması gerekir. Böylelikle hem okuma hatalarına düşülmez hem de okunan daha iyi anlaşılır. Ayrıca anlamamanın gerçekleşebilmesi için bazı alt becerilerin de geliştirilmesi gerekir. Bu beceriler:

- Metindeki ana düşünceyi seçme ve üretme,
- Metindeki önemli detayları not alma, ilişkilendirme ve hatırlama,
- Metin hakkında genel bir kanı edinmek için göz atarak okuma ve metinde geçen özel bir bilgiyi bulmak için okuma (scanning and skimming),
- Sebep sonuç ilişkilerini anlama
- Olayların sıralanışını takip etme,
- Metinde verilen talimatları takip etme,
- Daha önce okunanları hatırlama. (Haris ve Sipay. Akt. Coşkun, 2003, 102)

Okul hayatı da, büyük ölçüde okumaya dayanır. Bu anlamda okuma eğitimi, “okuma beceri ve alışkanlığı kazanmış, düşünme, anlama ve değerlendirme yeteneği gelişmiş, karşılama ve kıyaslama yapabilen öğrencilerin yetiştirilmesi sürecidir.” denilebilir. (Koç ve Müftüoğlu, 1998. Akt. Özyılmaz, 2010, 9).

Okuma eğitiminin tarihine baktığımızda, Pearson (2009), bu sürecin üç dönemde ele alınabileceğini belirtmektedir. Birinci dönem, okuma eğitimi ile ilgili fikirlerin yeni yeni oluşmaya başladığı, yirminci yüzyılın ilk yetmiş beş yılını kapsayan, bilişsel psikolojide meydana gelen temel değişimden önceki süreçtir. Bu dönem davranışçı yaklaşımın ağırlığının hissedildiği dönemdir. 1975’ten 1990’ların ilk yıllarına kadarki on beş yıllık süreci kapsayan ikinci dönemde; amaç, yönelme, tutum, bakış açısı, dikkat, anlama, öğrenme, hafıza ve üst biliş gibi konuların çalışılmasına ağırlık verilmiştir. Üçüncü dönem, okuduğunu anlamada sosyal ve kültürel bağlamın önem kazandığı, okuryazarlık araştırmalarının disiplinler arası perspektiften ele alındığı, 1990’lardan günümüze kadar gelen süreci kapsamaktadır. Okuma eğitiminde süreci izlemeye yönelik çalışmaların Dolores Durkin (1978-79) ile başladığı görülmektedir. Durkin’in okuma öğretimiyle ilgili gözleme dayalı çalışmaları, özellikle ‘anlamayı’ ön plana çıkarmıştır (Akt. Ateş ve Akyol, 2013, 269).

Ülkemizde okuma eğitimi genel olarak bir metin etrafında, ders kitabındaki yönergeler doğrultusunda ve çoğu zaman da bütün sınıf öğrencilerinin metni parça parça sırayla seslendirdikleri bir süreç içinde geçmektedir. Hâlbuki okuma öğretimi öğrencide okumaya karşı bir istek ve ilgi uyandırmalı, öğrencinin herhangi bir metni nasıl okuyacağı, nelere dikkat edeceği, hangi noktalardan ne gibi çıkarımlarda bulunabileceği ve metin türü farklılıklarında nasıl davranması gerektiği gibi bir dizi amacı da taşımalıdır (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010, 658).

Bu sebeple Harmer (2003, 70-71) okuma eğitiminin verimli bir şekilde gerçekleşmesi için birtakım ilkeler oluşturmuş ve bunları altı madde ile belirtmiştir:

1. Okuma edilgen bir beceri değildir.
2. Öğrenciler okuduğu metinle iletişim içinde olmalıdır.
3. Öğrenciler metnin içeriğine yanıt vermeli ve metinle okuyucu arasındaki iletişim vurgulanmalıdır.
4. Tahmin etme becerisine önem verilmelidir
5. Metin konusu ile metin üzerinden yürütülecek görevin eşleştirilmesi ve etkin anlamlı görevlerin seçilmesi sağlanmalıdır.
6. Metin, öğretmenler tarafından farklı etkinlikler içinde kullanılmalıdır (İnal, 2009, 91).

İlköğretim basamağında Türkçe öğretiminin en temel sorumluluklarından birisi okuma becerisi ve alışkanlığını öğrencilere kazandırmaktır. Bu beceri ve alışkanlığın başarılı bir şekilde kazandırılması için öğrencilerin yaş grupları göz önünde bulundurulmalı ve gruplara uygun yöntemler uygulanmalıdır. Bu dönemler şu şekilde sınıflandırılabilir:

- İlköğretimin ilk ayları: Bu dönemde okumaya istek ve merak artarak gelişir. Görsel okuma ilgilerinin yanında, seslerin harf olarak karşılıkları da algılanmaya başlar.
- Okumayı öğrenmeye başlangıç: Okumanın ikinci dönemini oluşturmaktadır. Bu dönemde, okumayı öğrenmeye başlayan çocuk, her şeyi okumaya ve anlamaya çalışır. Bu yüzden, iyi yönlendirme doğru belirlenmelidir.
- Okuma isteği ve alışkanlığının gelişmeye başladığı dönem: Bu daha çok ilköğretimin ikinci ve üçüncü sınıfını kapsamaktadır.
- Okuma deneme ve imkânlarının hızla yayıldığı, okumada güç ve üstünlüğün elde edildiği dönem: Genellikle ilköğretimin 4, 5 ve 6. sınıflarına rastlamaktadır.
- Okuma ilgi ve alışkanlıklarının, okumada zevk almanın incelendiği dönem: Orta öğretimin birinci ve ikinci dönemleriyle yüksek öğretimin ilk yıllarına rastlamaktadır (Aytaş, 2005, 463).

Okuma eğitiminde temel amaçlardan biri okuyucunun okuduğundan zevk almasıdır. Bunun için öğrencinin okuma sürecinde güdülenmesi ve bu süreçte gereken fırsat ve zamana sahip olması gerekir. Ancak öğretmen, okuma etkinliğini zor ve zevksiz bir iş haline getirirse süreçten verim alınması imkânsız hale gelebilir. Dolayısıyla bu süreçte öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Robert Karlin (1964), öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik kullanacağı farklı öğretim uygulamaları bulunduğunu ifade etmiş ve kitabında okuma eğitimini; gelişimsel okuma eğitimi, düzeltici okuma eğitimi ve yardımcı okuma eğitimi olarak sınıflamıştır.

- Gelişimsel okuma eğitimi; normal gelişme gösteren öğrencilerin yararlandığı ek yardımlar olarak tanımlanmaktadır. Devam eden bir süreç olan okuma eğitiminde çözülemeyen problemlere yardımcı olmayı içerir. Okuma öğrenmeye hazırlık ve okuma becerilerinin bir sıra çerçevesinde öğretime dayanır.
- Düzeltici okuma eğitimi; sınıf içerisinde programa uygun olarak verilen yardımcı eğitimidir. Öğretmenlerin görevi, sınıflarda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere okuma yoluyla yardımcı olmaktır.
- Yardımcı okuma eğitimi; kapasitelerinin 2 yıl veya daha fazla altında olan engelli öğrencilere verilen eğitimidir. Öğretmenler öğrencilerle bireysel

olarak ya da grup içinde ilgilenirler. Eğitim okul saatleri içinde ya da okuldan sonra verilebilir ( Akt. Özyılmaz, 2010, 11).

Yukarıda belirtilen eğitim uygulamaları belirli özellikleri vardır. Bunlar Nunan (1999, 252) tarafından şöyle ifade edilmiştir:

- a. Amaç ve hedefler öğrencilere açık bir şekilde anlatılır,
- b. Öğretmen etkin okuma kuramları hakkında bilgi sahibidir ve bunu gerektiğinde dersinde kullanır,
- c. Ders zamanı öğrenme için kullanılır,
- d. Etkinlikler ölçme ve değerlendirmeden çok öğretim odaklıdır,
- e. Derslerin anlaşılır bir yapısı vardır,
- f. Her derste farklı okuma etkinlikleri kullanılır,
- g. Sınıf etkinlikleri öğrencilerin kendi okuma performansları hakkında dönüt almalarını sağlamaya uygundur,
- h. Etkinlikler yaşam okuma hedeflerine uygundur,
- i. Öğretim öğrenci odaklıdır (Nunan, 1999. Akt. İnal, 2009, 80-81).

Demirel'e de (2002, 78-79) okuma eğitiminin temel amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Anlamak İçin Okuma Becerisi Kazanabilme: Yazılı bir materyalin ana fikir ve özel gerçeklik ya da örnekleri içeren birbiriyle ilişkili iki temel ögesi vardır. Okuyucu alt başlıklar ve özet cümlelerden faydalanarak ana fikri bulur. Gerçekler ve örnekler ise, ana fikrin desteklenmesi ve açıklanmasına yardım ederek okuyucunun okunan materyale ilişkin genel bir bakış açısı oluşturmasını sağlar.
- Eleştirel Olarak Değerlendirme Becerisi Kazanabilme: Okuma, eleştirel anlamayı da içerir. Eleştirel anlama için okumak, neden-sonuç ilişkilerinin araştırılmasını, fikirlerin değerlendirilmesini, materyalde verilen temel tartışma konusunun denenmesi için sorular sorulmasını ve materyaldeki sayıtlıların araştırılmasını kapsar.
- Uygulama Becerisini Geliştirebilme: Okurun, belli bir amaca yönelik olarak okuduğu materyallerden edindiği bilgiler doğrultusunda yazılı ya da sözlü olarak bilgilerin aktarılmasını içerir.
- Okumayı Zevkli Bir Alışkanlık Biçimine Getirebilme: Okuma bireylerin yaşamlarını ve bakış açılarını daha geniş kılar ve alternatif gerçekleri anlamalarına yardımcı olur. Bu bağlamda okuma zevkli bir alışkanlık durumuna getirildiğinde bireyler bilgisizlik ve yanlış inançlardan korunur.
- Sözcük Dağarcığını Geliştirebilme: Yaşam boyu öğrenen bireylerin, kelime dağarcıkları da sürekli artar. Kelime dağarcığı arttıkça okunan materyalin anlaşılması, daha çok okudukça da kelime dağarcığının artması birbirine bağlı iki etken olarak görülmektedir.

En iyi öğrenen bireylerin, okuma süreçlerini bilinçli bir şekilde kontrol edebilen ve süreç içerisinde yürütücü bilişlerini etkili bir şekilde kullanabilen okuyucular olduğu düşünülürse biliş ve yürütücü bilişin beraber kullanılmasının etkili okuma eğitiminin temeli olduğu söylenebilir.

Bu doğrultuda okuma eğitiminde kalıcı bir temel oluşturulabilmesi için biliş ve yürütücü bilişin kullanımını sağlayan okuma becerilerin geliştirilmesi, son derece önemlidir. Kişinin doğru okuması için kazanması gereken bu okuma becerilerinin başında sözcüğü tanıma ve anlama gelmektedir. Parçadan bütüne yaklaşımla metnin

anlaşılması bir diğer beceridir. Bu iki beceri doğrultusunda birey sözcük dağarcığına yeni kelimeler ekleme, bilgi ve düşünce hazinesini zenginleştirme, hayata ve olaylara eleştirel gözle bakabilme ve karşılaştığı bireysel ya da toplumsal sorunlara çözüm yolları üretebilme imkânına da sahip olur.

Okullardaki öğrenme - öğretme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda iyi bir okuyucu olmanın önemi artmaktadır. Akyol (2010, 29)'a göre:

İyi bir okuyucu okuduğundan anlam kurma beklentisiyle metinle karşı karşıya gelir, ilk iş olarak metne göz gezdirerek materyalin türünü belirler ve okuma amacını oluşturur. Daha sonra konuyla ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarır. Ön bilgilerin okuma ortamına aktarılması okuyucunun tahmin yapmasını kolaylaştırır. Okuma anında ise, anlama durumunu sürekli kendi kendine kontrol eder ve kendisine sorular sorarak, zihinsel imajlar oluşturarak, önemli noktaları daha dikkatli inceleyerek ve karmaşık ifadeleri açıklığa kavuşturarak tahminlerini düzenleyip geliştirir. Eğer metnin veya paragrafın anlamı hakkında açık ve anlaşılır bir sonuca ulaşmazsa yardımcı stratejileri kullanır. Okumayı bitirdikten sonra da metni uygun bir şekilde özetler, olayların kritiğini yapar ve değerlendirir.

Bu bilgiler ışığında Gürses (1996, 41), iyi ve zayıf okuyucunun anlama davranışlarını şu şekilde sınıflandırmıştır:

Çizelge 2. 3. İyi Ve Zayıf Okuyucunun Anlama Davranışları

	<b>İyi Okuyucunun Anlama Davranışları</b>	<b>Zayıf Okuyucunun Anlama Davranışları</b>
<b>OKUMA ÖNCESİNDE</b>	Eski bilgileri harekete geçirir.	Doğrudan okumaya baslar.
	Dersin ve etkinliğin amacını anlar.	Niçin okuduğunu bilmez.
	Uygun stratejileri belirler.	Nasıl okuyacağı hakkında bilgisi yoktur.
<b>OKUMA SIRASINDA</b>	Dikkatini verir.	Kolayca dikkati dağılır.
	Metnin içeriğini önceden tahmin eder ve söyler.	Doğrudan okuduğu için düşünmez.
	Okuduğunu anlamadığında ne yapması gerektiğini bilir.	Okuduğunu anlamadığında ne yapacağını bilmez.
	Yeni kelimeleri belirler.	Önemli kelimeleri tanıyamaz.
	Metnin yapısına bakarak okuduğunu daha iyi anlar.	Metnin anlatım düzenini anlayamaz.
	Yeni bilgileri zihninde düzenler ve eski bilgilerle bütünleştirir.	Yeni ve eski bilgiler arasında ilişki ve bütünlük aramaz.
	Okuduğunu anlama ve anlamama durumunu kendi kontrol eder.	Anlamadığının farkında olmaz.
<b>OKUMA SONRASINDA</b>	Okuduğundan anladıklarını çeşitli şekillerde anlatabilir.	Okuma ve düşünme sürecini sonlandırır.
	Anlamak için başvurduğu yolların, başarısını nasıl etkilediğini değerlendirir.	Sonuçta başarı eksikliği hisseder.
	Önemli fikirleri özetler ve ana fikri çıkarır.	
	Konuyla ilgili ek bilgileri araştırır.	

Kaynak: Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın. s.22.

Sonuç olarak öğrenci, okuma eğitimi ile geliştirdiği beceriler doğrultusunda edindiği bilgiyi hayatına uygulayabiliyor ve bunu sosyalleşme aracı olarak kullanabiliyorsa, okuma eğitimi amacına ulaşmıştır, denilebilir.

### 2. 1. 3. 2. Dinleme Eğitimi

Birey, dünyaya geldiği andan itibaren çevresinde olup biteni öğrenmeye çalışır. Her gün bu uğraşlar zihinsel ve fiziksel gelişimine paralel olarak artarak devam eder. Anne karnında başlayan hayatı keşfetme serüveninin ilk aracı da dinlemedir. Başlangıçta bilinçsizce yapılan bu eylem zamanla anlamlandırılarak bireyin en çok kullandığı beceri halini alır.

Küçük yaşlardan itibaren çocuğun dinleme becerisinin gelişiminde başlıca şu aşamalar görülmektedir:

- Çocuk özellikle kendisine yapılan seslenmelere karşı bilinçlidir, onun dışında bilinçli olarak dinleme becerisini kullanmaz. Sadece bazı belirgin sesleri dinler.
- Başlangıçta çocuğun dinlemek için dikkatini verdiği bir sırada dışarıdan gelen, ses, ışık, hareket vb. davranışlarla dinlemekten kolayca vazgeçer.
- Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etmek konusunda sabırsızlanır. Söylenenlerden çok kendisiyle ilgilenir.
- Dinledikleri ile kendi deneyimleri arasında çağrışım yoluyla ilgi kurar ve konuşmaya katılır.
- Bu aşamada çocuk, dinleme sürecinde soru ve yorumlarla aktif hâle gelir.
- Duygular, zihinsel faaliyetler ve önceki bilgiler de dinleme sırası ve sonrası uygulamalara katılır (Stricland, 1986. Akt. Yalçın, 2002, 125).

Çocuğun bu gelişme ve algılama gücü 15-16 yaşlarına kadar sürer. Ancak, dinleme eğitiminin temelleri okulöncesi dönemde başlar. Bu dönemde en önemli yeri aile alır. Ailede verilen eğitim biçimi, çocukların dinleme yeteneklerinin gelişmesini etkiler. Kendi konuşması dinlenmişse, masal dinlemeye alışmışsa, yönerge dinleyip iş yapmaya, soru sorup yanıt almaya alışkınca, kendisine iyi davranılmışsa, çocuk okula dinlemeyi öğrenmiş olarak gelir. (Göğüş, 1978, Akt. Katrancı, 2012, 15).

Özbay (2005, 114)'da bu görüşü şu ifadelerle desteklemiştir:

Dinleme eğitimi, çok küçük yaşlarda başlatılmalıdır. Bu eğitim anaokullarında başlamalı ve her kademedeki öğretim kurumlarında da sürdürülmelidir. Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları henüz yeterli sayıya ulaşamamıştır. Buna karşılık ilköğretimdeki okullaşmamız tamamlanmış sayılır. Öyleyse ilköğretimin birinci sınıfında dinleme eğitimi başlatılmalıdır. Okumaya hazırlık devresinde öğrencilere işittiğini ayırt etme becerisini geliştirici bazı alıştırmalarla ilk dinleme alışkanlıkları kazandırılabilir.

Dinleme, bireyin hayatı boyunca kullandığı anlamının en önemli öğelerinden biridir. Bu öğenin, öğrencinin derste dinlediklerini algılayıp yorumlamaya başladığı seviyeden itibaren belirli bir sistem dâhilinde geliştirilmesi gerekir. Demirel (2003, 27)'de dinleme yeteneğinin gelişiminin sınıflara göre süresini şu şekilde belirtmektedir:

- Birinci sınıfta 3-5 dakika, 2 ile 3. Sınıflarda öğrenciler, 5 ile 10 dakika dinleyebilir. Dinledikleri konunun en belirgin yönlerini kavrarlar.
- 4-5. sınıf öğrencileri 15 ile 20 dakika dinleyebilirler. Dinledikleri kuralları öğrenir, bunlar üzerine soru soracak bir temele inebilirler.
- 6-8. sınıf öğrencileri 30-40 dakika dinleyebilirler. Neden sonuç ilişkisini anlarlar, konunun önemini de kavrarlar.

Eğer dinleme becerisinin geliştirmeye yönelik bir eğitim alınmaz; süreç kendiliğinden gelişim gösterirse dinlediklerini doğru anlayan, eleştirel düşünebilen ve etkili iletişim kuran bireylerin yetişmesi neredeyse imkansız bir hal alır. Bu yüzden dinleme becerileri belirli amaçlar doğrultusunda geliştirilmelidir. Bu amaçları Güneş (2007a, s.72), “Dil becerilerini geliştirme, iletişim becerilerini geliştirme, öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme, zihinsel becerileri geliştirme, sosyal becerileri geliştirme, zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme.” şeklinde altı başlıkta ifade etmiştir.

Amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen dinleme eğitiminin öğrencilere olumlu bir etki yaratması kaçınılmazdır. Göğüş (1978, 227-228)'e göre öğrencilerin dinleme eğitimiyle geliştireceği beceriler şunlardır:

- Söylenen sözü konu, zaman, yer, ad vb. kavramlarla tam anlamak için dinleyebilme.
- Konuşulanı, okunanı anlamak için dinleyebilme.
- Arkadaşlık, iş ve başka insan ilişkilerinde nezaketle dinleme alışkanlığı kazanma.
- Bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilme.
- Boş zamanlarda müzik dinlemeye alışma, tiyatro, sinema, radyo ve televizyondan yararlanmak için kesintisiz bir dinleme alışkanlığı kazanma.
- Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilgisi kurma yeteneği kazanma.
- Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavramaya çalışma.
- Dinlediğini değerlendirirken önyargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilmek, tarafsız olabilme.
- Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı, yararsız vb. yönlerini seçmeyi öğrenebilme.
- Dinlediğini hızlı bir şekilde değerlendirme yeteneği kazanma.
- Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusu besleyebilme (Akt. Tayşi, 2014, 30).

Ancak dinleme eğitiminin amacına ulaşabilmesi için çocuğa küçük yaştan itibaren eğitim verilmesi, bu eğitim için gerek öğretim programındaki yöntem ve tekniklerden gerek okuldaki güncel ve eğitime uygun materyallerden yararlanılması, süreç içinde öğrenci, öğretmeni rol model aldığı için öğretmenin iyi bir dinleyici olduğunu öğrenciye hissettirmesi gerekir.



Yeni Türkçe öğretim programında öğrencilerin dinleme sürecine etkin olarak katılmaları ve bu süreçte rol almaları hedeflenmektedir. Bu anlamda dinleme beceri ve alışkanlığının öğrencilere kazandırılmasında öğretmene birçok sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin, dinlemenin geliştirilebilir, ölçülebilir ve değerlendirilebilir bir dil becerisi olduğunun bilincinde olmaları ve dinleme konusunda öğrencilere iyi bir model olmaları bu sürecin başarısı üzerinde etkiye sahiptir.

Ergin ve Birol (2000, 127-128) dinleme becerisini geliştirmek için öğretmenlerin kullanabileceği teknikleri şöyle sıralamıştır:

- Ana fikirler, ayrıntılar ya da sonuçlar için dinleme,
- Dinlemede bağlamdan yararlanma,
- Sununun özetlenmesi,
- İlişkili ve ilişkisiz bilgileri ayırt etme.

Ancak öğretmenler, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek adına çeşitli yöntem ve teknikler kullansa da okullarda verilen eğitimin yaklaşık %90'ının okuma ve anlatma ağırlıklı olması, öğrencinin etkin dinleme becerilerine sahip olmaması, dinlemenin bazı durumlarda öğretmen veya öğrencilerden dolayı ihmal edilmesi dinleme becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Oysa dinlemenin, öğrenme sürecindeki yeri ve önemi çok büyüktür. Demirel ve Şahinel (2006, 73)'e göre "öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerekir." Unutulmamalıdır ki sınıf içi dinleme eğitimi ile birey iletilen konunun ana fikrini ya da kendisi için gerekli olan bölümü kavrayabilir. Ders esnasında kullanılan dinlemeyi artıracak çeşitli materyaller aracılığıyla anlama ve algılama kolaylaşır.

Dinleme eğitiminin belirli boyutlarla tanımlanması, öğrencilerin bu sürece daha etkin katılmalarında önemlidir. Bu sayede dinledikleri konunun içeriğine uygun dinleme alışkanlığı kazanmaları sağlanabilir. Söz konusu düzeyler Burleson (2011) tarafından temel ve ileri dinleme düzeyi olarak sınıflandırılmıştır.

- a. Temel Dinleme Düzeyi: Günlük yaşamda kullanılan pek çok dinleme türü, ileri düzeyde anlama yetisi gerektirmemektedir. Konuşmanın anlam ve amacı ufak bir farkındalıkla otomatik olarak anlaşılmalıdır. Dinleme sürecinin bu denli otomatik olarak gerçekleşmesinin nedeni, ana dilinde ulaşılan ustalıktır. Temel dinleme düzeyi, mesajın standart yüzeysel olarak işlemden geçirildiği bir süreç olarak karakterize edilebilir. Bu düzeyde, mesajın taşıdığı yüzeysel anlamın yakalanması yeterli bulunup, altında yatan derin anlamın araştırılması yapılmamaktadır. Bunun nedeni mesajın taşıdığı özellikten kaynaklanır. Bu dinleme türünün kullanıldığı durumları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür.
  - Her şeyin açıklıkla doğrudan ifade edildiği iletişimlerde,
  - Konuşma amacının açıklıkla dinleyiciye iletildiği şeffaf iletişimlerde,

- Konuşmacının içeriğin açıklığını sağlamak için, örnek ve açıklamalarda bulunmaya hazır olduğu iletişimlerde.
- b. İleri Seviye Dinleme Düzeyi: Konuşma sürecinde, içerik ya da kaynağın sahip olduğu bazı özellikler, ileri seviyede dinleme düzeyinin kullanılmasına neden olmaktadır. Buna ek olarak kaynağın ve içeriğin dinleyicinin düşünce ve inançlarıyla çatışması, içeriğe yönelik sahip olduğu önyargılar, konuşulanların geçek dışı bulunması ya da dinleyici için hayati öneme sahip olması gibi sebepler sıralanabilir. Dinleyiciler karşılaştıkları bazı uyarılar karşısında, mesajı anlamaya engel olan kapalı ve karmaşık ifadeleri aydınlatmak ve mesajın içerdiği detayları kavrayabilmek için daha fazla dikkat sarf etmek gerekliliği hissedebilirler. Örneğin yeni ve zor bir içerikle karşılaşıldığında sözel anlatımla ifade bulan bu içeriğin özümsemesi için dikkatin tam anlamıyla konuşmacıya odaklanması gerekir. Aksi takdirde, anlam meydana gelmeyecektir (Akt. Bayrak, 2010, 18-19).

Fakat birçok araştırmada öğrencilerin dinleme düzeylerinin genellikle zayıf olduğu belirlenmiştir. Dinleme sürecinde vurgulanan en önemli özelliklerden biri olan ebeveynlerin evde, öğretmenlerin de sınıfta öğrencilere dinleme konusunda iyi örnek olmamaları; sınıf içi etkinliklerde dinleme eğitimine doğrudan yer verilmemesi ve bunların günlük hayata uyarlanmaması zayıf dinleyicilerin oluşmasının en önemli sebepleri arasındadır.

Günümüzde televizyon, telefon gibi kitle iletişim araçlarının artması, bireylerin sosyal ve kültürel ilgi ve ihtiyaçlarının değişmesi gibi nedenler bireylerin okul yaşamlarının aksine sosyal hayatlarında dinlemeye ayırdıkları sürenin artmasını sağlamıştır. Robertson (2008, 63), dinlemeye ayrılan zamanı bireyin eğitim durumuna/konumuna göre aşağıdaki tabloyla özetlemektedir:

Çizelge 2. 4. Eğitim Durumuna/Konumuna Göre Dinlemeye Ayrılan Zaman

<b>Eğitim durumu/konumu</b>	<b>Dinlemeye ayrılan zaman</b>
İlköğretim Öğrencileri	%57
Yüksekokul Öğrencileri	%53
Kolej Öğrencileri	%69
Yöneticiler	%50
İdareciler	%68

Kaynak: Aydın, G. (2009). *Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenen Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum. s.15.

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle, dinlemenin bireyin hayatı boyunca sürekli kullanım açısından her zaman birinci sırayı aldığı göz önünde bulundurulursa, ilköğretimden yükseköğretime kadar her kademedeki üzerinde durulması gereken bir beceri olduğu görülmektedir.

Bu yüzden öğrencilerin dinleme becerileriyle ilgili eksiklerini gidermek için dinleme konusunda onlara iyi model olunması; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarla ilgili bilgilerinin artırılması; anne-babaların evde, çocuklarının dinleme becerilerini geliştirici çalışmalar yapması gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler dinlemeye başlamadan önce “Ne için?” dinlediğini yani dinleme amacını bilmelidir. Dinleme sürecinde kullanılacak içerik ve etkinlikler, öğrenci merkezli ve onların seviyesine uygun ve ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır.

Ancak dinleme etkinliklerinin uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken birtakım unsurlar vardır. Bunlar:

- a. Dinleme etkinlikleri sırasında öğrenciler yalnızca dinlemelidirler. Dinleme sırasında işitemedikleri ya da anlayamadıkları hususlarla ilgili soru sormamaları konusunda öğrenciler uyarılmalıdır.
- b. Dinleme sırasında kimi nedenlerden dolayı dikkatten kaçan noktalar üzerinde fazla durmamaları, metnin geri kalanını dikkatle dinlemeleri gerektiği öğrencilere açıklanmalıdır.
- c. Öğrencilere, etkinlik sırasında dinleme öncesi, sırası ve sonrasında öğretmenin her ikazına uymaları gerektiği söylenmelidir.
- d. Öğrencilere, dinleme sırasında önemli gördükleri kısımları not almaları belirtilmelidir (Doğan, 2010, 266-267)

Sonuç olarak dinleme eğitiminin asıl amacının bireyleri hayatın her aşamasında etkili birer dinleyici yapmak, olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kendilerine güvenen, çevresindekilerle güçlü ilişkiler kurabilen bireyler olarak yetişebilmesi için okullarda yürütülen Türkçe derslerinin yanı sıra tüm derslerde ve öğretim programlarında dinleme becerisinin eğitime önem verilmelidir. Dinlemenin, geliştirilebilen ve hayat boyu kullanılan bir beceri olduğu akıllardan çıkarılmamalıdır.

### 2. 1. 3. 3. Görsel Okuma Eğitimi

İnsanlar arası iletişimde görsellerin kullanılması ve kullanılanların anlaşılmasını sağlayan görsel okuma, eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir.

Her geçen gün yaşantımıza yeni bir teknoloji girmekte ve beraberinde de pek çok şeyi değiştirmektedir. Bu değişimi yakalamada sözel okur-yazarlık tek başına yeterli olamamaktadır. Bireyin yaşadığı doğal ya da doğal olmayan çevreyle etkileşimi sırasında kendi kararlarını alabilmesi, görsel çevreyi okuyabilmesi ve anlayabilmesi gerekmektedir. Görsel okuma becerileri bireylere bir yandan görselleri okuma ve anlamlandırma imkânı sağlarken, bir yandan da aynı düşünceyi farklı yollarla işleme yeteneği kazandırmaktadır (Köksal vd., 2006, 190).

“Günümüzden yaklaşık 32.000 yıl önce yaşayan yerli kabilelerin yaptığı primitif resimler ve Fransa’da Lascaux mağarasında bulunan 20.000 yıllık duvar resimleri insanlık tarihindeki görsel anlatım biçimlerinin ilk örnekleri olarak değerlendirilmektedir.” (Linderman, 1997. Akt. Balun, 2008, 43). 20. yüzyılda görsel teknolojinin dünyada en önemli teknolojiler arasında yerini almasıyla görüntünün

üretimi, işleme ve çoğaltılması sağlanmış; dolayısıyla görseller yaşamımızın her alanında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Görsel okuma kavramından ilk kez söz eden John Debes (1968, 961) görsel okuryazarlığı, “insanın görerek ve diğer algılama deneyimleriyle bütünleştirerek geliştirebileceği bir grup görme yetisi” olarak tanımlar. Görüldüğü üzere bu ilk tanımda sadece görsellere ilişkin algılama boyutu ele alınmış, görselleri üretme boyutuna yer verilmemiştir.(Akt. Tüzel 2010, 963).

Günümüze gelindiğinde ise görsel kullanımı daha da yaygınlaşmış; bir tiyatro afişinde, bir web sayfasında ya da bir tabloda görsel bir ifadeye rastlamak alışlagelen bir durum haline almıştır. İletişimde ve günlük hayatta görsel öğelerin bu denli yoğun kullanılması ise beraberinde birtakım özelliklere sahip olmayı gerekli hale getirmiştir. Bu özelliklerin başında da “görsel okuryazar”lık gelmektedir. Görsellerin okunup, yorumlanabilmesi için eğitimde kazandırılması gereken temel beceriler arasında kabul edilen görsel okuma birçok ülkenin dil öğretim programında ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmasına rağmen ülkemizde 2005 yılına kadar göz ardı edilen bir beceri olmuştur.

1981 Türkçe Öğretim Programında Türkçe öğretimi, anlama, anlatım ve dil bilgisi olmak üzere üç alanda yapılandırılmıştır. Anlama başlığı altında dinleme, izleme, okuma ve anlama tekniğine, anlatım başlığı altında ise sözlü ve yazılı anlatıma yer verilmiştir. Görsel okuma ayrı bir alan olarak ele alınmamış, diğer alanlar içinde verilmiştir. Okullarda ise öğrencilerin görsel okuma ve anlama becerilerini geliştirme yerine kitaplarda sınırlı sayıda verilen görselleri inceleme çalışmaları yapılmıştır (Güneş, 2013, 16).

2005 yılına gelindiğinde ise gerek görme yetisinin teknolojik gelişmelere paralel olarak daha çok kullanılması gerek öğrencilerin soyut bilgileri anlamlandırmada güçlük yaşaması sebebiyle Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı’nda “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” olarak okuma, dinleme, konuşma, yazma gibi ayrı bir beceri olarak ifade edilmiştir.

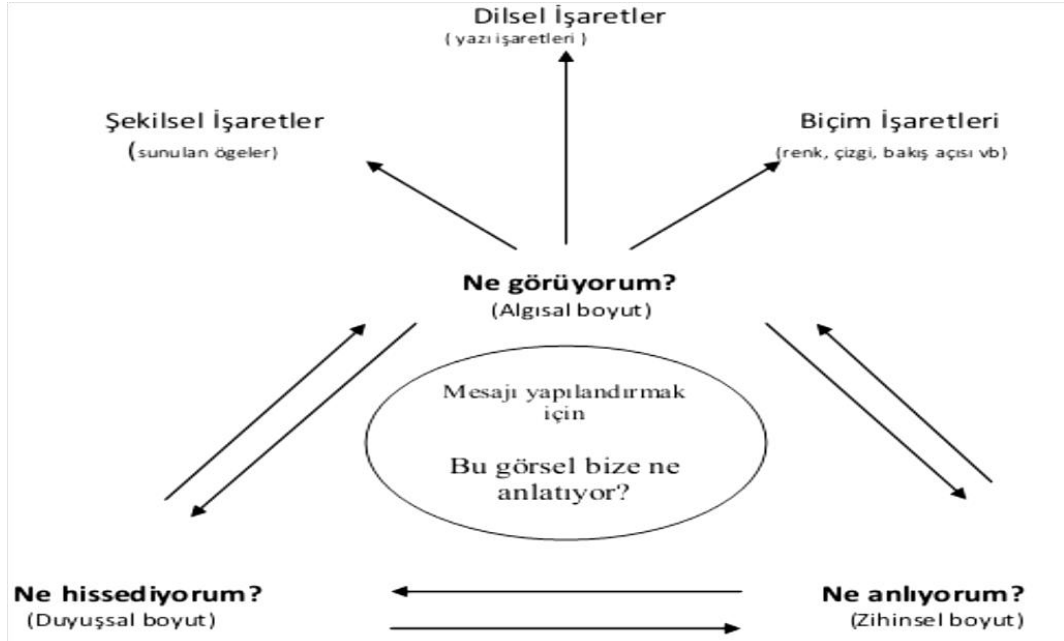
Yazılı ve basılı metinler haricinde doğadaki çeşitli şekil, işaret, tablo, resim gibi görsellerin okunma ve anlamlandırılmasının yanında duygu ve düşüncelerin görseller aracılığıyla başkalarına aktarılması olarak tanımlanabilecek görsel okuma bireyin hem birikim edinme hem de kendini ifade etme sürecidir. Öğretimde kullanımının kazanımların bilgi düzeyini aşarak bilgiye kalıcılık kazandırdığını, öğrencinin analiz ve sentez yeteneğini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla özellikle Türkçe eğitiminde görsel okuma öğrenme alanının yer almasının öğretimi daha verimli hale getirdiği ve öğrencinin derse aktif katılımını sağladığı göz önünde bulundurularak süreç planlanmalıdır.

Dil öğrenmeye önemli bir katkı sağlayan bu alana yönelik çalışmalar çocuğun doğumundan itibaren başlamaktadır. Çocuklarda dil öğrenme süreci önce anne karnında dinlemeyle başlamakta ardından görsel okumayla devam etmektedir. Çocuğa okul öncesi dönemde aileler ve çevredeki yetişkinler tarafından verilen bu

eğitim, okullarda sistemli ve dzenli olarak yurutulmekte, gerekli beceriler kazandırılmaktadır (Güneş, 2013, 2).

Bu doğrultuda aşağıdaki çizelgeden hareketle oğrencilere çeşitli sorular yoneltiirerek oğrenme sureçlerine katkı sağlanabilir.

Çizelge 2. 5. Görsel Okuma şeması



Kaynak: Güneş, F. (2013). *Görsel Okuma Eğitimi*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, 1-17.s.15

Oğrenciler görsel okuma gerçeleştirirken tablodaki sorularla diğer anlama becerilerinden farklı olarak daha esnek bir oğrenme süreci yaşarlar. Bu sayede kendilerini yazılı ve sözlü ifade etme, çevrelerindeki görselleri sorgulayarak bilgi birikimlerini ve yorum güçlerini artırma gibi özelliklere sahip olurlar.

Görsel okuma eğitimi hem görme duyusuna hitap etmesi hem de beden dili kullanımını sağlaması bakımından oğrenmede oldukça önemlidir. Ayrıca görseller sözel olarak anlatımın ve anlamının zor olduğu durumlarda somutlaştırmayı sağlayarak oğrencinin dikkatini derse çekmektedir. Örneğin özellikle ilkokul oğrencilerinin (7-14) somut işlemler döneminde oldukları düşünülürse görseller yardımıyla soyut kavramları algılamaları ve kavramalarının daha kolay olduğunu söylemek mümkündür.

Garofalo (1988, 294) bu düşünceyi şu ifadelerle desteklemektedir: “Oğrencinin ders kitabına olan tepkisinde iki etmen oldukça önemlidir. Birincisi bireyin dil gelişimi, sözcük dağarcığı, dili kullanması vb. İkincisi, ders kitabının kendisidir. Ders kitabının resim, dil, söz dizimi, bilgi örgütlemesi ve sayfa tasarımı

gibi yönlerden etkili olarak tasarlanmış olması, öğrencinin okuma performansını ve kitapla olan etkileşimini artırmaktadır” (Akt. Taşkaya, 2010, 24).

Duchastel’e, (1980) göre görsel öğeler eğitimde yedi farklı işlevde kullanılabilir:

- a. Tanımlayıcı: Anlatılmakta olan nesnenin gerçekte nasıl görüldüğü ile ilgili bilgi verme amaçlı,
- b. Açıklayıcı: Basit açıklamanın daha ilerisinde, öğrenen üzerinde bir etki bırakma amacı güden,
- c. Yapılandırıcı: Bir bütünün parçalarını ve ilişkileri üzerine yoğunlaşan,
- d. İşlevsel: Öğrenenin bir sürecin ya da sistemin nasıl işlediğini anlamasını amaçlayan,
- e. Mantıksal-matematiksel: Matematiksel ilişkileri açıklamak için kullanılan şema, diyagram ve çizim gibi nesnelere,
- f. Yönerge: Belli bir işlemler dizisini görselleştirmeyi amaçlayan,
- g. Veri gösterimi: Verilerin görsel olarak sergilenmesini sağlayan grafikler vb. nesnelere (Gültaş, 2012, 35)

Eğitimin kalıcılığını artırma adına bu öğelerle çeşitli görsel okuma etkinlikleri düzenlenebilir. Bu etkinlikler;

- Görseli tanıma ve anlama
- Güdüleme ve merak uyandırma
- Görselleri inceleme
- Kodları keşfetme ve öğrenme
- Hayal gücünü zenginleştirme’dir.

Bu etkinlikler sayesinde öğrencinin bakışlarını eğiterek gözlem yeteneğini geliştirmesi, görülenleri tanımlayarak sözel ifadelerle dönüştürebilmesi duygu, hayal ve izlenimlerini yaratıcılıkla bütünleştirmesi gibi çeşitli beceriler de geliştirilir.

Ausburn (1975) ise görsel okuma eğitiminin temel faydalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Her tür anlatım becerilerinin gelişimine yardım eder.
- Fikirlerin düzenlenmesini ve kendini ifade etmeyi kolaylaştırır.
- Konu ne olursa olsun bütün seviyelerdeki öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu artırır.
- Geleneksel yollarla ulaşılamayan öğrencilere ulaşılmasını kolaylaştırır.
- Bireyin dünyayı ve dünyadaki yerini kavramasını kolaylaştırır.
- Özgüveni ve bağımsız düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. (Akt. Sanalan vd., 2007, 39 ).

Görsel okuryazarlığı, görüneni okuma ve anlama, aynı zamanda da anlaşılması için ortaya yeni ve görünebilir materyaller koyma yeteneği olarak tanımlayan Akyol (2006) ise, görsel okuryazarlığın önemini ve neden öğrenilmesi gerektiğini şu şekilde belirtmiştir:

- Pek çok bilgi verici metin görsel kullanmaktadır.
- Görsel metinler her düzeydeki okuyuculara hitap etmektedir.
- Görsel metinler karmaşık ve farklı bilgilerden oluşmaktadır.
- Görsel metinler bilgileri yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktarmaktadır.

- Görsel metinler elektronik ortamda daha fazla kullanılmaktadır.
- Görsel metinler anlamaya daha fazla katkı sağlamaktadırlar.
- Görsel metinler makalenin veya yazının planlanmasına daha fazla katkı sağlar.
- Görsel okuryazarlık hayat boyu kullanılabilen bir beceridir. (Akt.Kıran, 2008, 39-40).

Sonuç olarak Türkçe öğretiminde çok yakın bir zamana kadar dört temel beceri alanı (okuma, dinleme, konuşma, yazma) bulunurken eğitimdeki yeni yaklaşımlar sayesinde yeni bir öğrenme alanı olarak ortaya çıkan görsel okuma, öğrencilerin, dilsel ve sosyal becerilerinin ve öğrenme, anlama, hatırlama gibi zihinsel becerilerinin gelişiminde önemli bir paya sahiptir. Daha yeni tanınmaya başlanan ve ayrı bir beceri alanı olarak ifade edilmeye başlanan görsel okumaya derslerde daha çok yer verilerek öğrencilerin görsel okuma ve anlama becerilerinin gelişmesi sağlanmalıdır. Bu konuda başta öğretim programı olmak üzere kendini eğitime adanmış herkese önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

#### 2. 1. 3. 4. Anlama Stratejileri ve Türkçe Derslerinde Kullanımı

Çevremizdeki varlıkları, kavramları ve hareketleri görerek, işiterek, dokunarak, tadararak, koklayarak algılarız. İnsanların hayata transferinde bu duyulardan özellikle görme ve işitme çok belirleyicidir. Formal yapıda “anlama”nın gerçekleşebilmesi için görme ve işitme duyularına ihtiyaç vardır. Çünkü anlama, bireyin bilgi kapasitesini artıran, düşünce ve inançlarına şekil veren, ona kişilik kazandıran; biyolojik, psikolojik, fizyolojik süreçlerin bütünüdür.

Anlamayı bir süreç olarak kabul eden ve onun üzerine çalışmalar başlatan ilk isim Dolores Durkin’dir.

Durkin (1978-79), 14 ayrı okulda yaptığı gözlemlerde, anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara neredeyse hiç yer verilmediğini belirlemiştir. Durkin’in araştırma sonuçları, araştırmacıları anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik strateji arayışına ve yeni araştırmalar yapmaya sevk etmiştir. Bunun üzerine yurt dışında uygulamaya dayalı pek çok araştırma yapılmış ve çok sayıda strateji geliştirilmiştir (Ateş ve Akyol, 2013, 269-270).

Bu noktada stratejinin ne olduğuna ve niçin kullanıldığına değinmek yararlı olacaktır. Strateji, kelime anlamı olarak “yöneltme, sevk etme, gönderme, götürme” gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Ancak kavram olarak strateji, teknik ve yöntem gibi sözcüklerle karıştırılmaktadır.

Strateji ya da “yaklaşım” diye ifade edilen kavram adı geçen terimlerin (yöntem ve teknik) en kapsamlısı ve diğer ikisini de içine alanıdır. Bu hâliyle yaklaşım, “belirlenmiş bir hedef için ilgili konuya geniş bir açıdan bakış şekli” olarak tanımlanabilir. Yaklaşımın bir alt basamağı olan yöntem, belli bir amaca ulaşmak için yapılan genel uygulamalardır. Her bilimin kendine has yöntem ya da yöntemleri vardır, denilebilir. Teknik ise, bir konuyu öğretmek için öğretmenlerin özel çalışma şekilleridir (Calp, 2010, 247).

Ülkemizde eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında öğrencilerden bilgileri öğrenmeleri ve bu doğrultuda beceriler edinmeleri beklenmekte ancak bu bilgilerin nasıl öğretileceği konusuna pek önem verilmemektedir. Dolayısıyla strateji kullanımı göz ardı edilmektedir. Oysa bu süreçte bilginin zihinde kalıcı hale gelmesi ve yapılandırılması için sürecin öncesinde nasıl öğretileceğinin tespit edilmesi gerekir. İyi bir eğitimin amacının, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmesi olduğu düşünülürse bu noktada derslerde özellikle anlama ve anlatma temeline dayanan Türkçe derslerinde strateji kullanımının gerekli olduğu görülmektedir.

“Strateji eğitiminin amacı öğrenilen dili daha anlamlı kılmak, dil öğrenimi için seçenekleri bulmak, kendine güven için gerekli stratejileri öğrenmek ve pratik yapmaktır.” (Döner, 2005, Akt. İnal, 2009, 69). Bu yüzden strateji eğitimi soyut ve kuramsal olmamalı, aksine öğrenciler için kullanışlı ve yararlı olmalıdır. Uygun strateji kullanımı kendine ve güven ve dil yeterliğine katkıda bulunur.

Strateji eğitimi için sekiz önemli hedef vardır. Bunlar:

- Öğrenci gereksinimlerinin ve zamanlamanın tanımlanması,
- Strateji seçimi,
- Strateji eğitiminin uyumu,
- Güdülenme konularının düşünülmesi,
- Materyal ve etkinliklerin hazırlanması,
- Uygulamanın yapılması,
- Değerlendirme,
- Sürecin gözden geçirilmesi (Oxford,1990. Döner. 2005. Akt. İnal, 71).

Ancak, çerçeve programlarda yukarıda bahsedilen sekiz önemli basamağın vurgulandığını söylemek oldukça güçtür. Öğrenci gereksinimlerinin saptandığı, strateji seçimlerinin bilinçli bir şekilde yapıldığı ve buna göre etkinliklerin hazırlanıp, değerlendirildiği öğretim ortamları oldukça sınırlıdır.

Karlin (1971, 233-265) “öğrencilerin bilgi edinmek amacıyla öncelikle kendilerini yönlendirmeyi ve kontrol etmeyi, bilgiyi elde etmenin etkili yollarını kullanmayı, elde ettikleri bilgileri yeniden yapılandırmayı, ihtiyaç hissettikleri konularda edindikleri geniş bilgi yığınlarını seçici bir gözle ayırmayı ve sınıflamayı öğrenmeleri gerektiğini belirtmektedir.” (Akt. Temizkan, 2007, 80). Bu noktada öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrencilerin zihinlerindeki bilgiyi anlamlandırıp yorumlamaları için öğretmenler yıllarca birçok strateji, yöntem veya teknik önermiş, araştırmış, doğrulamış ve uygulamıştır.

Anlama stratejileri de kişisel deneyimlerden silinmiş bilgilere ulaşma imkânı sağladığından araştırmacılar tarafından denenilen, uygulanan ve sonuç alınan stratejiler arasında yerini almıştır. Okuma ve dinleme temel becerilerine yönelik



kullanılan bu stratejiler için çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Örneğin, McNamara, (2007) okuduğunu anlama stratejilerini “Belirli bağlamsal durumlarda kavramayı arttırmak için ortaya çıkan davranışsal veya bilişsel bir hareket” olarak tanımlarken; Pressley ve Block (2002) “Aktif, yetkin, öz düzenleyici ve amaca yönelik okuma süreçlerine yardım eden belirli ve öğrenilmiş prosedürler” şeklinde ifade etmiştir (Özyılmaz, 2010, 32-33).

Anlama stratejileriyle ilgili günümüze kadar yapılan çalışmalara bakıldığında bunların sadece okuma ya da dinleme olarak tek bir beceri alanıyla sınırlandırıldığı görülmektedir. Okuma ya da dinleme becerisinde kullanılan stratejilerde ise “öncesi, sırası ve sonrası” şeklinde bir sınıflandırmaya gidilmiş; aslında bu becerilerin birbirini tamamladığı bu yüzden ortak stratejiler geliştirilebileceği düşüncesi çalışmalara konu edilmemiştir.

Araştırmamızın bu bölümünde, bu alandaki erişilebilen ilgili çalışmalar incelenerek okuma ve dinleme becerisinde ortak olarak kullanılacak stratejiler belirlenmiş ve tablolaştırılmıştır.

Çizelge 2. 6. Anlama Stratejileri

a. NOT TUTMA	k. ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA
b. ÖZETLEME	l. SORU SORMA
c. TAHMİN ETME	m. KWL (BİÖ)
d. EMPATİ KURMA ÖZETLEME	n. PROBLEM DURUMU OLUŞTURMA
e. HİKÂYE HARİTASI OLUŞTURMA	o. SENTEZLEME
f. KAVRAM HARİTASI OLUŞTURMA	ö. ÖRGÜTLEME
g. SINIFLANDIRMA	p. SQ4R (GSOYBY)
h. ZİHİN HARİTASI OLUŞTURMA	r. BAĞ KURMA
i. BENZETİM (ANALOJİ)	s. POSSE (TİÖD)
j. GRAFİK ÖRGÜTLEYİCİLERİ KULLANMA	ş. TALS

Araştırma kapsamında hazırlanan çalışma sayfalarında tabloda belirtilen stratejilerden sadece “Not Tutma” stratejisi kullanılmamıştır. Bu stratejilerin neler oldukları ve nasıl kullanıldıkları aşağıda ifade edilmiştir.

### a. Not Tutma

Not tutma, “okunulan materyaldeki önemli bilgilerin hatırlanması, genel çatının oluşturulması, bilgilerin toplanması ve ifade edilmesinde kullanılan bir öğrenme stratejisidir.” (Belet ve Yaşar, 2007, 74). Etkili öğrenmede not tutmanın ve tutulan notlardan yararlanmanın önemi büyüktür. Bu sayede öğrencinin ders sürecine aktif katılımının sağlanmasının yanında zihnindeki kavram, bilgi ve düşüncelerin hatırlanması kolaylaşır. Bu stratejinin uygulanabilmesi için dikkat edilmesi gereken birtakım unsurlar vardır. Bunlar;

- Öğrencinin, not alınacak konu hakkında ön bilgilerinin olması gerekir.
- Anlayarak not tutmak amaç olduğu için okuma/dinleme esnasında öğrencinin dikkati konu üzerine yoğunlaşmalıdır.
- Öğrenci not tutarken önemli bilgiyi önemsizden ayırt edebilmelidir.
- Tutulan notların anlaşılabilmesi için bilgiler sıralı bir şekilde kaydedilmelidir.

Ancak not tutmak her dinleneni ve okunanı kaydetmek değildir. Not tutma zihinsel bir etkinliktir. Öğrenci bu etkinliği gerçekleştirirken aşağıdaki zihinsel aşamalardan geçmek durumundadır:



Şekil 2. 5. Not Alma Süreci

Kaynak: Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları. s.88.

Bu sayede öğrencilerde dikkat, kavrama ve hatırd tutma gibi çeşitli beceriler gelişir. Ancak not tutma stratejisinin etkili bir biçimde kullanılabilmesi için çeşitli aşamaların gerçekleştirilmiş olması gerekir. Bunlar:

- a. Neden-sonuç ilişkilerini bulma: Neden-sonuç ilişkilerini bulma konu içindeki olayları nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koyacak biçimde çözümlerdir. Konu içindeki neden-sonuç ilişkilerini keşfetme konun bütününe daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.
- b. Öğrenme malzemesindeki önemli yerleri bulma: Konu içindeki önemli bilgileri seçme öğrencilerin neleri öğrenmesi gerektiğini farkına varmasını sağlar. Önemli bilgileri seçerken tanımlar, tekrarlar, özetler, örnekler, özellikler, listelenen bazı bilgiler, sorulan önemli sorular ve yanıtları, bazı sözel (“en önemlisi”, “bunu unutmayın” vb.) ve sözel olmayan (konuya harcanan zaman, ses tonundaki vurgular vb.) ipuçları neyin önemli olduğu hakkında öğrenene yol gösterici olur.
- c. Örgütlenmiş bir biçimde yazma: Okuduğu ya da dinlediği konuyu örgütlenmiş bir biçimde yazmak, düşünceler ve olaylar arasındaki ilişkilerin açıkça görülmesini, olayların gösterdiği gelişimi izlemeyi kolaylaştırır. Ayrıca konunun ana fikrinin ne olduğuna dikkat edilmesini sağlayarak ana noktalarının ve buna bağlı ayrıntıların nasıl şekillendiğini gösterir. Anlatım sürecinde farklı bilgi bütünlüklerine geçildiğinde paragraflama yapılarak konunun belli bölümlere ayrılması ve bilgi bütünlükleri arasına bağlayıcı cümlelere yer verilmesi gereklidir.

- d. Anahtar cümle ve kelime ekleme: Anahtar cümle ya da kelimelerin kullanılması öğrenilmesi gereken bilgilerin kodlanmasını hatırlanmasını kolaylaştırır. Konudan alınan notlarla ilişkili olacak ve bu notları temsil edecek anahtar cümle ve kelimeler belirlenir ve notlara eklenir (Çetingöz, 2006, 25).

Not tutma belirli ilkeleri olan sistematik bir yaklaşımı gerektirir. Bu ilkeleri Çağlayan (2002, 207) aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Alınan notlar kısa olmalı.
- Gereksiz ayrıntılardan kaçınılmalı.
- Notlar, belleğin yerini alıcı değil, onu uyarıcı nitelikte olmalı.
- Not almanın yoğun bir dikkat gerektirdiği unutulmamalı.
- Not alırken renkli kalem kullanılmalı.
- Kısaltılmış sözcükler ve simgelerden yararlanılmalı.
- Alınan her notun daha sonra kullanılacağı unutulmamalı.
- Notlar, konularına göre sınıflandırılmalı.
- Anlatıcının özelliği bilinip, not alma pratikleştirilmeli.
- Notlar saklanıp, arşivlenmeli.
- Soru sorarak, önemli noktalar yakalanmalı.
- Dinleme ile not alma arasında bir denge oluşturulmalı (Akt. Aydın, 2009, 26).

Bu strateji sayesinde öğrenci okuduğu ya da dinlediği metnin ana hatlarını kavrama becerisine sahip olur, metin hakkında bütüncül bir bakış açısı geliştirir. Ayrıca konunun hafızaya yerleştirilmesini kolaylaştırır ve öğrencilere kişisel bir bakış açısı kazandırır.

## **b. Özetleme**

Özetleme stratejisi, zihinsel anlamlandırma (anlama, kavrama, hatırd tutma) sürecini aktif hale getiren biliş üstü stratejilerden biridir.

Metin özetleme sürecinin temel olgusu olan ‘önemli bilgiyi daha az önemli olan bilgiden ayırma’ eylemi, aynı zamanda anlama sürecinin de başat çıktılarında birini sunmaktadır. Bu eylem, özetleme sürecinde kaynak metin üzerinde gerçekleştirilen işlevsel bir kısaltma eylemidir. Öyle ki, “metnin önemli içeriksel yapısının kısaltılmış olarak yeniden üretilmesi” özetleme ediminin temel amacını oluşturmaktadır (Dijk, 1977. Akt. Çıkrıkçı, 2008, 20).

Özetleme, bilginin yeniden organize edilmesini gerektirir, tekrar yapılmasını sağlar ve öğrencilere, kendi kelimeleriyle dersin ana hatlarını belirlemeleri olanağını verir. Kiewra ve Dubois (1998, 236), öğrencilere özetleme yaptırmanın nedenlerini şöyle sıralamışlardır:

- a. Öğrenme için özet yazma, söylemek ve düşünmekten daha etkili bir yoldur.
- b. Özetler kalıcı kayıtlardır; çalışma amaçlı olarak geriye dönmek için daha sonra okunabilir.
- c. Bilgi eksiklerinin ortaya çıkarılmasında kolaylık sağlar; özet gözden geçirildiğinde ya da yazıldığında bilinmeyenler açığa çıkar.
- d. Özetler grup üyeleriyle değiştirilebilir. Bu yolla bilgilerin edinilmesi ve paylaşılması sağlanır.

- e. Özet yazma, bireyi yazılı sınavlara hazırlar. Çünkü, birçok yazılı sınav, özetlenen materyaldeki fikirleri bilmeyi gerektirir (Akt. Belet, 2005, 35)

Eğer öğrenciler, metinde neyin önemli, neyin önemsiz olduğunu ayırt edemezlerse, verimli bir şekilde çalışamazlar. Bu sebeple özetlenecek metnin öncelikle dikkatli bir şekilde dinlenmesi ya da okunması, bu esnada önemli anahtar kelimeler tespit edilmelidir. Metin dinlendikten/ okunduktan sonra metnin konusu ve metinden çıkarılabilecek sonuç belirlenerek özetlemeye başlanmalıdır. Özetlemede geri planda kalan ancak dikkat edilmesi gereken en önemli nokta ise öğrencinin kendi ifadeleriyle metni özetlemesidir. Özetlemede eğer vurgulanması gereken önemli bir söz varsa muhakkak tırnak içinde alıntı yapılarak belirtilmelidir. Açık, anlaşılır ve sade bir dil kullanılmaya ve yazım-noktalama kurallarına özen gösterilmelidir. Bu doğrultuda öğretmenlere büyük görev ve sorumluluk düşmektedir. Akyol (2010, 46)'a göre öğretmenler özet yazmayı öğretirken şu noktalara dikkat etmelidirler:

- Özetlenecek metin çocukların düzeyine uygun olmalıdır: Özetleme sürecinin başlangıcında çok zor ve uzun metinler seçilmemelidir. Daha kolay özetlenmesi sebebiyle hikâye edici metinlere öncelik verilmelidir.
- Çocuk özet yazarken orijinal metin yanında olmalıdır.
- Metinde yazar tarafından bilginin önemli olduğunu ifade eden giriş cümlelerine, başlıklara, özet ifadelerine, italik veya siyahlaştırılmış yazılımlara ve altı çizili yazılımlara öğrencinin dikkati çekilmelidir.
- Özetleme sürecinde öğrenciye önce yazarın kelime ve cümlelerini kullanarak özet yazma becerisi kazandırılıp daha sonra kendi kelime ve cümleleriyle özet yazma becerisi geliştirilmelidir.

Özetleme yapılırken amaca göre eserin tamamı, bir bölümü ya da paragrafları özetlenebilir.

- Eserin tümünü esas alarak özetleme: Eserin tümünden çıkarılan özettir. Çok uzun yazılarda ya da romanlarda, uzun öykülerde kullanılacak en uygun özetleme biçimidir.
- Bölümlere göre özetleme: Eserin giriş-gelişme-sonuç ya da serim-düğüm-çözüm bölümlerinin ikişer üçer cümleyle özetlenmesidir. Uzun yazılardan ve roman, öykü türünden eserlerden özet çıkarmada 62 bu yöntem kullanılabilir.
- Paragraf gruplarına göre özetleme: Orta uzunluktaki yazılarda kullanılan özetleme yöntemidir. Metinde birbiriyle bağıntılı olan paragrafları ortak cümlelerde birleştirerek özet çıkartılabilir.
- Paragraf paragraf özetleme: Orta uzunlukta ve kısa yazılarda kullanılan özetleme biçimidir. Her paragraf, metnin ana düşüncesini destekleyen bir yardımcı düşüncüyü içerir; bu düşüncenin belirlenmesi her paragrafın doğru bir şekilde özetlenmesini sağlayacaktır. (Okur, 2011, 61-62)

Özetlemenin, bireyin kişisel görüş ve düşüncelerine başvurmaksızın orijinal metinde anlatılanların özünü almak olduğu bir süreç olduğu düşünülürse araştırmacıların bu sürecin aşamalarını çeşitli şekillerde sınıflandırdıklarını görmek

mümkündür. Örneğin; Eggen and Kauchak (1992, 587)'a göre özetleme dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar:

- Metindeki gereksiz bilgiyi belirlemek ve çıkarmak.
- Metindeki ana düşünceyi belirlemek ve kendi sözcükleri ile anlatmak.
- Her paragraftaki ana düşünceyi belirlemek ve yeniden anlatmak.
- Metnin ana düşüncesi ile yardımcı düşüncelerinin anlamını bozmadan kısa olarak bütünleştirmektir (Akt. Eyüp vd. 2012, 25).

Görgen (1999, 23-28) ise bu aşamaları şu şekilde ifade etmiştir:

Çizelge 2. 7. Özetlemenin Aşamaları

Özetlemenin Aşamaları	Yapılacaklar
<i>I. Özetlemeye Hazırlık</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Metni okuyunuz</li><li>2. Metinle ilgili kendinize şu soruları sorunuz:<ul style="list-style-type: none"><li>• Metni anladım mı?</li><li>• Metinden anladıklarım ne?</li><li>• Yazar hangi konudan bahsediyor?</li></ul><p>*Yukarıdaki sorulara yeterli cevap veren okuyucu özetlemenin ikinci aşamasına geçebilir. Eğer yeterli cevabı veremiyorsa metni anlamak için tekrar okuyarak aşağıdaki işlemler yapılabilir.</p></li><li>3. Metnin konusunu bulmak için metnin başlığını inceleyiniz.</li><li>4. Paragrafları inceleyiniz. Paragrafta sık sık tekrarlanan sözcük ve cümleler ile önem belirten ifadelerle, vurgularla belirtilen cümleleri bularak metnin ana düşüncesini çıkarınız.</li></ol>
<i>II. Özet Yazarken Uygulanacak Kurallar ve Uygulanması</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Liste halinde verilenleri kısaltınız</li><li>2. Tekrarlanan bilgileri, düşünceleri atınız.</li><li>3. Önemsiz bilgileri, düşünceleri atınız.</li><li>4. İlgisiz cümleleri atınız.</li><li>5. Konu cümleleri varsa kullanınız.</li><li>6. Konu cümleleri yoksa siz bulunuz.</li></ol>
<i>III. Özeti Gözden Geçirme</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Metni tekrar gözden geçiriniz.</li><li>2. Yapılan özetle metni karşılaştırarak metinde yer alan, özetle bulunmayan önemli görüşler var mı? Kontrol ediniz.</li><li>3. Yazılan özetle parçada tartışılan düşüncenin, bilginin tutarlılığını kontrol ediniz.</li></ol>

Kaynak: Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencileri Ve Öğretmenlerinin Özetleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi: Türkçe Dersi Örneği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. s.23.

Sonuç olarak içinde birden fazla aşamayı barındıran özetleme stratejisini kullanmanın eğitimde birçok faydası vardır. Kintsch ve diğerlerine göre bu faydalar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Çizelge 2. 8. Özetleme Stratejisinin Yararları

1	<i>Özetleme, genişletilmiş bilgi verici metin yazma konusunda pratik yapma imkânı sunar.</i>
2	<i>Metnin içeriğindeki önemli bölümlerin tespit edilmesi ve ana fikirlerin ayrıntılardan ayrılması gibi önemli çalışma becerilerini öğretir.</i>
3	<i>Belirli bir amaç için özetleme yapmak ilgili bilgilerin seçilmesi için daha derinlemesine düşünme ve analiz yapmayı sağlar.</i>
4	<i>Özetleme karmaşık materyalin sağlam bir biçimde anlaşılmasının, kişinin anladığı şeyi ifade etmesinin ve böylece başkaları ile paylaşabilmesinin bir yoludur.</i>
5	<i>Sınıf içinde birlikte yapılan özetleme çalışmalarında ve tartışmalarda öğrenciler fikri katılımlar yaparak konulara hâkim olduklarını göstermektedirler.</i>
6	<i>Metnin içeriğini yeterli ve tutarlı bir biçimde ifade etmek zorunda olmak öğrencilerin sadece kelimelerin ya da cümlelerin eklenip silinmesi ötesine geçen özetleme stratejilerini öğrenme ihtiyacını fark etmelerini sağlamaktadır. Bu farkındalık öğrencileri birkaç fikri tek bir cümlede bir araya getirerek metin içeriğini yeniden düzenlemek gibi daha üst düzey stratejiler ile tanıştırmanın bir başlangıç noktası olur.</i>
7	<i>Özetleme çoktan seçmeli testte cevabı bulmak ve açık uçlu sorulara kısa cevaplar yazmadan daha üst düzeylerde etkin bir biçimde anlam oluşturmaya gerektirmektedir.</i>

Kaynak: Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modeli'nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. s.51.

Özet olarak bilginin hatırlanmasını ve kavranmasını kolaylaştırmak, öğrencilerin anlama ve biliş üstü yeteneklerini geliştirmek, metnin nasıl yapılandırıldığına ve fikirlerin nasıl ilişkilendirildiğinin farkına varmak adına önemli bir strateji olan “özetleme”nin derslerde daha fazla kullanılması öğrencinin akademik başarısına da olumlu etki yapacağını söylemek mümkündür.

### c. Tahmin Etme

Tahmin etme, görseller, metnin başlığı ya da metinle ilgili verilen anahtar kelimeler aracılığıyla metnin içeriği hakkında çeşitli fikirler oluşturma stratejisidir. Bu stratejide amaç öğrencinin dikkatini metne çekerek sürece etkin bir şekilde

katılmasını sağlamaktır. Tahmin etme stratejisinin uygulanabilmesi için belirli aşamalar vardır. Bunlar:

- Öğrencilere konu ile ilgili ne bildiklerinin sorulması,
- Tahmin yapmadan önce başlığın nasıl okunacağı ve metnin nasıl gözden geçirileceğinin öğretilmesi,
- Öğrencilere tahminlerinin sorulması,
- Tahminlerini okuma/dinleme sürecinde, metinlerle karşılaştırmaları,
- Okuma sonunda tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeleri,
- Tahmin etmenin kendilerine ne gibi yarar sağlandığının öğrenilmesi (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007. Akt. Özyılmaz, 2007, 37-38)

Kısacası ön bilgileri harekete geçirme, metni önizleme ve gözden geçirme, karşılaştırma ve değerlendirme sürecinden oluşan tahmin etme stratejisi en önemli bölümü okuma öncesi tahminlerle, okuma sırasında metinden çıkan anlamı yani karşılaştırmaktır. Bu bölümde metindeki ipuçları öğrenciye yardımcı olur. Ancak öğrencinin tahminde bulunmasını kolaylaştırmak için kullanılan ipuçlarının güvenilir olması gerekmektedir. Okuma/dinleme öncesinde öğrencinin kullanabileceği bazı ipuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Çizelge 2. 9. Tahmin Etme Stratejisinde Kullanılabilecek İpuçları

<i>Başlık</i> <i>İçindekiler</i> <i>Metnin Özeti</i> <i>Konu Cümlesinin Verilmesi</i> <i>Okuma Amacının Belirtilmesi</i> <i>Anahtar Kelimelerle Çalışma</i> <i>Metin Türlerinin Tanıtımı</i> <i>Metne Göz Atma</i> <i>Hikâye Haritası</i>	<b>Düşüncelerle İlgili İpuçları</b>
<i>Resim</i> <i>Grafik</i> <i>Şema Ve Çizimler</i> <i>Yazı Karakterlerinin Farkı</i> <i>Listeler</i> <i>Altı Çizili Bölümler</i>	<b>Görsellere Yönelik İpuçları</b>
<i>Bağlaçlar</i> <i>Tekrarlamalar</i>	<b>Dilbilgisiyle İlgili İpuçları</b>

Kaynak: Ülper, H. (2010a). *Okuma Ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık. s.56.

Tahmin etme sürecinde öğretmenin, öğrencilere metinle ilgili soru sorması, metnin okunan ya da dinlenen paragrafının özetlenmesi, gerekli açıklamaların yapılması için yeni soruların sorulması, metnin daha sonraki paragraflarında neler olabileceğinin tahmin edilmesi için öğrencilere yol göstermesi gerekir. Bu sayede

öğrencilerde aynı zamanda çıkarım yapma becerisi de gelişir. Tahmin etme becerisine sahip öğrencilerde görülen özellikler şunlardır:

- “Bir soru sorar ve metinde bir şeyi merak eder.
- Metinsel delilleri dikkate alır.
- Metindeki deliller hakkında bildiklerini düşünür.
- Metindeki ipuçlarını ve metin hakkında sahip oldukları geçmiş bilgileri kullanarak metinle ilgili özgün sorulara cevap vermeye çalışırlar” (Kuşdemir, 2014, 39).

#### **d. Empati Kurma**

Empati, kendimizi başkaların yerine koyarak, onların duygu ve düşüncelerini anlamak ve karşımızdakiyle özdeşim kurabilmektir. “Empatinin” kavram olarak dayandığı iki kökü vardır. Bunlar; Almanca’daki “einfühlung” ve Eski Yunanca’daki “empathia”dır. 1909 yılında Tichener, einfühlung terimini, Eski Yunanca’daki “empathi” teriminden yararlanarak İngilizce’ye “empathy” olarak tercüme etmiş; böylece empati, psikoloji ve psikiyatri literatüründeki bugünkü yerini almıştır.

Ancak günümüze kadar empatiye ilişkin birçok farklı tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan hareketle empatinin üç temel aşamadan geçtiğini söylemek mümkündür.

Başlangıçtan 1950’lerin sonuna kadar, empati, bilişsel bir kavram olarak ele alınmış, “empati ölçümü” adı altında daha çok kişilerin birbirlerinin kişilik özelliklerini nasıl algıladıkları ölçülmüştür. 1960’lı yıllara gelindiğinde ise empatinin bilimsel boyutunun yanı sıra duygusal boyutu da vurgulanmış; bu yıllarda, bir kişinin karşısındaki kişi gibi hissetmesi, empati kabul edilmiştir. 1970’lerde ise üçüncü aşamaya geçilmiştir. Bu dönemden sonra empati, 1960’lara oranla daha dar anlamda kullanılmaya başlanmış, bir kişinin belli bir duygusunu anlamaya ve durumu ona iletmeye “empati” adı verilmiştir (Baston,1990, Alver, 2004, 94).

Dünyayı başkalarının gözüyle görmeyi, onların duygu, düşüncelerini anlamayı ve bunları iletmeyi içeren empatinin eğitimde büyük önemi vardır. Bu sayede öğrenci etkin dinleme/ okuma sürecinin bir parçası haline gelir. Ancak bunun gerçekleşebilmesi için öğrencinin üç temel öğeye dikkat etmesi gereklidir. Dökmen (2005, 135-137) de empati kavramının üç temel öğesini şu şekilde ifade etmiştir:

1. öge: Empati kuracak birey, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır.
2. öge: Bireyin empati kurmuş sayılabilmesi için, karşısındaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması gerekmektedir. Karşısındakinin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Duygusal ve bilişsel, bu iki temel bileşenin bir arada bulunması gerekmektedir.
3. öge: Empati kuran bireyin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşısındaki kişiye iletilmesi davranışıdır. Birey, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlamış olsa da, eğer anladığını ona ifade etmezse, empati kurma süreci tamamlanmış olmayacaktır.

Ancak empati kavramının “sempati” ile karıştırılmaması gerekmektedir. Eski Yunancadaki “sympatheia” teriminden İngilizceye “sympathy” olarak aktarılan



terimin kelime anlamı, “birisiyle birlikte acı çekmek ya da sevinmektir”tir. Bir bireye sempati duymak demek, onun sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak demektir. Empati kurulduğunda ise, karşıdaki bireyin duygu ve düşüncelerini anlamak esastır (Dökmen, 139)

Okuduğu bir metinde geçen olayın kahramanının ya da dinlediği kişinin duygu ve düşüncelerini anlamak ve anladığını hissettirmek olan empati, bu duygu ve düşünceleri kabul etmek anlamına gelmez ancak sorunu çözmeyi kolaylaştırır. Empati kurma becerileri yüksek olan ve bu yüzden de başkalarına yardım eden insanlar, çevreleri tarafından sevilir, kabul görürler Bu yüzden gerek aile gerek okul ortamında çocuk kendisiyle empati kurularak yetiştirilmelidir. Anlama becerilerinin geliştirilmesinin bel kemiği niteliğinde olan “empati kurma stratejisi” özellikle öğretmenler tarafından kullanılması gereken bir stratejidir. Çünkü empati kurmayı bilen öğretmen, olay ve olgulara öğrencisinin gözüyle bakabilir ve öğrencisini anlayabilir.

#### **e. Hikâye Haritası Oluşturma**

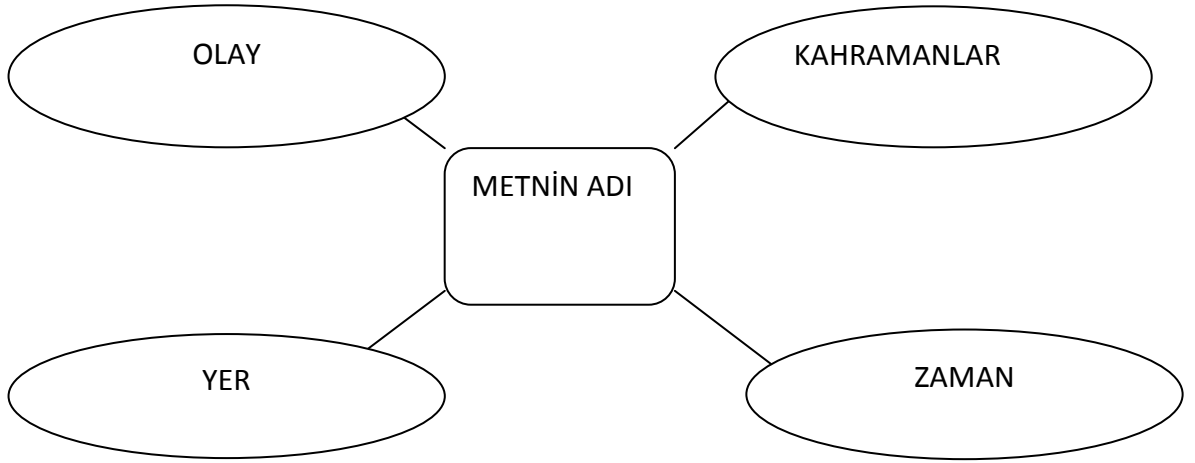
“Belirli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen, gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya birtakım kimselerin karakterlerini çizen, çoğu kez birkaç sayfa tutan kısa yazılar” hikâye olarak adlandırılmaktadır.” (Aral ve Gürsoy, 2000. Akt, Akça, 2002, 4).

Hikâye haritası da, hikâyenin olay, kahramanlar, yer ve zamanın tespitine dayanan bir tür anlama stratejisidir. Sorrel (1990) ise “hikâyenin parçalarının birbiriyle ilişkisini okuyucuya öğreten ve hikâyenin temel elemanlarına okuyucunun dikkatini çekmek için bu elemanların şemalarla verildiği bir şema-yapı modelidir.”(Akt. Duman, 2006, 11). şeklinde bir tanımlamada bulunarak dikkat ögesine vurgu yapmıştır. “Story Map” olarak da adlandırılan bu strateji “ilk olarak Pearson (1982) tarafından Stein ve Glenn (1979)’in hikâye yapısına uygun olarak oluşturulan hikâye edici türdeki metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla hikâye bileşenlerinin şema haline getirilmesiyle uygulanmıştır.” (Işıkdoğan, 2009, 22).

Bu stratejinin öğretimde kullanılmasının amacı öğrencinin dikkatini metne yoğunlaştırarak birbiriyle ilişkili öğeleri buldurup zihinde anlamlandırmanın güçlendirilmesidir. Böylelikle öğrenci günlük hayatta karşılaştığı olaylar için de zihninde bir çerçeve oluşturarak etrafında olup bitenleri daha kolay anlama imkânı bulur. Ancak hikâye haritalama stratejisi öğretilirken takip edilmesi gereken birtakım aşamalar vardır. Bu aşamalar şunlardır:

- a. Model Olma Aşaması: Bu aşamada hikâye öğretmen tarafından okunduktan sonra yine hikâye haritasının öğretmen tarafından uygun şekilde doldurulduğu ve öğrencinin de öğretmenin verdiği doğru tepkileri gözlemlediği ilk aşamadır.

- b. Rehberlik Aşaması: Bu aşamada öğretmen hikâye haritasını kullanmak için model olmaz. Öğrenciler hikâyeyi okuduktan sonra hikâye haritasını bağımsız olarak doldururlar. Daha sonra öğretmen uygun cevapları açıklayarak öğrencilerin gerekli düzeltmeleri yapmalarını ve anlama sorularını cevaplamalarını ister. Yani öğretmen gerektiğinde öğrenciye yardım ve yönlendirme yaptığı aşama olarak da bilinir.
- c. Test Aşaması: Öğrencilerin öğretmen yardımı olmaksızın bağımsız olarak kendi hikâye haritalarını doldurdıkları ve anlama sorularını yine bağımsız şekilde cevapladıkları ve sonuçlarını öğretmenle birlikte değerlendirdikleri aşamadır.
- d. Süreklilik Aşaması: Yöntemin esas amacı sürekliliği sağlamaktır. Öğrencilerin bağımsız olarak hikâyeyi okuyup soruları hikâye haritası kullanmadan cevaplamaya çalıştığı bölümdür. Öğrenciler hikâyeyi sessizce okurlar, anlama sorularını hikâye haritası olarak verilen görsel materyal olmadan cevaplarlar. Öğrencilerden art arda gelen günlerde ortalama %80 oranında anlama sorularına doğru cevap vermeleri beklenir (Sorrel, 1990. Akt.İşıkdoğan, 2009, 23-24).



Şekil 2. 6. Hikâye Haritası Örneği

Öğretmen, yukarıda örnek olarak verilen hikâye haritası şablonuna ek olarak süreç içinde “metinle ilgili elementleri daha derinlemesine kavrayabilmek için 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 çalışmalarını gözden geçirebilir” (Akyol, 2010, 42).

Hikâyenin unsurlarının bir arada sunulması öğrencinin görsel bütünlük içinde hikâyeyi anlamlandırmasına ve odaklanmasına yardımcı olur. Bu stratejiyle ayrıca öğrencide planlı düşünme, önemli ve önemsiz bilgileri birbirinden ayırt etme, daha sonra kullanmak üzere bilgileri sistematik bir şekilde uzun süreli hafızaya yerleştirme, çıkarımlar yapma gibi çeşitli beceriler de gelişir.

## f. Kavram Haritası Oluşturma

Kavram haritası, yeni öğrenilecek bilgilerin ortak özellikler aracılığıyla örgütlenip bunlar arasındaki ilişkilerin çeşitli şekiller yardımıyla gösterildiği anlama stratejilerinden biridir. 20. yüzyılın sonlarına doğru Novak ve Gowin adındaki bilim adamlarının David Asubel'in anlamlı öğrenme kuramı temel alarak geliştirdikleri kavram haritaları, bir konu ile ilgili bilgilerin görsel şekilde anlamlandırılması ve zihne kodlanmasını sağlayan etkin bir öğrenme aracıdır. "Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkili bir strateji olan kavram haritası; ana kavramları şekillendirmek ve kavramlar arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını sağlamak için oluşturulan akış şemalarını içermektedir." (Öztürk ve Karayağız, 2006, 29). Ancak kavram haritası hazırlanırken birtakım özelliklere dikkat edilmelidir. Bunlar:

- a. Aşırı karmaşık hale getirilmiş kavram haritaları oluşturmaktan kaçınılmalıdır. Harita çok sayıda kavramı, önermeyi ve ilkeyi içeriyorsa önce en önemli kavramları gösteren genel bir harita, sonra genel haritanın bölümlerini ayrı ayrı gösteren ayrıntılı haritalar yapılmalıdır. Çünkü çok fazla bağlantı veya çizgiden dolayı aşırı karmaşık hale gelmiş kavram haritaları yanlış öğrenmelere yol açabilir. Ayrıca böyle bir haritanın öğretmen tarafından incelenmesi ve değerlendirilmesi de neredeyse imkansızdır.
- b. Kavramlar arası ilişkileri belirtmek amacıyla uygun bağlantı kelimeleri ve ekleri seçilmelidir. Çünkü bir kavram haritasında uygun olmayan bağlantı kelimeleri veya ekleri kısmi kavramaları veya kavram yanlışlarını işaret eder.
- c. Çapraz bağlantıların kurulmadığı, zincir kavram haritasına benzeyen kavram haritaları oluşturulmamaya çalışılmalıdır. Çünkü kavram haritasındaki geçerli ve önemli çapraz bağlantıların sayısı, haritayı hazırlayan kişinin, o konuyla ilgili kavramları nasıl algıladığını ve bütünleştirdiğini gösteren en önemli delildir.
- d. Her kavram haritada yalnızca bir kez yer almalı ve en az bir kavramla ilişkilendirilmiş olmalıdır.
- e. Kavramlar arası ilişkilerin yönünü göstermek için oklar kullanılmalıdır (Kaya, 2003, 76).

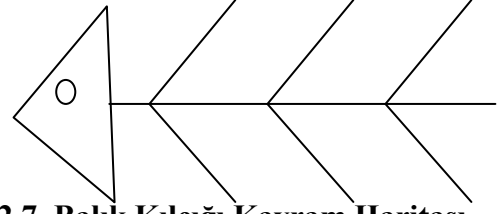
Kavram haritası oluşturulurken belirli adımlar takip edilir. Bu adımlar ise şu şekildedir:

- En genel ya da kapsayıcı kavram söz konusu haritanın en üst kısmında yer alır.
- Yaklaşık olarak aynı genel seviyeye ait kavramlar aynı hiyerarşik seviyede bulunur.
- Haritanın vurgusu değiştiğinde ya da yeni bir harita çizildiğinde önceden alt seviyede bulunan bir kavram üstte yer alabilir.
- İki veya daha fazla kavram, kendileri ile birlikte doğru bir önermeyi oluşturacak kelime veya cümlelerle birbirine bağlanır. Burada iki yönlü ilişki de söz konusu olabilir.
- Haritanın değişik bölümleri arasında çapraz bağlantılar görülür.
- Bağlayıcı önermeler haritayı yapan veya dolduran kişinin kavramları nasıl sentezlediği ve bütünleştirdiğini gösterir.
- İçerisinde kavramların bulunduğu daireleri birbirine bağlayan önermeler genellikle yukarıdan aşağıya olacak şekilde düzenlenir.

- Her kavram sadece bir kez kullanılmalıdır. Ancak ihtiyaç olduğu zaman bu kavrama birden fazla bağlayıcı söz bağlanabilir.
- Her kavram muhakkak bir önermenin parçası olmalıdır.
- Spesifik örnekler kavram haritasının altına konulabilir ancak daire içerisine alınmamalıdır (Günhan, 2009, 20).

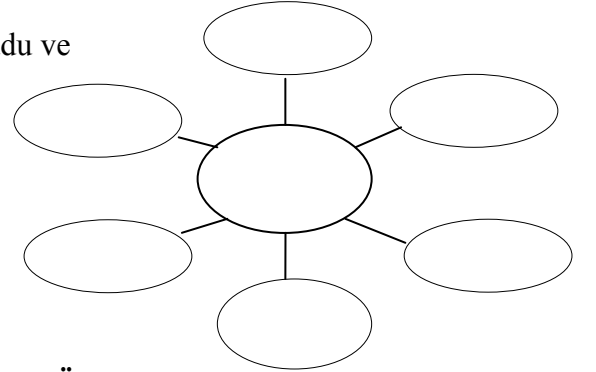
Bu doğrultuda oluşturulan kavram haritaları balık kılıcı, örümcek, sınıflama ve olay zinciri (akış) haritaları olmak üzere çeşitlere ayrılır. Bunlar açıklamaları ve görsel örnekleriyle aşağıda verilmiştir.

Balık kılıcı haritalar; Belirlenen bir problem ile bu probleme neden olan etkenler veya sebepler arasındaki ilişkileri ortaya koyan diyagramlardır. Belirlenen bu problemin temelinde yer alan nedenleri bulmaya destek olabilecek bir yapıdadırlar. Bir balık iskeletinin çizilmesi ve bu balığın baş kısmına temel problem, kılıçlara ise, önem sırasına göre, nedenler ve alt nedenlerin sıralanmasıyla oluşturulur. Problem çözme sürecinde izlenecek yolların düzenlenmesine yardımcı olur.



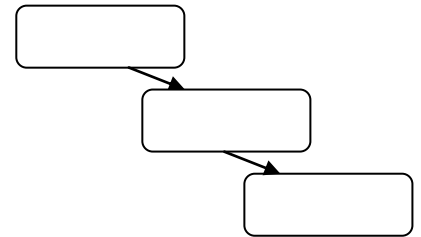
**Şekil 2.7. Balık Kılıcı Kavram Haritası**

Örümcek ağı haritalar; örümceğin vücudu ve bacaklarında olduğu gibi, bir merkezi ve bu merkezden çıkan dallardan esinlenilerek oluşturulmuştur. Merkezde bir düşünce ya da kavram, dallarda onun kanıtları; merkezde bir problem, dallarda onun çözümleri yer alabilir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine olanak tanır.



**Şekil 2.8. Örümcek Ağı Kavram Haritası**

Olay zinciri (akış) haritaları; Belirli olayların ya da kavramların diziliş sırasının veya bir işlemin basamaklarının önemli olduğu durumlarda kullanılır. Özellikle tarihi olayların gelişim sırası veya bir kavramın gelişim düzenini aktarmada kullanılması mümkündür.



**Şekil 2.9. Olay Zinciri Kavram Haritası**

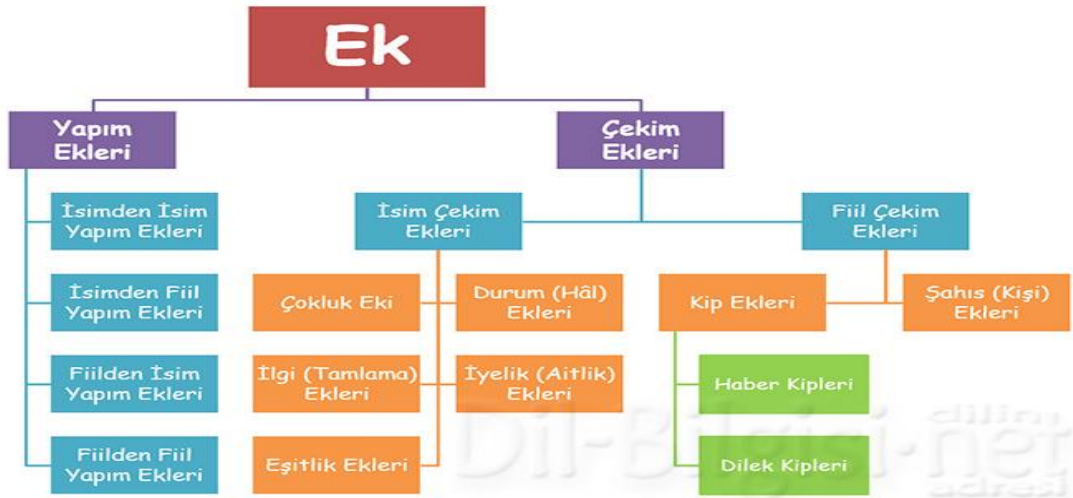
Kavram haritasının eğitim- öğretimde birçok faydası vardır. Bunlar;

- Öğrencilerin öğrendikleri konular arasında bir sıralama yapmalarında, konular arasında bağlantı kurmalarında etkilidir.
- Kavramlar arasındaki doğrusal ilişkilerin tanımlanmalarına yararlı bir alternatif oluşturulur.
- Birbirleriyle karışan kavramların açıklığa kavuşmasını sağlar.
- Öğrenci-öğrenci ve öğretmen- öğrenci ilişkilerini geliştirir

- Öğrenmeyi gözle görülür biçimde artırır.
- Farklı öğrenme şekillerine ve öğrenciler arasındaki diğer bireysel farklılıklara hitap eder.
- Öğrenilmesi, öğretilmesi ve kullanılması kolaydır (Gürdal, 1998. Akt. Polatcan, 2013, 24).

### g. Sınıflandırma

Sınıflandırma stratejisi bilgilerin genelden özele doğru sistematik ve hiyerarşik olarak gruplandırıldığı stratejidir. Genellikle sınıflandırma kavram haritası olarak kullanılır. Bu stratejide yeni kavramların kendisi ile ilgili olan daha kapsamlı kavramların altına eklendiği bir harita oluşturulur. Kapsamı geniş olan kavramların birden çok alt başlığı olabilir. Böylece öğrencilerin, aynı kavram alanına giren kavramları ve kavramların ilişkili olduğu üst başlıkları sistematik bir biçimde görmesi ve anlamlandırması kolaylaşır. Ayrıca parça- bütün ilişkisinin kavranması öğrencide çok boyutlu düşünme imkanı sağlayarak hayatındaki olaylara daha geniş çerçeveden bakmasını sağlar. Sınıflandırma stratejinin kullanımına ilişkin bir örnek Şekil 2.13.'te gösterilmiştir.



Şekil 2. 10. Sınıflandırma Haritası Örneği

### h. Zihin Haritası Oluşturma

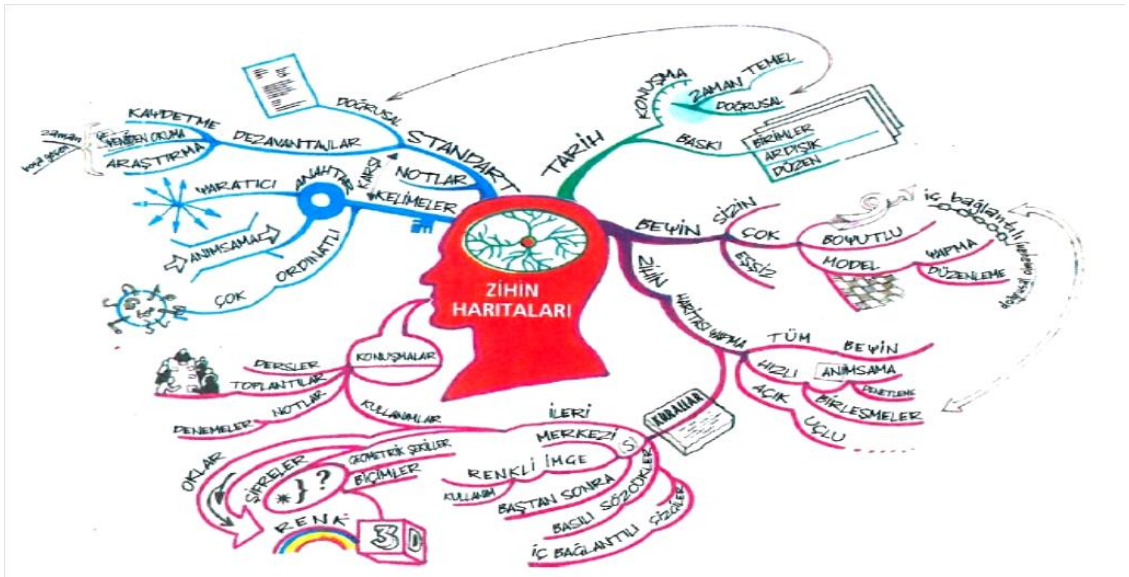
20. yüzyılın ikinci yarısında İngiliz psikolog, matematikçi ve beyin araştırmacısı Tony Buzan'ın keşfettiği zihin haritalama stratejisi dilimize akıl haritası, beyin haritası şeklinde aktarılmıştır. Zihinde çağrışım yapan düşüncelerin resim, sözcük ya da şekiller aracılığıyla tablolştırılmasını içeren bu haritalar eğitim, sanat, spor gibi çeşitli alanlarda kullanılmaya oldukça elverişlidir. Bilgiler arasındaki bağlantıları gösteren bu strateji, kendi içinde sistematik bir özellik göstererek bireye özgür düşünme ve algılamaya imkanı sağlar.

Mantığın yaratıcı düşünmeyle birleştiği bu tekniğin geliştirilmesinde belirli temeller esas alınmıştır. Bu temelleri Gelb (2002, 90) aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Zihin haritalama, not alma yeteneklerinin araştırılmasını temel alır.
- Zihin haritalama bellek psikolojisine dayanır.
- Zihin haritalama, ağlar ve doğal sistemlerin kavrayışı üzerine oturur.
- Zihin haritalama, beynin yapısının ve işleyişinin kavranmasına bağlıdır.
- Zihin haritalama, zihnin gerçekte ne yapmak istediğine dayanır (Aydın, 2009, 33).

“Zihin haritası birbiriyle ilişkili kavramların ağı olarak düşünülebilir, zihin haritası yapılırken spontane bir biçimde düşünme gerçekleşir ve kavramlar arasındaki ilişkiler keşfedilir; buna bağlı olarak yaratıcı bağlantılar kurulur. Bu nedendir ki zihin haritaları aslında çağrışım haritaları olarak da düşünülebilir.” (Davies, 2010. Akt. Kan, 2012, 51).

Zihin haritası genelde ana kavramın merkeze yerleştirilmesi, bu kavrama ilişkin düşüncelerin yazılması ve merkeze alınan kavramla bu düşünceler arasında çeşitli ilişkilendirmeler yapılması olmak üzere üç aşamalı şekilde oluşturulur. Aşağıdaki şekilde örnek bir zihin haritası modeli gösterilmiştir.



Şekil 2.11. Zihin Haritası Örneği

Bazı araştırmacılara göre zihin haritası öğrenme ve öğretme sürecinin her ikisini de içinde barındırır. Çünkü öğretmen, görseller aracılığıyla kavramın daha kolay öğretimini gerçekleştirirken; öğrenci de o görselleri zihninde kavramla daha kolay ilişkilendirerek daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirir. Bu öğrenme ve öğretme aracının eğitimde kullanılması öğrencilerde birçok becerinin edinilmesine katkı sağlar. Zihin haritası oluşturma stratejisinin temel faydaları şunlardır:

- Zihin haritaları bilgiyi organize etmeye yardım eder.
- Zihin haritaları bir hafıza yardımcısı olarak kullanılabilir.
- Zihin haritaları tekrar ve özet konusunda yardımcı olabilir.

- Bir zihin haritası birçok öğrencinin fikirlerini özetleyebilir.
- Zihin haritaları verilmiş olan bilgi ile yeni bilgiyi ilişkilendirmeye anlamlı şekilde yardım eder.
- Yeni kavramlar zihin haritaları aracılığıyla tanıtılabilir.
- Zihin haritaları öğrencilerin bilişsel yapılarının görülebilir olmasını sağlar.
- Öğrenci, sahip olduğu bilgi organizasyonunun farkındalığını geliştirir.
- Zihin haritaları yaratıcılığı ve hafızayı geliştirir (Bütüner, 2011, 4-5).

Ancak günümüzde zihin ve kavram haritaları birbirinin yerine kullanılmakta ve işlevleri karıştırılmaktadır. Bunu önlemek için iki haritanın da benzer ve farklı yönleri Eppler'in (2006) tarafından tablolştırılmıştır.

Çizelge 2.10. Zihin ve Kavram Haritasının Karşılaştırılması

	<b>Kavram Haritası (J. D. NOVAK)</b>	<b>Zihin Haritası (Tony BUZAN)</b>
<b>Tanımlama</b>	Kavram haritası, kavramlar arası ilişkileri, kavramların çapraz ilişkilerini ve görüntülerini gösteren genelden özele bir şemadır.	Zihin haritası, anlamla ilgili temsilleri veya öğrenilmiş materyallerin parçaları arasındaki diğer bağlantıları hiyerarşik olarak gösteren çok renkli ve bir resim merkezli merkezden yayılan biçimde bir şemadır.
<b>Temel İşlevi veya Yararı</b>	Tek bir ana kavrama bağlı alt kavramlar arasındaki sistematik ilişkileri gösterir.	Alanını alt başlıklarını yaratıcı ve kusursuz bir şekilde gösterir.
<b>Tipik Uygulama</b>	Sınıf öğretimi, bireysel çalışma ve tekrar	Kişisel not alma ve gözden geçirme
<b>Uygulama İlkeleri</b>	Öğrenciler için öğrenme destekli bir araç olarak kullanılır. Yani ana başlıkların özetlenmesi, öğelerin açıklanması ve soyut kavramların örnekleri için kullanılır.	Analiz öncesinde, hızlı not almada veya konunun ana kavramlarını yapılandırılmada kullanılır.
<b>Kullanılan Görsel Öğeler</b>	Yazılı kutu/balon ve etiketli bağlayıcı oklar	Merkezî konu balonu, renklendirilmiş üstü yazılı dallar, imgeler
<b>Okuma Yönü</b>	Yukarıdan aşağıya	Merkezden dışarıya
<b>Temel Tasarlama Kuralları veya İlkeleri</b>	En üstte ana kavramla başlanır, örneklerle en altta bitirilir. Kutular/balonlar kavramları gösterir, oklar ilişkileri temsil eder. Öğeler arasında çapraz bağlar içerir.	Merkezde ana konu ile başlanır ve alt konulara dallandırılır. İlave anlamlar eklemek için renkler ve imgeler kullanılır. Dalların üzerine metinler yazılır.

Kaynak: Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. s.34.

## **i. Benzetim (Analoji)**

Öğrencinin yeni bilgiyi kavrayabilmesine yardımcı olan benzetim (analoji) stratejisinin eğitimde kullanılmasına filozof Mary Hesse'nin öncülük ettiği ya da onun etkisinin olduğu söylenmektedir. Bilinmeyen ya da herhangi bir fikir sahibi olunmayan bir olgunun, bilinen benzer olgularla açıklanması olarak tanımlanan benzetimde kaynaktan hedefe çağrışım ve karşılaştırma yoluyla ulaşma söz konusudur. Anlamli öğrenmeler için karşılaştırma yapılırken kaynak ve hedef arasındaki benzerliklerin hangi amaçla ya da nasıl oluşturulduğunun tespit edilmesi gerekir.

“Analojiler bilimsel fikir ve kavramların öğrenilmesi ve geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadırlar. Analojiler önemli bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Heywood (2002), analoji kullanımının en önemli amacının somut olarak bahsedilenlerden soyut olayları (olguları) anlamayı geliştirmek olduğunu belirtmektedir.” (Akt. Kanalmaz, 2010, 24).

Harrison(2002), analojilerin öğrencinin ilgi düzeyini yükseltici kabiliyetinin zaman zaman öğrenme motivasyonunda daha önemli olduğuna dikkat çeker. Bu fikirden ayrılmaz olan nokta ise, şu öneridir: gelişimsel düzeylere denk gelen analojiler etkili bir öğrenme ile sonuçlanır çünkü öğrenen kişi tarafından bunlar daha fazla ilgi çekici ve ulaşılabilir durumdadır (Saygılı, 2008).

Ancak analojilerin doğru kullanıldığı zaman öğrenmeyi kolaylaştırdığı, bir durum ya da kavramı anlamayı sağladığı fakat öğrenciler, analoji kullanımında doğru yönlendirilmedikleri takdirde yanlış kavram oluşturacakları, ya da kaynak kavram ile ilgili yanlış bilgileri varsa hedef kavrama da bu yanlış bilgileri transfer edecekleri göz önüne bulundurulursa analojinin eğitimsel hedefe ulaşabilmesi için belirli noktalara dikkat edilmesi gerekir. Bunlar:

- Bilinmeyenlerin açıklanabilmesi için benzer olay hakkında az da olsa bilgi sahibi olunması,
- Öğrenme sürecinde bireysel farklılıklar olduğunun bilinmesi,
- Öğrencinin mevcut bilgileri ile konuya karşı geliştirdikleri tutumlarının, öğreneceği bilgileri etkileyeceğinin bilinmesi,
- Benzetilen kavramın, benzeyen kavramdan daha basit yapıya sahip olması,
- Benzetmenin başkası tarafından değil de öğrencinin kendisi tarafından yapılması, farklı benzetmelerin yapılmasına olanak sağlanması ve bu benzetmeler arasında bağ kurulması,
- Benzetmenin bir başkası tarafından sunulması durumunda benzetmenin sunulma şekli, kullanılan malzemenin kullanılma şeklinin, yeni kavramın öğrenilişini etkilediğinin bilinmesi (Kanalmaz, 2010, 37).

Bu doğrultuda hazırlanacak analojilerin yeni kavramı somut bir şekilde tanımlayıcı, kaynak oluşturacak hedefe göre daha basit ve ideal ve farklı öğretim durumlarına uyarlanabilir ve buralarda uygulanabilir olması gerekmektedir. Analojilerin somutlaştırma, yapılaştırma ve benzeştirme işlevi olduğu için derslerde



anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili bir yardımcı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca transfer edilecek fikrin-bilginin taşıyıcısı oldukları için sınıfta iletişimsel bir işlevi de bulunmaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalarda analogi kullanılarak bir konu işlendikten sonra öğrencilerin çoğunun konu ile ilgili yeni açıklamalar yaptığı ve daha önce sahip oldukları ön bilgileri düzenleme şansı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak bakıldığında analogilerin;

- Kavramsal değişim sürecinde yeni perspektifler açan yararlı araçlar olması,
- Gerçek dünyadaki benzerliklere işaret ederek soyutun anlaşılmasını kolaylaştırması,
- Soyutun somutlaştırılmasını sağlaması,
- Öğrencilerin ilgisini çekmesi ve böylece öğrencileri motive etmesi,
- Öğretmeni, öğrencinin önceki bilgisini göz önünde bulundurmaya zorlaması,
- Öğrencide var olan yanlış kavramların ortaya çıkarılmasını sağlaması açısından önem kazandığı ve derslerde daha sık kullanılması gerektiğini söylemek mümkündür (Duit, 1991. Akt. Güler, 2007, 41).

## **j. Grafik Örgütleyicileri Kullanma**

Grafik örgütleyiciler kavramı Ausubel'in (1960) öğrenme teorisinden hareketle "ön örgütleyiciler" in genişletilmiş ve geliştirilmiş şekli olarak 20. yüzyılın sonlarına doğru eğitimde yerini almıştır. "Gerçekler, kavramlar ve fikirler arasındaki ilişkileri gösteren yazılı ya da sözlü ifadelerin çizimleri olarak betimlenen ve öğrenenlere var olan bilgi verileri ile konu bilgisi arasında bağ kurmaları için anlamlı bir yapı sağlayan grafik örgütleyiciler etkili öğrenmelerin başarısında önemli rol oynar." (Mede, 2010. Akt. Bektaş, 2014, 84).

Grafik örgütleyicilerin temel parçası olan ve bilimsel yöntemlere uygun olarak çizilen grafikler, olaylara ilişkin verilerin zaman içerisindeki değişimlerini karşılaştırmalı olarak gösterir. Ayrıca konunun özelliğine, yapısına ve öğrencinin seviyesine göre hikâye ve kavram (balık kılıcı, örümcek ağı vb.) haritaları, daire grafiği, tanılayıcı dallanmış ağaç, küme, sürekli ölçek, karşılaştırma ve karşıtlık matrisi gibi çeşitli şekiller de grafik örgütleyicisi olarak kullanılabilir.

"Veriler arasındaki ilişkileri yansıtan grafiklerde verileri yorumlamak tablolara nazaran daha hızlı ve daha kolay olmaktadır. Grafikler kullanırken göz önünde bulundurulması gereken temel ve önemli nokta, sunulmak istenen verilerin karmaşıklığı ve muhatapların grafik yorumlama becerileridir." (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2002. Akt. Selamet, 2014, 4) Ancak grafik oluşturulurken amaca uygun grafik türünü kullanmak gerekmektedir.

Kullanılacak grafiğin öğretici niteliğinin artması, verilerin anlaşılabilir bir şekilde ve kullanım amacına uygun olarak seçilmesine bağlıdır. Temsil edilecek verinin türüne göre hangi tür grafiğin kullanılacağına karar verilmelidir. Bunun için de herhangi bir olayı grafikte ifade ederken ona en uygun kullanılacak grafik türünün

belirlenmesi, hangi grafik türünün kullanılacağı ve nasıl kullanılacağı önemlidir (Yalın, 2000).

Ayrıca grafik çizerken dikkat edilmesi gereken birtakım özellikler vardır. Arıkan (2003, 72) bu özellikleri beş madde ile ifade etmiştir:

- a. Grafik çiziminde en önemli nokta ölçeklemenin doğru yapılmasıdır. Gerek koordinat sisteminin kullanılmasında, gerekse resim ve krokilerde ölçeklerin iyi seçilmesi ve doğru kullanılması gerekir. Optimal ölçeklendirme şarttır.
- b. Grafik sayfa ve metin içerisinde iyi konumlandırılmalıdır. Grafiğin büyüklüğü sayfayla orantılı olmalı, sayfanın kenar boşlukları uygun şekilde ayarlanmalıdır.
- c. Grafikle beraber olan yazı ve açıklamalar için uygun bir yazı biçimi seçilmeli, yazıların metinle karışması önlenmelidir.
- d. Grafik numarası ve grafik adı grafiğin altında ve grafiğe uygun bir mesafede yazılmalıdır. Grafik adı farklı bir punto ve koyulukta yazılmalıdır.
- e. Aldatıcı görünümünden kaçınılmalı, şekil ve resimlerin görünümü ve birbirleriyle olan oranları aldatıcı izlenim vermemelidir (Akt. Akgün, 2010, 74-75).

Bilgilerin anlaşılabilirliğini ve yorumlanabilirliğini kolaylaştırması dolayısıyla günlük hayatın yanında eğitimin de bir parçası haline gelen grafikler aracılığıyla karmaşık veriler çözülebilir veya özetlenebilir, sayısal veriler görselleştirilerek birbirleriyle daha kolay karşılaştırılabilir, veriler arasındaki ilişkiler daha çabuk kavranabilir, anlamanın temeli olan güdülenme artırılarak öğrenme düzeyi yükseltilebilir.

Ancak grafik örgütleyiciler kullanılırken öğrencilerin aktif hale getirilmesi gereklidir. Grafik örgütleyicilerin her zaman öğretmen tarafından hazırlanıp öğrencilere sunulması istenilen sonuçların elde edilmesini engeller. Öğrencilerin de grafik örgütleyicileri kullanması için imkânlar verilmelidir. Öğrenciler zaman zaman grafik örgütleyicileri kendileri hazırlamalı, hangi metinde nasıl bir örgütleyici kullanarak metni çözümleyebileceğini kendisi tespit etmelidir. Öğretmen bu işlemin daha zevkli hale gelmesi için farklı uygulamalar da yapmalıdır. (Tavşanlı, 2014).

### **k. Zihinsel İmaj Oluşturma**

Zihinsel imaj oluşturma okunanların üzerine zihinsel görüntüler oluşturmaktır. Zihinde yer alan bu görüntü, bireyin metni yorumlamasının bir göstergesidir. Dolayısıyla birden çok öğeyi eşleştirme ya da bunlar arasında sözel ya da imgesel bağlantılar kurmayı gerektirir. Zihinsel imge oluşturmadaki amaç, iki ya da daha çok öğe arasındaki içsel bağlantıların yapılanmasıdır (Güven, 2004)

Kaynaklarda zihinde canlandırma, imgeleme, zihinsel uygulama gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılan zihinsel imaj oluşturma daha çok “çiftli çağrışım öğrenmelerinde, sıralı liste ve serbest hatırlamalı liste öğrenmelerinde kullanılır. Çiftli çağrışım öğrenmesinde, “kitap - çocuk” biçimindeki bir sözcük

hatırlamayı amaçlayan bir öğrenci, zihninde kitap okuyan bir çocuk canlandırabilir. Böylece, öğrenci bu sözcük çiftini daha kolay hatırlayabilir ve öğrenebilir.” (Özer, 1998. Akt. Cebesoy, 2009, s.40).

Eğitim- öğretimde özellikle ortaokullarda etkili bir şekilde kullanım imkanı olan bu stratejinin öğretimi sırasında öğrencilerden, metindeki içeriği veya metinde neler olduğunu zihinlerinde canlandırmaları beklenmektedir. Hikâye türü metinlerde; öğrencilerden hikâyenin başında, ortasında ve sonunda ne olduğunu zihinlerinde canlandırmaları istenir. Okunacak parçanın sadece resimlerine bakmaları ve beyin fırtınası tekniğiyle metindeki olayları tahmin etmeleri de zihinde canlandırma stratejisinin bir parçasıdır. Bilgilendirici metinlerde ise, öğrencilerden anahtar kelimelere bakarak öğrenecekleri içeriği zihinlerinde canlandırmaları beklenir. Zihinde canlandırma işleminin ardından öğrencilerden gördükleri imajları açıklamaları, bu imajları okudukları metin ile karşılaştırmaları ve sonuçlar hakkında konuşmaları, strateji kullanımındaki basamakları oluşturmaktadır

Zihinsel imaj oluşturma stratejisiyle öğrenciler daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgilerle, öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, bütünleştirerek anlam yükler ve yeni öğrenmelerin temelleri atılır.

## **I. Soru Sorma**

19. yüzyıl öncesine kalıplaşmış cevapları olan soruların sorulmasına dayalı olan bu stratejinin en önemli özelliği, ezbere dayanması ve öğrencilerin ezberledikleri soruların cevaplarını aynen tekrar etmesidir. Ancak Amerikalı eğitimci, Mc Murry 19. yüzyılın sonuna doğru bu strateji ile bir kitap çıkararak klasik soru sorma stratejisi yetersizlikleri ve sakıncalarını büyük ölçüde gidermiş ve 20. yüzyılın ilk yarısından itibaren yeni bir özellik kazanmıştır. Günümüzde bu stratejinin öğretimde kullanılma amacı öğrencileri incelemeye ve araştırmaya yöneltmektir. (Aydın, 2001).

Soru sorma stratejisinin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için soruların konuya ve öğrencinin seviyesine uygun olarak seçilmesi ilk şarttır. Bunun haricinde sorulan sorunun bazı nitelikleri içinde barındırması gerekir. Bunlar:

- Öğrencinin rahatlıkla anlayabileceği şekilde açık ve anlaşılır olmalı,
- “Evet”, “hayır” gibi kısa cevaplı olmamalı,
- Öncelikle öğrencinin düşünme yeteneğini geliştirici nitelikte olmalı,
- Öğrencinin seviyesinin ne çok altında ne de çok üstünde olmalı, (çünkü her iki durumda da öğrencinin derse ilgisi azalabilir.)
- Öğrencilerin düşüncelerini belli bir düzen içinde anlatabilmesini sağlayıcı nitelikte olmalı,
- Anlatılan konunun temel noktalarını vurgulamalı; gereksiz ya da detay bilgileri buldurmaya yönelik olmamalı,
- Yeni bilgiler ve araştırmalar için yol gösterici olmalı,
- Beklenen cevabı imâ edici nitelikte olmamalı,

- B. S. Bloom'un "bilişsel alan basamakları" olarak belirlediği bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme amaçlarına uygun ve değişik düzeylerdeki öğrenmeyi ölçücü nitelikte olmalıdır (Küçükahmet, 1999. Akt. Ensar, 2003, 275)

Eğitimde birçok öğretim programında kullanım alanı bulan bu strateji uygulanırken soru öncelikle bütün sınıfa sorulmalı ve öğrencilerin düşünceleri için belirli bir süre verilmelidir. Tüm sınıfın aktif katılımı sağlanarak sürekli aynı öğrenciden cevap istenmemeli, öğrenci doğru cevap verdiğinde çeşitli ifadelerle desteklenmeli; cevap veremediğinde ise ısrarcı olunmamalıdır. Soruların cevaplanma ihtimalini yükseltmek adına samimi, içten bir ifadeyle öğrencilere yöneltilmeli; hala anlaşamıyorsa soru kökü parçalara bölünerek öğrencilerin zihinlerinde var olan bilgilerle cevap bütünleştirilmelidir.

Bu doğrultuda uygulanacak soru sorma stratejisinin amacı ve işlevleri ise şunlardır:

- Yapıcı ve üretici düşünmek için özendirici bir ortam oluşturmak,
- Öğrenme faaliyetlerine (derse-konuya) karşı ilgi uyandırmak,
- Bilgileri zihinde sistemleştirmek, analitik düşünceleri uyarmak,
- Sorun çözme tekniğinin temel kurallarını öğretmek,
- Nesnel değerlendirme yeteneğini geliştirmek,
- Öğrencinin yapacağı yeni inceleme ve çalışmalarda rehberlik etmek,
- Düşünceleri bir düzen içinde toparlayıp anlatabilme imkânı sağlamak,
- Öğrencinin faydalı sosyal ilgi ve alışkanlıklarını geliştirmek,
- Öğrencileri işbirliği halinde çalışmayı öğrenecek şekilde yetiştirmek,
- Öğrencilere grup halinde düşünebilme becerilerini kazandırmak,
- Yeni değer ve tutumları cesaretlendirmek,
- Kavramları uygulamaya teşvik etmek,
- Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin dikkatini sağlamak,
- Düşünmeye özel bir yön vermek (Oğuzkan, 1989. Akt. Turgut, 7).

Literatürde sorular çeşitli biçimlerde sıralanmış ve sınıflanmıştır. "Özellikle öğrencilerin anlama, analitik düşünme, değerlendirme, yaratıcılık, özetleme, teori gibi becerilerini geliştireceğinden öğretmenlerin derslerde değişik türde soru sormaları tavsiye edilmektedir." (Morgan, Saxton, 1991. Akt. Filiz, 2009, 170).

Ancak ders boyunca sürekli soru sorulması ve cevap istenmesi öğretimi etkisiz ve sıkıcı hale getireceğinden ve sorulara doğru cevap veremeyen öğrencilerin kendilerine güvenleri azalacağından öğretimde tekrar ve pekiştirmeyi sağlayıcı sorular tercih edilmelidir.

### **m. KWL (BİÖ) Stratejisi**

Eğitimdeki çağdaş yaklaşımların ürünü olan BİÖ stratejisi, "Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?" sorularına yanıt arayan bir stratejidir.

Stratejinin İngilizce'deki karşılığı olan KWL; What I know ?, What I want to learn?, What I have learned? cümlelerindeki know, want we learn kelimelerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Bir öğretme ve öğrenme stratejisi olarak öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine, bilgileri sistematik olarak kategorilere ayırmaya ve yeni bilgilerle ilişkilendirmeye imkan sağlayan BİÖ kullanımı ilk olarak Ogle (1986) ile başlamıştır. BİÖ'nün yaratıcısı olarak sayılan Ogle, 1986'da üç kısımdan oluşan bir tablo ile BİÖ'yü tanıtmış; bu strateji daha sonra birçok araştırmacı tarafından eğitimin farklı kademelerinde denenmiştir.

BİÖ stratejisinin uygulaması üç bölümden oluşur. 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 vd., 1986. Akt. Kaya, 2006).

İkinci sütuna öğrenci metinle ilgili ne öğrenmek istediğini sıralar Öğrenciler konunun çevresinde çeşitli sorular geliştirmeye başlarlar. Dewey'e göre (1935) Öğrencilerin kendi kendilerine sorular sormaları okunma arzusunu artırır. Listeleme süresince, öğrencilerin bilmek arzularının artmasıyla, kendi sorularına cevap bulabilir ve bilgileri daha iyi analiz edebilirler (Ogle, 1986, Kaya, 2006).

Üçüncü ne öğrendim? bölümünde ise, öğrenci metinden öğrendiklerini sıralar. Bir başka deyişle ne öğrenmek istiyorum? sütununa sıraladığı sorulara aradığı cevapları bulur. BİÖ stratejisinin kullanımında BİÖ tablosundan yararlanır. Tablo 15'te BİÖ tablosuna örnek verilmiştir.

Çizelge 2.11. BİÖ Strateji

NE BİLİYORUM?	NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?	NE ÖĞRENDİM?

BİÖ, yapısalcı-oluşturmacı kuram temelli olması ve öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirip yeni öğrenilecek bilgilerle bağlantı kurması yönünden etkili bir strateji olma özelliği taşımaktadır. Ayrıca aynı çalışma kağıdı içinde öğrencinin ilk bildiği ile sonradan öğrendiğini bir arada gösterme olanağı sağlaması yönüyle de kavramsal gelişim ve değişimi görmek açısından önemli bir stratejidir (Yurd, 2008, s.388).

Eğitim- öğretim sürecinde öğrencilere daha iyi organize etme ve verilen konu hakkında düşüncelerini geliştirme imkanı veren bu stratejinin kullanımında öğretmenler, öğrencilerinin ne bildiğini, önceki bilgilerini de göz önüne alarak, buna dayalı bir öğretim planlamalı ve mevcut yanlış kavramları nasıl değiştirebileceklerini araştırmalıdır.

#### **n. Problem Durumu Oluşturma**

Temelleri Dewey(1944)'in faaliyet, düşünme ve öğrenme arasındaki bağlantıları incelediği çalışmasına dayanan “Problem Dayalı Öğrenme” ilk olarak 1960’lı yılların sonunda Kanada Mc Master Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde, Barrows ve Tombly tarafından yapılan bir araştırma sonucunda literatürde yerini almıştır. Probleme yol açan durumun tespit edilip kontrol edilmesi şeklinde ifade edilebilecek bu strateji genellikle hayatın her aşamasında kullanılabilir bir stratejidir.

Birçok kaynak problem durumu oluşturma stratejisini “problemi tanımlama” basamağı ile başlatmaktadır. Oysaki problem, aslında bireyin içinde bulunduğu durumla, olmasını istediği durum arasındaki engeldir. Dolayısıyla problemle tanımlanmış bir biçimde karşılaşmamaktadır. Bu doğrultuda problem durumu oluşturma stratejisinin eğitimde kullanılma ve uygulanma basamakları Saban (2002), tarafından aşağıdaki tabloda şu şekilde belirtilmiştir:

Çizelge 2.12. Problem Durumu Oluşturma Basamakları

	<b>Basamaklar</b>	<b>Yapılması Gereken Etkinlikler</b>
1	Bulma	Öğrenciler, için bir problem durumu bulunur.
2	Hazırlama	Öğrenciler, problem durumuna hazırlanırlar.
3	Karşılaşma	Öğrenciler, problem durumu ile karşılaşırlar.
4	Saptama	Öğrenciler, problem durumu hakkında ne bildiklerini, ne bilmeleri gerektiğini ve kendi fikirlerini teşhis ederler.

Kaynak: Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s. 160.

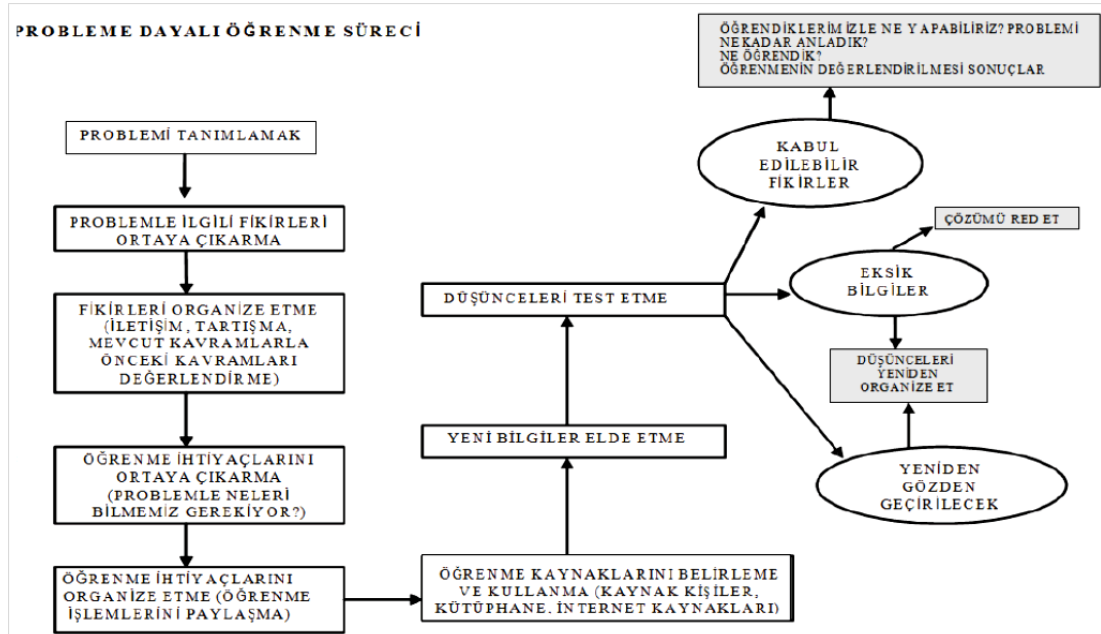
Barth ve Demirtaş, (1997) ise problemi bulma basamağından önce “deneyim aşaması” ve “çelişki ve belirsizlik aşaması” olmak üzere iki aşama daha tanımlamışlardır. Problem durumu oluşturulurken problemin içermesi gereken birtakım özellikler vardır. Bunlar aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Çizelge 2.13. Problemin Özellikleri

PROBLEM	
1	Öğrencilerin ilgilerine, bireysel ihtiyaçlarına, değerlerine, deneyimlerine, olgularına, kültürlerine ve öz geçmişlerine dayanarak oluşturulmalıdır.
2	Program amaçlarıyla örtüşmelidir.
3	Beceri kazanmayı sağlamalıdır.
4	Disiplinler etrafında birleşmeye uygun olmalıdır.
5	Üzerinde düşünülebilecek önemli kavramlar içermelidir.
6	Öğrencilerin toplumla iletişim kumalarına elverişli olmalıdır.
7	Okulda öğrenilenlerle yaşamdaki ilişkilerin anlamını kavrayabilmelidir.
8	Öğrencileri yüksek düzeyde düşünmeye, yaratıcılığa ve bilgilerin daha iyi sentezini yapmaya zorlayıcı olmalıdır.
9	İyi yapılandırılmalı, cevapları içinde verilmemelidir.
10	Açık uçlu olmalıdır.
11	Gerçek yaşamı elverdiğince yansıtmalıdır.

Kaynak: Baysal, Z. (2005). *Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme İçin Problem Durumları Oluşturma*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), 471-485. s.474

Öğrenciyi gerçek yaşamda karşılaşılabilecek problemleri içeren senaryolar yoluyla, bhharaştırıp öğrenmeye, tartışmaya, farklı çözüm yolları arasından duruma en uygun çözüm yolunu seçip, bu öğrendiklerini uygulamaya yönelten PDO stratejisinde problem durumu oluşturulduktan sonra gerçekleştirilecek öğrenme süreci Kaptan ve Korkmaz (2001) tarafından aşağıdaki gibi şemalaştırılmıştır.



Şekil 2.12. Probleme Dayalı Öğrenme Süreci

Kaynak: Kaptan, F., Korkmaz, H. (2001). *Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 185-192. s.191.

Bu stratejinin eğitimde bir araç olarak kullanılmasıyla öğrencilere birçok beceri kazandırılır. Bu becerilerden bazıları şunlardır:

- Öğrencilere çeşitli yollarla (yazılı senaryolar, hikayeler, resimler, drama, video, teyp gibi araçları kullanarak ) problem durumunu sunar.
- Problem çözümü ve öğrenme sırasında öğrenciye moral verir; öğrenmeye rehberlik eder.
- Problem çözümü sırasında öğrencilerle birlikte araştırma sürecine katılır.
- Öğrencileri grup çalışmasına özendirir.
- Öğrencilerin problemin çözümü için kaynakları bulmalarına ve bu kaynaklara ulaşmalarına yardımcı olur.
- Problem çözme sürecinde öğrencileri yüreklendirir ve güdüler.
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerine yardım eder (Deveci, 2002. Akt. Özcan, 8)

### **o. Sentezleme**

Eski bilgilerle yeni bilgileri birleştirerek yeni bir fikir üretmeye sentezleme denir. “Öğeleri, parçaları belli ilişki ve kurallara göre birleştirip, yeni bir bütün oluşturma, özgün fikirlere ulaşabilme anlamına gelir. Yeni bir biçime ve formüle kavuşturabilme, yeni şeyler yaratma süreçlerinden oluşur. Üretme, buluş, icat ve yaratıcılık ön plandadır.” (Harvey ve Goudvis, 2007. Akt. Özyılmaz, 2010, 43).

Sentezleme, özetleme ve anlam çıkarmadan daha kapsamlıdır. Özetleme bilgileri kendi kelimelerimizle ifade etmek iken, sentezleme; bilgileri düşüncemize aktararak biçimlendirmeyi içeren en karmaşık yapıda olan anlama stratejilerinden biridir. “Okuduğunu ya da dinlediğini özetlemeyi, yorumlamayı, karşılaştırmayı ve ayırmayı, bunun yanında sıraya koyma, tekrar söyleme, tekrar hatırlama, tekrar yaratma süreçlerini içerir.” (Harvey ve Goudvis, 2007. Akt. Özyılmaz, 2010, 43).

Sentezleme stratejisinin öğretiminde ilk basamak, öğrenciye sık sık durmasını ve ne okuduğunu/ dinlediğini düşünmesini öğretmektir. Bu süreçte öğrenciler metin ile birebir etkileşime girerek, kendilerini düşünmeye sevk eden tepkilerde bulunurlar. Kelimeler ve fikirler, öğrencinin kendi düşünceleriyle birleşerek metne yeni bir perspektiften bakmasını sağlar. Öğrenci okuma/ dinleme sürecince ve sonrasında metne bilişsel ve metnin anlamına yönelik sorular sorarak metni anlamlandırmaya çalışır. Metni okurken/ dinlerken, yazarın metni oluştururken neler hissettiğini ve düşündüğünü sorgularken bir yandan da kendine neler hissettiğini ve neden bu şekilde hissettiğini sorar.

Öğretmen süreçte öğrenciye rehberlik ederek, stratejiyi kullanması ve uygulaması için cesaretlendirir. Bu strateji, öğrencilerin anlama becerilerin yanı sıra yaratıcı düşünme ve olaylara farklı bir bakış açısı getirme becerilerini de olumlu yönde etkiler.



## ö. Örgütlenme

Temelleri Ausubel (1978)'in “anlamli öğrenmesi”nde önemli bir basamak olan ön organize edicilere dayanan örgütlenme; bilgilerin hiyerarşik ve sistematik biçimde birbirine bağlanarak planlı bir biçimde uzun süreli belleğe aktarılmasıdır. Anlama stratejilerinden örgütlenme stratejisi de, öğrenilecek bilgilerin yapılandırılarak zihinde eski ve yeni bilgiler arasındaki bağı artıran önemli bir stratejidir. Bu stratejide öğrencinin verilen malzemeyi kendi ön bilgileri, şemaları ve öğrenme profillerine göre yeniden düzenlemesi söz konusudur.

Cook ve Mayer (1983) etkili bir örgütlenme süreci için 10 tane kriterin gerçekleştirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bunlar:

- Tamlik,
- Genel bir format,
- Uygunluk,
- Yazılış tarzı, üslup,
- Karmaşık ve fazla olan bilgiyi azaltması,
- Önemli fikirleri içermesi,
- Ayrıntılarda sadelik,
- Düşünme düzeyini olumlu yönde etkilemesi,
- Organizasyon ve bütünlüğe sahip olması,
- Örneklerin kullanılması. (Akt. Çiçek, 2009, 31).

Bu şekilde hazırlanan bir örgütlenme stratejisi temelde iki amaca hizmet eder:

1. Çalışan belleğe transfer edilecek olan bilginin seçimi,
2. Çalışan bellekteki fikirler arasında ilişki kurma (Cebesoy, 2009, 52).

Birçok araştırmacı örgütlenme yollarını farklı şekillerde yorumlamış ve çalışmalarında kullanmıştır. Örneğin “Sherrie ve Simpson'a (1991) göre en fazla kullanılan örgütlenme stratejileri; kavram kartları - haritaları, matrisler ve akış şemalarıdır. Öğrencinin düzeyine ve metnin karmaşıklığına göre bu yöntemlerden birisini seçmek gerekir.” (Yılmaz ve Sünbül, 2006, s.178). Güven (2004)'e göre de “temel öğrenmeler için kullanılan en basit örgütlenme stratejisi kümelenendir. Kümelenendirme, öğrenilecek olan farklı bilgilerin ortak olan noktalarının ortaya çıkarılıp gruplandırılmasıdır.” (Akt. Çiçek, 2009, 32). Senemoğlu (2005, 305-308) ise bağlantıları, ilişkileri kurarak bilgiyi anlamlı hale getirmelerini sağlayan örgütlenme yollarını şu şekilde ifade etmiştir:

- Çizelge, tablo ve matrisler kullanma,
- Hiyerarşik yapılar oluşturma,
- Konunun ana hatlarını oluşturma,
- Grafik ve modeller çizme.

Örgütlenme stratejisiyle öğrenci çeşitli etkinliklerle öğrencilerin bilgiyi kendine göre yeniden organize eder ancak bu stratejinin “etkili bir şekilde kullanabilmesi için öğrencinin önce elindeki materyali çok iyi bir şekilde gözden geçirmesi, var olan yapısını kavraması ve daha sonrada kendi öğrenme stratejisini işe koşarak anlamlı düzenleme ve kümelenmeleri oluşturması gerekir.” (Yılmaz., Sünbül, 2006, 179). Ayrıca “Demirel’in (1996, 28) Erden ve Akman’dan (1995, 175) aktardığına göre, örgütleyicilerin (ön organize ediciler) öğrenilecek bilginin sunulmasından önce verilmesi gerekir. Böylece, öğrenci yeni gelen bilgiyi kodlayacağı bilişsel yapıları (şemaları) hatırlar ve yeni gelen bilgiyi uzun süreli belleğine daha kolay ve örgütlenmiş bir biçimde kodlar.” (Yardımoğlu, 2007, 7)

Örgütlenme stratejisi sayesinde öğrencinin, üst düzeyde planlama yapıp buna uygun süreci tasarlaması konusunda yol gösterir. Önemli düşünceleri belirlemesini ve ana düşünceleri yardımcı düşüncelerden ayırt edebilmesini kolaylaştırır. Ayrıca yeni öğrendiği bilgileri eski bilgilerini kullanarak kendi için anlamlı şekilde yapılandırmasına ve uzun süreli belleğine kodlayarak yerleştirmesine ve bilgiyi transferine büyük katkı sağlar.

#### **p. SQ4R (GSOYBY)**

Birkaç stratejinin birleşiminden meydana gelen bu strateji, materyalin değişik adımlarla anlamlı bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olan etkili bir anlama stratejisidir. 1940’lı yıllarda Ohio State Üniversitesi’nde Psikolog Francis Robinson tarafından II. Dünya Savaşı’ndaki askerlerin el kitapçıklarını ve çalıştıkları materyalleri okuyup hatırlamalarına yardım etmek için geliştirilen SQ3R stratejisine Reflect-yansıtma basamağının eklenmesiyle oluşan bu strateji özellikle açıklayıcı ve betimleyici metinlerde kullanılmak için düzenlenmiştir.

SQ4R stratejisi şu basamaklardan oluşur:

- Survey (Araştırma); okunacak metnin zihinsel haritası çıkarılarak metnin bazı bölümleri seçici bir şekilde okunur. “Konu hakkında önceden sahip olduğun bilgiler neler? Konu hakkında herhangi bir geçmiş deneyimini hatırlıyor musun?” sorularına cevap aranır. Öğrenci okuma parçasının hangi konu ile ilgili olduğunu tahmin eder.
- Question (Soru sorma); aşamasında ana başlık ve alt başlıkları göz önünde tutarak, metinde cevaplanması muhtemel bazı sorular not edilir.
- Read (Okuma); metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşünceleri okuyucu tarafından tespit edilir. Sorduğu soruların cevaplarını araştırır.
- Reflect (Yansıtma); öğrenci okuduğu metin hakkında düşünür. Okuduğu metnin görsel imajlarını oluşturmaya çalışır. Var olan bilgileri ile okuduğu yeni bilgiler arasında ilişki kurmaya çalışır.
- Recite (Bakmadan Cevaplama); aşamasında öğrenciye metnin her bir bölümünü okuyup bitirdikten sonra önemli noktalar hatırlanır ve anlatılır. İkinci basamakta öğrencinin sorduğu soruları kendi kendine ya da başkasına, kitaba bakmadan yüksek sesle cevaplar. Metindeki önemli bilgi listelerini ya da diğer olguları ezbere, sesli ya da içinden tekrar eder.

- Review (Yeniden Gözden Geçirme); ise alınan notlara bakılır ve metnin önemli noktaları ile diğer noktaları arasındaki ilişkiler gözden geçirilir. Öğrenci, hatırlamadığı, anlamadığı, cevaplamakta güçlük çektikleri yerleri yeniden okur ve soruları tekrar cevaplar (Senemoğlu, 2005, 570).

SQ4R stratejisinin ilk adımında öğrenci okuma amacını belirleme adına metnin ana ve alt başlıklarını gözden geçirerek bunlarla ilgili sorular oluşturur. İkinci adım metnin okunduğu adımdır. Öğrenci bu adımı gerçekleştirirken, yansıtıcı düşünmeyle okuma öncesinde hazırladığı soruları, sözlü, yazılı veya sessiz bir biçimde kendi kendine yanıtlayabilir. Okumanın ardından öğrenci üçüncü adım olan okuma parçasının kesin konusunu belirleme ve önceden oluşturulmuş soruları yanıtlama adımına geçer. Bu adımda öğrenci kitabı kullanmadan sözel veya yazılı anlatımla soruları yanıtlar. Üç adımda tamamlandıktan sonra metin yeniden gözden geçirilerek anlaşılmayan, eksik cevaplanan bölümler tespit edilerek anlamlandırmayı güçlendirmek adına isteğe göre özetleme yapılabilir.

SQR4 stratejisi öğrencilerin konu hakkında geçmiş bilgileri harekete geçirmesine, kendi kavramlarının doğru ve yanlışlığını kontrol etmesine, konuya odaklanmak için sorular oluşturmaya yardım eder. Ayrıca konuya karşı merak uyandırarak kavrama ve hatırlama için gerekli derin işleme sürecini başlatır. Özellikle bilgilerin anlamlandırılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırıcı bu stratejinin kullanımında öğretmene düşen görev disiplinli yaklaşımla öğrencilerin okuma ve çalışma alışkanlıklarını, okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmektir.

#### **r. Bağ Kurma**

Öğrencilerin geçmiş bilgilerine ulaşmada bağ kurma stratejisi temel basamağı oluşturur. Anlamsal ilgiler kurma olarak da ifade edilen bağ kurma sadece metinlerle ilgili önceki bilgileri içermez. Dolayısıyla üç şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar:

- Metinden kendine bağ kurma: Okuma sonrasında okuyucunun geçmiş yaşantıları ile metin arasında kurduğu anlamsal etkileşimdir. Metindeki herhangi bir resim, ifade ya da şekil bu bağın kurulmasını sağlayabilir. “Okuyucular, metinden kendilerine bağ kurarken; Okuduğum metin bana kendi hayatımdan neyi hatırlattı?, Okuduğum metin ve hayatım arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar var?, Böyle bir durum hiç benim başıma geldi mi? Okuma sırasında neler hissediyorum? gibi sorulara yanıt ararlar.”(Özyılmaz, 2010, 38).

- Metinden metne bağ kurma: Okuma sürecinde gerçekleşen ve okuyucunun daha önceki okuma deneyimleri ile okuduğu metin arasında kurduğu etkileşimdir. “Bağ kurma, metinler arası yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımından ilişkiler kurmayı içerir.”(Arıcı, 2008, 60). “Okuyucular metinden metne bağ kurarken; Okuduğum metin bana daha önce okuduğum bir metni hatırlattı mı?, Okuduğum metin ile daha önce okuduğum metinler arasında ne gibi

benzerlikler/farklılıklar var?, Daha önce böyle bir metin okudum mu? gibi sorulara yanıt ararlar.”(Özyılmaz, 2010, 38-39).

• Metinden hayata bağ kurma: Tüm okuma sürecinde (okuma öncesi, sırası, sonrası) gerçekleşen ve okuyucunun daha geniş bir perspektifte metni anlamlandırmasına dayalı kurduğu etkileşimdir. Bu süreçte kişisel deneyimlerin yanı sıra dünyada meydana gelen olaylar da metinle ilişkilendirilir. “Okuyucular, metinden dünyaya bağ kurarken; Okuduğum metin bana gerçek hayattan neyi hatırlattı?, Okuduğum metin ve gerçek hayat arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar var?, Okuduğum bölüm gerçek hayatla nasıl bağdaştırılabilir? gibi sorulara yanıt ararlar.” (Özyılmaz, 2010, 39).

Ülper (2010b) metin- okur- dünya bağlantısını şu şekilde örneklendirmiştir:

Çizelge 2.14. Bağ Kurma Stratejisi Örneği

Okuma Öncesi	<b>Bağlantı kurma</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>Metnin başlığını okuyunca ve resmine göz atınca, bu öykünün dağda yaşamayla ilgili olduğunu anladım. Dağ gezisine gittim; ancak orada hiç yaşamadım. Dağ yaşamının şehir yaşamına göre daha sessiz olduğunu anımsıyorum. <b>(Metin-okur bağlantısını kurma işlemi)</b></li><li>Öyküdeki karakterlerin giysilerine bakınca bu öykünün önceki zamanlarda yaşanmış olduğu anlaşılıyor. Çünkü günümüzde böyle giysiler giyilmiyor. <b>(Metin-dünya bağlantısını kurma işlemi)</b></li></ul>
	<b>Bağlantı kavramayı nasıl etkiler?</b>
Okuma Anı	<b>Bağlantı kurma</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>Ben de anlatıcıyla aynı deneyimi yaşadım. Okra (bir sebze) yemek dışında. Bir keresinde çok fazla çikolata yedim ve parasını ödemek zorunda kaldım. Çamurlu bir dereye yüzdüm. <b>(Metin-okur bağlantısını kurma işlemi)</b></li></ul>
	<b>Bağlantı kavramayı nasıl etkiler?</b>
Okuma Sonrası	<b>Bağlantı kurma</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>Bu öykü bana Heidi filmi anımsattı. Bu filmde de bir kız büyükbabasıyla yaşamak için dağa gidiyordu. Önceleri orada mutsuz oluyordu. Sonra alıştı ve mutlu oldu. <b>(Metin-metin bağlantısını kurma işlemi)</b></li></ul>
	<b>Bağlantı kavramayı nasıl etkiler?</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>Bu bağlantı benim, öykünün iletisini anlamama sağladı. Bence yazar, okura şunu anlatmak istiyor: Yaşamınızda sevgiye sahip olmak çok önemlidir. Ben de bu düşünceye katılıyorum.</li></ul>

Kaynak: Ülper, H. (2010b). *Okuma Süreci: Bilişsel İşlemler, Kavrama ve Okuma Stratejileri*. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi, 32-44. s.41.

### s. POSSE (TİÖD) Stratejisi

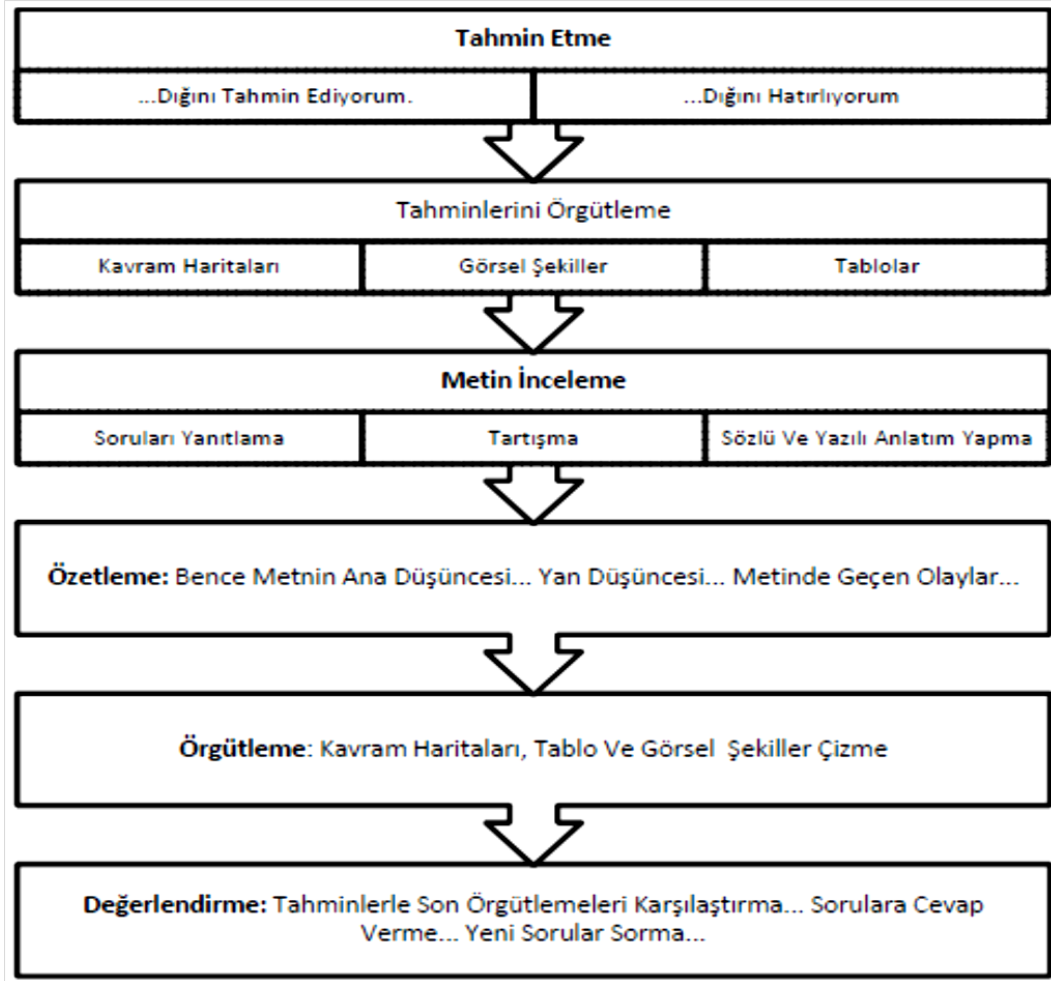
TİÖD (Tahmin, İnceleme, Özetleme, Örgütleme, Değerlendirme) stratejisi 1980'li yıllarda Palincsar ve Brown tarafından öğrencilerin metinleri çeşitli haritalar ve resimler aracılığıyla anlamlandırması için geliştirilmiştir. 1991 yılında da Englert ve Mariage, öğrenme yetersizliği yaşayan öğrencilerin metinlerde kendi bilgilerini hatırlamalarına yardımcı olması için bu stratejiden yararlanmışlardır. Dolayısıyla bu stratejinin öğrencilere “model olma” ve “rehberlik etme” gibi görevlerle metinleri anlamlandırmalarında yardımcı olan etkili bir anlama stratejisi olduğunu söylemek mümkündür.

TİÖD stratejisi, içerisinde soru – cevap, kavram haritası, tahminde bulunma ve örgütleme, özetleme gibi birden çok stratejiyi barındıran çok fonksiyonlu bir anlama stratejisidir. Stratejinin ilk aşaması olan “tahmin etme” aşamasında okunacak metin öğrenciler tarafından gözden geçirilerek ön bilgilerden hareketle metnin konusu ve içeriği ile ilgili tahminlerde bulunulur. Tahminler, kavram haritaları, şemalar ya da şekiller aracılığıyla metnin yapısına uygun bir şekilde örgütlenir. Zihinde organize bir biçimde tahminler örgütlendikten sonra metin okunarak anlamının sağlanması için öğretmen tarafından hazırlanan sorulara cevap verilir.

Metnin türü, yapısı ve içeriğine göre gerek okuma aralarında gerek okuma sonrasında sözlü ve yazılı olmak üzere özetleme yapılarak metinle ilgili ana düşünce ve yardımcı düşünceler, metnin öğeleri (olay, kahramanlar, yer, zaman) tespit edilir. Özetlemede net olarak belirlenen varlık ve kavramlar tahmin etme aşamasında olduğu gibi çeşitli araçlarla örgütlenir. Özetleme ve örgütlemenin daha kolay yapılabilmesi için de sorular oluşturulur. Oluşturulan soruların sınıfça yanıtlanmasından sonra son olarak öğrenciler okudukları metne ilişkin kavramalarını;

- “Yaptıkları özetlemeleri, tahmin aşamasındaki etkinliklerle karşılaştırarak,
- Özetleme aşamasında anlaşılmayan noktalara açıklık getirmek için yanıtlanan ve oluşturulan sorularla,
- İleriye dönük yorum, tahmin ve düşüncelerini açıklayarak değerlendirirler.
- İleriye dönük düşüncelerini metindeki ipuçlarından veya yeniden düzenlenen kavram haritalarından yararlanarak şekillendirebilirler.” (Epeçan, 2008, 219)

Stratejinin görselleştirilmiş şekli aşağıdaki gibidir:



Şekil 2.13. TİÖD Stratejisinin İşleniş Aşamaları

Kaynak: Epçaçan, C. (2009). *Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6),207-223. s.221.

Sonuç olarak TİÖD stratejisi eğitimin birçok alanında öğretmenlere rehberlik eden ve öğrencilere okuma öncesi, sırası ve sonrasında anlamlandırmayı sağlayan kompleks yapı bir anlama stratejidir.

#### ş. TALS Stratejisi

TALS (think/ düşün, ask why/ nedenini sor, listen for what/ neyi dinlediğini sor, say to self/ kendine anlat) stratejisi 2004 yılında Swain, Friehe ve Harrigton'ın dinlemenin daha etkili olabilmesi için geliştirdiği ve çeşitli etkinliklerden oluşan bir dinleme stratejisidir.

Bu strateji öğrencinin görevlerini yerine getirmesi için dışsal motivasyonu sağlar ve öğrencinin duyduğu bütün bilgiler arasında en önemli olan bilgiyi seçmesi için eleştirel dinleme gücünü geliştirir. Öğrenci, dinleyici ve öğrenici olarak derste daha aktif olur. Metinlerin daha iyi anlamlandırılmasında etkili olan bir stratejidir (Ungan, 2013, s.150).

İncelenen yirmi stratejiden hareketle özet olarak şunları söylemek mümkündür: Öğrenciler bir stratejiyi otomatik olarak kullanabilir hale geldiklerinde, o strateji artık bir “beceri” haline gelmiştir. Anlama becerisi de bu becerilerden biridir.

Anlama becerisinin geliştirilmesi, hem birey hem toplum için çok önemlidir. Çünkü insana hayatı boyunca sayılamayacak kadar fazla mesaj gönderilmektedir. Birey, bu mesajları anlamlandırabildiği sürece çağdaş bilgiyi yakalayabilecek; daha rahat ve daha güçlü iletişim kurabilecek; karşısındaki insanları daha iyi anlayabilecektir. Bu da toplumu bilgi ve iletişim toplumu hâline getirecektir.

Okul öğrenmelerinin de, temelde bir iletişim ve etkileşim süreci olduğu göz önünde bulundurulursa, bu iletişim sürecinin sağlıklı bir yapıda sürdürülebilmesi için mevcut ders kitapları ilköğretim öğrencileri için anlaşılabilir ve kavranabilir hale getirilmelidir. Kitaplarda sunulan öğretim yaklaşımlarının ve etkinliklerinin ötesine geçilmeli ve metnin doğası, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir öğretim süreci planlanmalıdır.

## **2. 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Öğrencilerin okuma ve dinleme düzeylerini etkileyen değişkenler üzerine ülkemizde ve yurtdışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Anlama stratejileri de bu değişkenlerden biridir. Türkçe derslerinde bu değişkenin kullanımına dair sınırlı da olsa çalışmalara rastlamak mümkündür.

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında bu değişken ile birlikte okuma ve dinleme becerisi alanında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### **2. 2. 1. Okuma Becerisi ile İlgili Araştırmalar**

Kıroğlu (1995)'nin anlamlı okuma stratejilerinden SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) yönteminin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisini incelediği araştırmaya 19 Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya ve Matematik Bölümlerinde okuyan ikinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Deney grubunda anlamlı okuma stratejilerinden SQ3R yöntemi, kontrol grubunda ise Geleneksel Yöntem uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “İngilizce Bilgisi Başarı Testi” ve “İngilizce Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; deney grubu ile kontrol grubunun başarıları arasında, deney grubu lehine önemli bir farklılık tespit edilmiş ve deney grubunun hatırlama düzeyinin, kontrol grubunun düzeyinden önemli farklılık oluşturacak şekilde yükseldiği görülmüştür.

Acat (1996)'ın ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkisini incelediği araştırmaya Muğla ili Fethiye ilçesi ilköğretileri arasından örneklem olarak seçilen 8 ilköğretilerin 4. sınıflarından 300 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma güçlüklerini belirlemek amacıyla gözlem formları; okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için ise 20 soruluk okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama testine temel olan üç faktör ise “sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları belirleyebilme, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme” olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuma güçlükleri toplamı ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre iyi bir okuma stratejisine sahip olma ile okuduğunu anlama düzeyi arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu vurgulanmıştır.

Erginer (1999)'ın ilköğretim 3., 4., ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini incelediği araştırmasında okuduğu metne başlık bulma, kelimenin metindeki anlamını bulma, olayın geçtiği yeri bulma, yardımcı fikirleri bulma, eş anlamlı kelimeyi bulma gibi okuduğunu anlama becerilerinin kazanılmasını kolaylaştırıcı ön koşul becerileri ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma sonucunda, okuma anlama becerilerinin en etkili alt becerileri, ana fikir ve başlık bulma, metinde geçen bir kelimenin gerçek anlamını bulma, metinde geçen olayla ilgili bilgileri öğrenme, metne anlamca denk ve metne anlamca zıt düşen ifadeleri öğrenme becerileri olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlamamanın iyi düzeyde gerçekleşebilmesinin bu alt becerilerin kazanılmasına bağlı olduğu ortaya konulmuştur.

Çelikçi (2000)'nin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğini incelediği araştırmaya 1999-2000 öğretim yılında İstanbul ili Esenler ilçesine bağlı Tacirler Eğitim Vakfı ilköğretim Okulu'nda okuyan 100 tane üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri “Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi” ile toplanmıştır. Ayrıca “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen veriler üzerinde varyans analizi, frekans-yüzde ve t testi hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretiminde, okuduğunu anlamada gösteri (demonstrasyon) yöntemi kullanılarak öğretim yapılan deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Akça (2002)'nin hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkilerini incelediği araştırmaya 2001 - 2002 öğretim yılında Ankara ili, Yenimahalle ilçe sınırları içerisinde bulunan Afşin Bey ilköğretim Okulu'nda öğrenim gören 22'si deney, 22'si kontrol grubuna olmak üzere toplam 44 öğrenci katılmıştır. Yedi haftalık araştırma sürecinin sonucunda veriler SPSS'te t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâyenin elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde, hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili



olduğu ancak hikayenin ana fikrini bulmada, diğer hikaye elemanlarına göre daha zayıf kaldığı tespit edilmiştir.

Doğan (2002)'in strateji öğretiminin işbirlikli geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırdaki tutma üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyetle ilişkisini incelediği araştırmaya 154 öğrenci katılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deney deseninin uygulandığı araştırmanın verileri "Okuduğunu Anlama Testleri" ve "Başarı Güdüsü Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Çözümlemesi, Çift Yönlü Varyans Çözümlemesi, Kovaryans Çözümlemesi, Scheffe Testi ve t-Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırdaki tutma üzerinde olumlu bir etki yaptığı ancak işbirlikli ve geleneksel sınıflarda yapılan strateji öğretiminde ve cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. saptanmıştır.

Gündemir (2002)'in İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi üzerine yaptığı araştırmaya 2000-2001 öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçe merkezinde bulunan Mıhçıoğlu İlköğretim Okulu'ndan 38, 13 Eylül İlköğretim Okulu'ndan 28, Sevim Araş İlköğretim Okulu'ndan 31 toplam 97 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen öğrencilere "Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi" uygulanmıştır. Testte elde edilen veriler "SPSS 9" programında önemlilik testleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okulların bulunduğu çevrelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinin farklı olmasının da okuduğunu anlama becerilerini etkilediği görülmüştür.

Mokhtari ve Reichard (2002)'in, İlköğretim 6. sınıftan üniversite öğrencilerine kadar çeşitli düzeydeki öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalıklarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 825 öğrenci katılmıştır. Çalışma için 30 maddelik Likert tipi bir anket geliştirilmiştir. Bu anketle, öğrencilerin okuma stratejileri, "genel okuma stratejileri", "okumayı destekleyici stratejiler" ve "problem çözme stratejileri" şeklinde bir sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri faktör analizi ile ölçülmüş ve güvenilirlik katsayısı 6. sınıf seviyesi için .89; 12. seviyede olan üniversite öğrencileri için de .93 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin stratejileri kullanma oranlarının arttığı ve tüm grupların daha çok genel okuma stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir.

Çetinkaya (2004)'nin okuyucuların anadil ve yabancı dildeki metinleri okuma sırasında kullandığı bilişsel süreçleri karşılaştırdığı araştırmaya Ankara Üniversitesi DTCF İngiliz Dili ve Edebiyatı ve ABD'de öğrenim görmekte olan on tane birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuyucuların anadil ve yabancı dildeki metinleri okuma sürecinde kullandıkları okuma-anlama

stratejilerini belirlemek için Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki adet bilgilendirici metin kullanılmıştır. Araştırma sonucunda gerek Türkçe gerekse İngilizce metni okuma sürecinde, öğrencilerin metni anlamlandırmak için içerik tabanlı stratejileri daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, bazı strateji türlerinin de sadece İngilizce metin okuma sürecinde kullanıldığı görülmüştür.

Uraz (2004)'ın öğrencilerin okuma becerisinde öğrenme stratejileri seçimi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya Hava Lisan Okul Komutanlığı'nda dokuz aylık bir İngilizce kursuna devam eden, aynı İngilizce seviyesindeki 15 kişilik iki öğrenci grubu katılmıştır. Eşit düzeyde oldukları anket sonuçlarına göre belirlenen deney grubu öğrencilerine öğrenme stratejileri hakkında altı haftalık bir eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öğrenme stratejilerini diğer gruptakilere oranla daha sık kullandıkları görülmüştür.

Kılıç (2004)'ın 6.7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelediği araştırmaya aynı okulda eğitim gören 858 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Ortalama, Standart Sapma, t-testi, varyans analizi ve Scheffe testi uygulanarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, 6, 7 ve 8. sınıf okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejileri göre daha sık kullandığı ve bunun kızlar lehine anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Çerçi (2005)'nin Türkçe öğretiminde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama düzeylerine ve öğrencilerin tutumlarına etkisini incelediği araştırmaya başarıları açısından eşit kabul edilen iki şubelik 8. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın verileri geçerliği ve güvenilirliği standart değerlere sahip 30 soruluk bir başarı testi ve 18 soruluk tutum ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama düzeylerini ve Türkçe derslerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Keleş (2005)'in Bolvadin ilçesi Merkez ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini incelediği araştırmaya Afyon ili Bolvadin ilçe merkezinde bulunan Atatürk İlköğretim Okulu'ndan 20, Gazi İlköğretim Okulu'ndan 38, M.Kezban Bayramer İlköğretim Okulu'ndan 38 toplam 96 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere uygulanan "Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi" ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin, ne düzeyde olduğu ölçülmeye çalışılmıştır. Ayrıca cinsiyet, ailenin ekonomik durumu, dersane faktörü, anne-babanın eğitim durumu da okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri adına araştırmanın bir başka konusu olmuştur. Testte elde edilen veriler, yüzdelere göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda dershanenin, aile gelir düzeyinin ve anne ve babanın eğitim seviyesinin yüksek

olmasının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu ve kız öğrencilerin, erkeklere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Sidekli (2005)'nin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerileri üzerine yaptığı araştırmaya Ankara'da farklı ilköğretim okullarının 5. sınıflarında öğrenim gören 411 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri bilgi formu ve başarı testiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda üniversite mezunu anne babaların çocuklarının, il merkezindeki ve üst sosyo-ekonomik ve üst sosyo-kültürel düzeydeki öğrencilerin öğretici ve öyküleyici metinleri okuyup anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin genel okuduğunu anlama düzeylerinin öyküleyici metinlerde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Hardebeck (2006)'in ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve etkililiğini incelediği çalışmaya 2005 yılında Merkez Batı Minnesota'da okuyan 22 ikinci sınıf öğrencisinden, okul bölgesi standartlarına göre birinci seviyeyi bitiren üç tanesi katılmıştır. Araştırmada yeniden okuma, kelime haznesini geliştirme ve grafik kullanma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ve bu stratejileri kullanma düzeylerini geliştirip geliştirmediği incelenmiştir. 12 haftalık okuma sınıfı dönemi veri toplama sürecini oluşturmuştur. Eğitim sonunda, iki öğrencinin anlama düzeyinde artış, bir öğrencide düşüş gözlenmiştir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin bazı stratejileri eğitimden sonra daha sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir.

Karasakaloğlu (2006)'nın Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini çeşitli sosyo-demografik özellikler açısından incelediği çalışmaya aynı programda okuyan 159 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Taraban, Kerr ve Ryneason tarafından geliştirilen Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği ve LASSI (The Learning and Study Strategies Inventory)- Öğrenme ve Ders Çalışmaları Stratejileri Envanteri (ÖDCSE) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete göre kız öğrenciler lehine ve çalışan annenin çocuğu olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Kaya (2006)'nın İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisini incelediği araştırmaya 2004-2005 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun 4. Sınıfında okuyan öğrenciler katılmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu deneme modeli şeklinde yürütülen araştırmanın verileri Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi ve Türkçe dersine karşı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiş ancak grupların tutumlarında herhangi bir farka rastlanmamıştır.

Barnett ve Mckown, (2007)'un üst düzey düşünme becerileri yoluyla okuduğunu anlamayı artırma üzerine yaptığı araştırmaya üniversitede okuyan 16 ikinci ve 17 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Tahmin etme, bağ kurma, hayalinde canlandırma, anlam çıkarma, sorgulama ve özetleme okuma stratejilerinin öğrencilere model olarak sesli düşünme ve görsel düzenleyicilerle öğretildiği araştırmanın verileri The Metacomprehension Strategy Index ile uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında tüm öğrencilerden; The State Snapshot of Early Literacy ile uygulama öncesinde ve sonrasında ikinci sınıf öğrencilerinden ve uygulama öncesinde ve sonrasında The Test Ready Test ile 3. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Ayrıca araştırmacılar uygulama boyunca gözlem listeleri doldürmüşlerdir. Stratejiler tüm sınıfça, grupça ve bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri bilgilerinde uygulama öncesinden sonrasına anlamlı bir fark olduğunu tespit edilmiştir.

Fotovatian ve Shokrpour (2007)'un okuduğunu anlama stratejilerinin İran Üniversitesi öğrencilerinin anlamaları üzerinde etkililiğini incelediği çalışmaya 31 İngilizce bölümü öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler Okuduğunu Anlama I dersindeki notlarına göre, iyi (20'de 16 ve üstü yapanlar), orta düzey (20'de 14–16 arası yapanlar) ve zayıf (20'de 14 ve altı yapanlar) olarak gruplandırılmış ve bu çalışma ile öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Okuduğunu anlama stratejilerinin üst bilişsel, bilişsel ve sosyo-duyuşsal olmak üzere üç bölümde toplandığı çalışma sonucunda iyi okuyucuların yüksek düzeyde üst bilişsel stratejileri kullandığı, bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejileri kullanımda iki grup arasında fark bulunmadığı bulguları elde edilmiştir.

Houtveen ve Grift (2007)'in üst bilişsel strateji öğretiminin ve öğretim süresinin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelediği çalışmaya 335'i deney, 225'i ise kontrol grubu olmak üzere 560 tane on yaşındaki öğrenci katılmıştır. Uygulama öncesinde deney grubu öğretmenleri bilişsel stratejiler ve okuduğunu anlama öğretiminin süresini en aza indirmek konusunda öğretim görmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında üst bilişsel bilgi anketi, okumaya karşı tutum ve okuma materyali anketi, okuduğunu anlama testi, öğrenciler için kişisel bilgiler formu, zeka testi (SON-R) gibi araçlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğretmenlerinin öğretim almayan kontrol grubu öğretmenlerine göre öğrenci gruplarında yaptığı eğitimin, strateji öğretiminde ve öğretim süresinde anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Üst bilişsel açıdan da deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Kişisel bilgiler formundan elde edilen bilgilere göre de öğrencilerin ilk test puanlarının, zeka, okumaya karşı tutum ve sosyo-ekonomik geçmişleri açısından son test puanlarıyla ilişkili olduğu gözlenmiştir.

Karatay (2007)'ın İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine yaptığı araştırmaya Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim

Fakültesinde öğrenim gören 350 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri metin türlerine dayalı 75 soruluk “Okuduğunu Anlama Testi ve 33 maddelik bir “Okuma Stratejileri Ölçeği” ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısının, metin türleri arasında en yüksek şiir türünde, en düşük ise öyküleyici metinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyinin okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir düşünüş gösterdiği görülmüştür. Ayrıca stratejileri kullanma adına erkekler lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Pesa ve Sommers (2007)’ın okuma stratejilerinin transferi ve uygulanması yoluyla okuduğunu anlamayı artırma isimli çalışmalarına, 2006 yılında Şikago’da okuyan toplam 830 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada uygun stratejilerin hikâye türü ve bilgilendirici metinlere göre seçimini, uygulanmasını ve transfer edilmesini arttırmayı amaçlayarak doğrudan öğretilmesi yöntemi kullanılmıştır. 16 haftalık uygulamanın verileri, uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama becerisini ölçen Holt Rinehart Winston Diagnostic Reading Assessment ve öğrenci-öğretmen-veli anlama anketleriyle toplanmıştır. Bu süre içinde öğrencilere öz düzenleme, zihninde canlandırma, önemli kısımlara/ana fikre karar verme, soru sorma, bağ kurma, anlam çıkarma ve sentezleme stratejileri öğretilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci anlama anketlerine ve Holt Rinehart Winston Diagnostic Reading Assessment son test sonuçlarına göre bütün stratejilerin kullanımında artış gözlenmiş, en fazla artış ise bağ kurma, soru sorma ve zihninde canlandırmada olduğu tespit edilmiştir. Ancak velilerden alınan anket sonuçları uygulamaya pek katkı sağlamamış, öğretmenlere yapılan anket sonuçları değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin, öğrencilerin strateji kullanımında artış gözlemledikleri belirlenmiştir.

Sabak (2007)’ın İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörleri incelediği araştırmaya Gaziantep merkez ilçelerinde (Şehitkâmil, Şahinbey) bulunan ilköğretim 3. Sınıfta okuyan 496 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin ailesi ve kendisi ile ilgili bilgiler edinmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Veriler SPSS istatistik programından yararlanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri, yaşadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayısı betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak anne ve babalarının öğrenimi, meslekleri, aylık gelirleri, okul dışında başka bir işte çalışıyor olmaları, öğrencinin kendine ait çalışma odasının olması, evlerine sürekli yayın girmesi, boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ve okul öncesi eğitim durumu betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Temizkan (2007)’ın bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerine etkisini incelediği araştırmaya 24 kişiden oluşan iki grup sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Bilgiye

Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılmıştır. Ön test sonuçlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA), okuma stratejilerinin bilgiye dayalı metinleri anlama üzerindeki etkisini araştırmak için ise karışık ölçümler için iki faktörlü anova (Two-Way ANOVA For Mixed Measures) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuma stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama düzeyi başarı puanlarında, deney öncesinden sonrasına anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Yurdaşık (2007)’ın üniversitelerin hazırlık bölümünde görev yapan okutmanların okuma öğretimi ve okuma stratejileri ile ilgili görüş ve yaklaşımlarını incelediği araştırmaya 2006-2007 öğretim yılında Çağ Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi hazırlık okullarından 50 okutman katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve görüşme kullanılmıştır. Anketten alınan yanıtlar ve katılımcıların çalıştığı üniversiteler doğrultusunda 6 katılımcıyla görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilmedikleri ve daha önce karşılaşmadıkları yabancı dildeki kelime ya da konunun, okutmanların en önemli sorun olarak gördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca okuma dersinde okuma stratejilerinin öğretilmesi gerektiği ve okutmanların okuma öncesi stratejileri okuma sonrası stratejilerden daha fazla kullandıkları, günlük hayatlarında okuma stratejileri kullanan katılımcıların derste daha fazla yoğunlaştığı da belirlenen diğer bulgulardandır.

Aydoğan (2008)’ın okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeylerini incelediği araştırmaya 137 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler Öğrenci Tanıtım Formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümünde; ortalama, standart sapma, Scheffe testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okumaya karşı olumlu tutum içindeki öğrencilerin, okumaya karşı olumsuz tutum sergileyen ya da orta düzeyde tutuma sahip öğrencilere nazaran, okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca okumaya karşı tutumla okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğuna rastlanmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak okumaya karşı tutumlarına göre öğrencilerin yaratıcılıkları arasında önemli bir farka rastlanmamıştır.

Çöğmen (2008)’in eğitim fakültesi öğrencilerinin, ders metinlerini okurken, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemek ve bunları çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı araştırmaya 2007-2008 Öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin dört farklı bölümünde okuyan, 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 230 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek amacıyla, Taraban ve arkadaşlarının (2004) geliştirdiği ve analitik ve pragmatik stratejiler

olmak üzere iki boyuttan oluşan Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ), Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS) adı altında kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri ve alanları açısından okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları adına anlamlı bir farklılık tespit edilmezken; kitap okuma sıklıkları, aile durumları ve not ortalamaları açısından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Epçaçan (2008)'in İTS (İşbirlikli Öğrenme – Tartışma – Sorgulama) ve TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme – Örgütlenme – Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyi, Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya ilköğretim 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test – son test deneysel desen modeli kullanılmıştır. İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği 2 deney bir kontrol grubu ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Türkçe dersi bilişsel giriş davranışları testi, okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve yazılı anlatım değerlendirme formunun uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise, öğrenme – öğretme süreci hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşlerinin saptanmasını sağlayan görüşme formu ve sürecin işleyişine ilişkin bilgi sağlayan gözlem formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, nicel ve nitel verilerden ortak olarak İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini, Türkçe dersine ilişkin tutumlarını, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarını ve yazılı anlatım becerilerinin gelişmesini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Kırmızı (2008)'nin Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmaya 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde okuyan 75 tane 4. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Ön test, son test kontrol gruplu deney deseninin kullanıldığı araştırmanın verileri “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ) ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ)” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okumaya yönelik tutuma ilişkin olarak deney ve kontrol grubu arasında önemli bir fark tespit edilmemiş ancak okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Öğrenmenin, Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yapılan öğrenmeden daha etkili olduğu görülmüştür.

İnal (2008)'in eğitici görüşlerinin öğrenciler ve program açısından bilişsel okuma stratejilerine ilişkin vakıf ve devlet üniversitelerinde nasıl farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya devlet ve vakıf üniversitelerinde İngilizce öğretiminden sorumlu 285 okutman katılmıştır. Sormaca ile elde edilen görüşler istatistiki olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda,

eğiticilerin öğrencilerin kullandıkları bilişsel stratejilerle ilgili farkındalıklarının istenilen düzeyde olmadığını görülmüştür.

Yılmaz (2008)'in başarılı ve başarısız 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuma stratejileri düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri (akıcılık, esneklik, özgünlük) arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya İzmir ili Çeşme ilçe merkezinde bulunan Mehmet Akpınar İlköğretim Okulu ve Namık Kemal İlköğretim Okulu 7. sınıfta öğrenim gören 126 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın verileri, Açık göz ve Güngör'ün oluşturduğu Okuma Stratejileri Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin (Sözel A Formu) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın veri analizinde ortalama, standart sapma, t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri düzeyleri ile başarısız öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri düzeyleri arasında önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ancak başarılı ve başarısız öğrencilerin akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık düzeyleri arasında önemli fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Topuzkanamış (2009)'in öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelediği araştırmaya Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi, Matematik Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dallarında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta okuyan toplam 569 öğrenci katılmıştır. Çalışmada temel değişkenler olarak ana bilim dalı, öğretim türü, cinsiyet ve akademik başarı puanı kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Karatay (2007)'in geliştirdiği bilgilendirici ve öyküleyici iki metne dayalı okuduğunu anlama testleri ile okuma stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ancak okuduğunu anlama açısından öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Okuma stratejilerini kullanma açısından ise katılımcılar orta düzeyde bulunmuş ancak diğer bulgu gibi öğretim türüne göre strateji kullanımında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak her iki uygulamada da kız öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır. Okuduğunu anlama ile akademik başarı puanı arasında ise düşük düzeyde fakat anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

Özyılmaz (2010)'in okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya Hızır Reis İlköğretim Okulu'nda 7. Sınıf toplam 69 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin anlama başarısının tespitinde ön test ve son test olarak, Temizkan (2007) tarafından geliştirilen Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği 8 haftalık sürecin başında ve sonunda uygulanmıştır. Elde edilen verilere t-testi ve kovaryans analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci



sınıf öğrencilerinin gerek okuduğunu anlama başarısında gerek cinsiyet açısından anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Ateş (2011)'in ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin anlama öğretimine ayırdıkları zaman ve bunu kullanma durumlarını incelediği araştırmaya 2008-2009 eğitim-öğretim yılında beşinci sınıfı okutan beş sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, gözlem formu, video-kamera, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinlikleri sınıflamak için etkinlik sınıflama formu ve soruları sınıflandırmak için de soru sınıflama listeleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe eğitiminde programla ilgili yapılan değişikliklerin arzu edilen sonuca ulaşmada tek başına yeterli olmadığı, bu alanda yapılan değişikliklerin bir bütün olarak ele alınması gerektiği ve bu sürecin en önemli boyutlarından birinin öğretmen eğitimi olduğu belirlenmiştir.

Baydık (2011)'in okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarını incelediği çalışmaya 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencisi ve onların öğretmenleri (n=39) katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen ve öğrenciler için iki anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun ana fikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ise en az yaptığı okuduğunu anlama öğretim uygulamasının, önbilgiyi etkinleştirme ve akran aracılı öğretim olduğu görülmüştür.

Yantır (2011)'in ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin durumlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya 2010 - 2011 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Erzurum ili merkez ilçelerinde bulunan Ahmet Yesevi, Kocatepe, Kayak Yolu, Polis Amca ve Başöğretmen İlköğretim Okullarında öğrenim gören 141 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmada ilişkili tarama ile deneysel model kullanılmıştır. Okuma tutumu ölçeği ve okuduğunu anlamaya yönelik metin çalışması ilişkili tarama yöntemi ile metin türlerine göre okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki deneysel modelde değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, Likert tipi okumaya ilişkin tutum ölçeğinden ve okuduğunu anlama yönelik başarı ölçeklerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okumaya ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları olumlu olmakla beraber, okullara ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okuduğunu anlamaya ilişkin metin çalışmasından elde edilen bulgulara göre, sözcük kullanma ve okuduğunu anlama becerilerinin hedeflenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Yıldız ve Akyol (2011)'un ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma sonucunda okuduğunu anlamayı, içsel motivasyonun olumlu ancak rekabet faktörü hariç dışsal motivasyonun olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ise okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Beydoğan (2012)'in öğrencilerin akıcı okumalarına göre okuma-anlama stratejilerini kullanma düzeylerini incelediği çalışmaya ilköğretim altıncı sınıfa devam eden 131 öğrenci katılmıştır. Veriler, çok boyutlu akıcı okuma ölçeği ve okuma-anlama stratejileri kullanımıyla ilgili testler ile ölçülmüştür. Ölçme araçlarından elde edilen veriler, yüzdeler, aritmetik ortalama, berivate korelasyon tekniği, tek yönlü varyans analizi, t-test, LSD tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, özellikle kız öğrenciler ve akıcı okuma düzeyi yüksek öğrenciler lehine göre okuma-anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Erdem (2012)'in Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelediği çalışmaya Gazi Üniversitesi Türk dili ve Edebiyatı öğretmenliği programında öğrenim gören 112 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri Karatay (2007) tarafından geliştirilen 33 maddeden oluşan 'okuma stratejileri ölçeği' ile toplanmıştır. Toplanan veriler bağımsız örneklem t testi, bağımlı örneklem t testi ve tek faktörlü varyans analizi (Anova) ile anlamlandırılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının aldıkları akademik eğitimin okuma stratejisi becerilerini destekleyecek ve yetkinleştirecek bir nitelik göstermediği ayrıca cinsiyet değişkeninin de okuma stratejilerini kullanma düzeylerine etki etmediği tespit edilmiştir.

İnce (2012)'nin sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerindeki kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini incelediği çalışmaya Kütahya merkezi, Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar ve Hisarcık ilçelerindeki 100 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından betimsel tarama modeli kullanılarak ölçek hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda derslerde okuduğunu anlama stratejilerini uygulamanın her zaman gerekli olduğu fakat ders kitaplarındaki bazı metinlerin stratejileri uygulamak için elverişli olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca okuduğunu sınıf mevcutlarının ve ders sürelerinin stratejileri uygulamada olumsuz etki yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin stratejileri uygulamada, cinsiyetlerine göre herhangi bir farklılık olmadığı ancak kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu gözlenmiştir.

Kaman (2012)'ın İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin etkililik düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya Kırşehir ili Kaman ilçesinde bulunan ilköğretim okulları arasından sosyo-ekonomik düzeyleri denk olan iki 3. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğrencilerin okuma ile ilgili hazır bulunuşluluk seviyeleri “Yanlış Analizi Envanteri” ile tespit edildikten sonra, deney grubu öğrencilerine tekrarlı okuma stratejisi 10 hafta boyunca, her hafta bir okuma metni ile toplam 50 saat uygulanırken, kontrol grubu öğrencileri normal eğitim öğretimlerine devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin lehine; okuma düzeylerini ve okuduğunu anlamalarını geliştirdikleri ve okuma sırasında yaptıkları hataları azaltmaları bakımından kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Kanmaz ve Saracaloğlu (2012)'nin okuduğunu anlama stratejisine dayalı Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve bu tutuma ilişkin kalıcılığa etkisini araştırdıkları çalışmaya 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Denizli İli Merkez İlçesinde yer alan bir İlköğretim Okulu'nda okuyan 55 tane beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenen araştırmanın verileri SPSS 13.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma sürecinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, faktör analizi, eşli gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi, kovaryans (ANCOVA) ve tekrarlı (repeated) ANOVA analizi istatistiksel tekniklerinden de yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama stratejisinin kullanıldığı deney grubu son test puanları ile mevcut programa dayalı olarak öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın oluştuğu, ancak kalıcılık testi sonucunda ise meydana gelen bu anlamlı farklılığın ortadan kalktığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2012)'in öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi olarak hazırladığı çalışmada Barrett Taksonomisi hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Soru sormanın hem öğretmenlerin öğrencilerin anlama becerilerini değerlendirmede hem de öğrencilerin kendi anlamalarını izlemedeki önemi göz önünde bulundurulduğunda yapılan çalışmanın literatüre önemli katkı sağlayacağı görüşü aktarılmış ve aynı zamanda çalışmanın öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki anlama öğretim süreçlerine rehberlik edeceği düşünülmüştür.

Ateş (2013)'in üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerini incelediği çalışmaya İnönü Üniversitesi'ndeki tüm fakültelerde öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından oluşturulan, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ise Öztürk (2012) tarafından yapılan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme ve genel okuma stratejisi düzeylerinin orta, problem çöze

stratejisi düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Bulut (2013)'un ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile onların sınıf öğretmenlerinin farklı metin türlerinde yazdıkları özetler ile bu özetleri yazarken kullandıkları özetleme stratejileri arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmaya 561 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencileri okutan 17 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak hepsi araştırmacı tarafından geliştirilen “Hikâye Edici Metinler İçin Özet Değerlendirme Formu, Bilgi Verici Metinler İçin Özet Değerlendirme Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu ve Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde nicel veriler için frekans, yüzde, korelasyon analizi ve t-testi yapılırken, nitel veriler için içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cevapladıkları testlerdeki olumlu etkiye dayanarak hikâye edici türdeki metinleri özetlemede bu stratejiyi daha çok kullandığı ve bilgi verici metinlere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerde ise farklı türdeki metinlerle ilgili yazdıkları özetlerde özetleme kriterlerini karşılama açısından metin türüne göre değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

Gül (2013)'ün ortaokul 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma süreçlerinde hangi yaşantıları yaşadıkları, kitap okurken nelere önem verdikleri, okuma amaçlarını oluşturan etmenlerin neler olduğu, okuma stratejilerinden hangilerini sıklıkla kullandıklarını incelediği araştırmaya 2012- 2013 yılında Kayseri ilinin Melikgazi, Kocasinan, Talas ve İncesu ilçelerinde okuyan ortaokul 6-7 ve 8. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinden ise tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin kitap okuma amaçları ve stratejileri cinsiyet ve sınıf yönünden karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin kitap okuma amaçları ve stratejilerini kullanım oranları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma amaçlarının ve stratejilerinin maddeler özelinde ve kullanım oranlarında sınıf ve cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı belirlenmiştir. Betimsel analiz sonuçlarına göre öğrencilerin bulunduğu ortamın okuma stratejilerini etkilediği tespit edilmiştir.

Baş ve Kardaş (2014)'ın ilköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya Ankara ili Çankaya ilçesinde okuyan 52 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin görsel okuma becerisini ölçmeye yönelik *Pixar* tarafından üretilmiş beş adet grafik animasyon türü kısa filme yönelik görsel okuma testi ve okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerisi testi ile

okuduğunu anlama becerisi testinden elde ettikleri toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gürbüz (2014)'ün ilkökul 4. sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelediği araştırmaya 2013-2014 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde Uşak İli merkezindeki Atatürk İlkokulu'nda öğrenim gören iki farklı şubeden toplam 57 öğrenci katılmıştır. Çalışmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda toplam 10 hafta SQ4R tekniği kullanılarak Türkçe dersleri işlenmiş, kontrol grubunda ise öğrenci ders, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı kullanılarak dersler yürütülmüştür. Deney grubuna SQ4R tekniği uygulandıktan 4 hafta sonra araştırmacı tarafından kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama becerisi başarı soruları kullanılmıştır. Bu sorular deneysel işlemde önce her iki gruba da uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, Kruskal Wallis-testi ve Mann-Whitney U testi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin deney grubu lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Kana (2014)'nın ortaokul öğrencilerinin üst biliş okuma stratejileri farkındalık düzeylerini incelediği çalışmaya 2012-2013 eğitim öğretim yılı birinci döneminde İstanbul'da öğrenim görmekte olan 5. ve 6. Sınıfta okuyan 350 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Öztürk (2012)'ün Türkçeye uyarladığı okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık envanteri uygulanan araştırmadan elde edilen verilere SPSS 20 programıyla t-testi, regresyon ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin üst bilişsel strateji kullanmalarıyla yaş, cinsiyet, kitap okuma, ders başarıları, aile okuma düzeyi değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

## **2.2.2 Dinleme Becerisi ile İlgili Araştırmalar**

Yangın (1998)'in dinlediğini anlama becerisini geliştirmede ELVES yönteminin etkisini incelediği araştırmaya, 48 tane ilkökul birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deneye ve kontrol gruplu çalışmada araştırma sonucunda ELVES yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin öğrenme seviyeleri, geleneksel öğretimin sürdürüldüğü gruptaki öğrencilerin öğrenme seviyelerinden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu yöntemin kalıcılığa herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Fakat öğrenme seviyesinin kalıcılığı, zekâ bölümü, takvim yaşı, aylık gelir seviyesi ve anne-babanın öğrenim durumuna göre iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmağı görülmüştür.

Cihangir (2000)'in üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerisine etkisini incelediği araştırmaya Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi'nde okuyan 30 tane birinci sınıf

öğrencisi katılmıştır. Deneysel modellerle gerçekleştirilen araştırmanın 2x3 faktörlü, son faktörde tekrar ölçümlü deseninin verileri Kuzgun ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Dinleme Becerisi Ölçeği" ile toplanmıştır. Altı haftalık araştırmanın veri analizinde varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, etkin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programı kullanılan deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Gerçek (2000)'in İngilizce hazırlık okulunda sürdürülen dinleme becerisi derslerinin dinleme-anlama stratejileri kullanım sıklığına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada hazırlık okulu alan ve almayan Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Öğretmenliği Bölümündeki 59 Hazırlık Alan ve 89 Hazırlık Almayan toplam 139 birinci sınıf öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Her iki gruptaki öğrenciler literatürde yetkin dinleyiciler tarafından kullanıldığı saptanmış 13 dinleme-anlama stratejisini içeren bir Dinleme- Anlama Stratejileri Envanterine cevap vermiştir. Araştırma sonucunda, her iki grubun dinleme-anlama stratejilerini orta sıklıkta kullandığı; buna ek olarak, genel dinleme-anlama stratejileri kullanım sıklığında herhangi bir istatistiksel bağıntı olmadığı görülmüştür.

Koç (2003)'un dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanmasına yönelik yaptığı araştırmaya Çanakkale ilinde öğrenim gören ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucunda, dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinden dramatizasyon yöntemi, deney grubu öğrencilerine uygulanan klâsik yöntem, kasetten dinletme, okunan metnin resmini yaptırma, öykü tamamlama, gösterme, CD'den dinletip, izleme yöntemlerinin içinde en başarılı yöntem olarak tespit edilmiştir.

Köklü (2003)'nün Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisini incelediği araştırmaya 2002-2003 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Kartal ilçesinde bulunan Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu'nda okuyan 71 'i 7. sınıf ve 65'i 8. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 136 öğrenci katılmıştır. Deneme modelinin kullanıldığı araştırmanın verileri 7. sınıflarda 15, 8. sınıflarda 19 soru üzerinden hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitici drama tekniklerinin, özellikle kız öğrenciler açısından dinlediğini anlamada ve hatırlamada öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Aras (2004)'in ilköğretim Türkçe dersleri açısından dinleme türleri ve 6, 7 ve 8. sınıflarda dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda yaptığı araştırmaya Kırıkkale ilinde sosyo-ekonomik yönden birbirinden farklı üç ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrenciler katılmıştır. Veri toplama aracı olarak okuduğunu ve dinlediğini anlama testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 8. sınıfların 7. sınıflara göre 7. sınıfların da 6. sınıflara göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyo-ekonomik

açından il merkezinde okuyanların ilçe merkezinde okuyanlara, ilçe merkezinde okuyanların da köy merkezinde okuyanlara oranla daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Kaplan (2004)'ın İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine yaptığı araştırmaya 2001- 2002 öğretim yılında Ankara ilinin Polatlı ilçesinde, 13 Eylül İlköğretim Okulunda okuyan 37 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Deneme modeli kullanılan araştırmanın verileri SPSS 10.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi için yapılan etkinlikler sonunda, öğrencilerde özellikle erkek öğrenciler lehine anlamlı bir gelişme gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Diakidoy, Stylianou, Karefillidou ve Papageorgiou (2005)'nin yaptıkları çalışmaya 2, 4, 6 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 612 öğrenci katılmıştır. Sınıf seviyelerine göre öyküleyici ve bilgilendirici metin türleri açısından dinlediğini ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda bilgilendirici metin testlerinde okuduğunu ve dinlediğini anlama arasındaki ilişkinin öyküleyici metinlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Odacı (2006)'nın dinlediğini anlama açık strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme anlama stratejilerini kullanımına ve dinleme anlama düzeyine etkisini incelediği araştırmaya Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde okuyan 40 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Dinleme Anlama Stratejileri Anketi ve TOEFL Dinleme Anlama sınavı kullanılmıştır. 20 kişilik deney grubu 7 hafta süresince dinleme anlama açık strateji eğitimi almıştır. Kontrol grubu dinleme anlama örtülü strateji eğitimi almıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun kontrol grubundan daha çok strateji kullandığı ve anlama açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Doğan (2007)'ın ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin etkinlikler yoluyla geliştirilmesi konusunda yaptığı araştırmaya Ankara Yenimahalle Harzemsahlar İlköğretim Okulu ile Mamak Metehan İlköğretim Okulunda okuyan toplam 77 tane 7. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak içerisinde açık uçlu, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli sorularla çeşitli çizimler, hesaplamalar ve işaretlemeler gerektiren uygulamaların olduğu "Dinleme Testi" kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır. 4 haftalık uygulamanın sonucunda her iki grubun da ortalama puanlarında bir artış olmasına karşın deney grubundaki öğrencilerin puanlarında anlamlı bir artış farkı olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2007)'ın İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine yaptığı uygulamalı araştırmaya 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Kocaeli'nin Gölcük ilçesine bağlı Donanma İlköğretim Okulu 3-A sınıfında bulunan 31 öğrenci katılmıştır. On iki haftalık bir süreçte; ön test ve son test ölçümlü, tek

gruplu deneysel bir çalışma olan araştırmanın verileri “Dinleme Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerle SPSS programında t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan çalışmaların olumlu sonuç verdiği tespit edilmiştir.

Yılmaz (2007)’ın Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmek için önerilen etkinliklerin yeterliliğini incelediği araştırmaya 2005- 2006 eğitim- öğretim yılı Yozgat ili Şefaati ilçesindeki Şehit Ercan Alkaya, Yavuz Sultan Selim, Atatürk, Şehit Adnan Menderes Gülbaş İlköğretim Okullarındaki 6. sınıf öğrencileri katılmıştır. Oluşturulan deney grubuna Dinleme-izleme, Dinleme-Yeniden Yapılandırma, Dinleme-Müzik, Dinleme-Boşluk Doldurma, Dinleme-Haber, Dinleme- Not Tutma Etkinlikleri uygulamıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle dinleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiş ve düzeye uygun etkinliklerle dinleme becerisinin gelişebileceği görülmüştür.

Çelebi (2008)’nin İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin olay ve düşünce yazılarına göre dinleme becerilerini değerlendirdiği araştırmaya Muğla merkeze bağlı beş ilköğretim okulundaki 405 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testleri uygulanmış; sonuçlar SPSS 13,0 istatistik paket programında analiz edilerek bağımsız T- testi, tek yönlü varyans analizi, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdeler hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin olay yazılarını anlama düzeylerinin, düşünce yazılarını anlama düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Doğan (2008) “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği” isimli çalışmada öğretmenlerden, öğrencilerine dinlemenin pasif bir durum olmadığını, aksine aktif bir süreç olduğunu açıklamalarını istemiştir. Öğretmenlerin dinleme anındaki zihinsel işlemlerden hareketle öğrencilere açıklama yapmalarının gerekliliğini de belirtmiştir. Bu yönde yapılacak çalışmaların öğrencilerin dinleme etkinliklerine olan motivasyonunu artıracaklarını savunmaktadır. Bu yüzden öğretmenler farklı dinleme durumlarında farklı stratejiler uygulamayı öğrencilerine öğretmelidirler. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinin etkili birer dinleyici olmalarını sağlamak için ders öncesinde, ders sırasında ve ders sonrasında dinleme stratejilerinden faydalanmalarının gerekli olduğu görüşünü de belirtmiştir.

Mazı (2008)’nin hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisini incelediği araştırmaya 2007-2008 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde Hatay İli Antakya Merkez ilçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunun beşinci sınıflarından yansız seçimle belirlenen iki şubeden toplam 74 öğrenci katılmıştır. 10 haftalık süreçte veriler, her biri 35 sorudan oluşan, okuduğunu ve dinlediğini anlama testleri ile toplanmıştır.



Araştırma verilerinin analizinde, bağımsız ve eşli gruplar t testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından aralarında fark olmadığı ancak deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Pardo-Ballester (2008)'in web tabanlı İspanyolca dinlediğini anlama becerilerinin ölçülmesi amacıyla yaptığı çalışmaya Arjantin, Meksika, Peru ve İspanyol toplam 11 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri “Web-Based Language Assessment System (WebLAS)” üzerinde test geliştiriciler ile bilgisayar programcılarının ortaklaşa çalışmaları sonucu geliştirilen test ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin yüksek puanlar aldığı ve toplum dilbilimsel (sociolinguistic) değişkenlerin öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Aydın (2009)'ın zihin haritalama tekniğinin dinleneni anlamaya ve kalıcılığa etkisini incelediği araştırmaya Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 77 öğrenci katılmıştır. 4 haftalık bir süreçte veri toplama aracı olarak dinleme-anlama başarı testi ve tutum anketi uygulanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dinleme yaparken zihin haritalama tekniğini kullanmalarının dersi güncelleştirme, anlamı yapılandırma, kendini özgür hissedebilme ve ifade edebilme, konu hakkında fikir yürütebilme, yaratıcılığı ve çağrışım gücünü ortaya koyabilme, kalıcılığı sağlama, hem ayrıntıları hem bütünü görebilme ve derste aktif olma bakımından önemli katkılarının olduğunu saptamıştır.

Bayrak (2010)'ın İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları zihinsel beceri düzeylerini incelediği araştırmaya Eskişehir merkez ilköğretim okullarının 5. sınıfına devam eden 750 öğrenci katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Dinlediğini Anlama Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları anlamsal ilişkiler kurma, anlamı yapılandırmada görsellerden yararlanma, ayırt etme ve analiz etme zihinsel becerileri yüksek düzeyde geliştiği tespit edilmiştir.

Çelikbaş (2010)'ın öğrencilerin anlama / dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişkisini incelediği araştırmaya Bilecik ili Söğüt ilçesindeki tüm ilköğretim 7. sınıf öğrencileri katılmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı araştırmada veriler Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği uygulanarak toplanmış ve SPSS programında t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyet farkı olmaksızın stratejiler sayesinde hem dinleme davranışları hem de dinlediklerini

anlayabilme, dinlediklerinden çeşitli yargılara ulaşabilme ve dinledikleri ile bildikleri arasında bağlantılar kurma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Karadüz (2010) “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında dinleme stratejilerini bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve beden diliyle ilgili dinleme stratejileri olarak üç ana başlık altında ele almıştır. Öğrencinin dinleme sırasında birçok zihinsel süreç geçirdiğini ve öğrencinin o anki duygusal durumunun dinlemeyi doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenme ortamında öğretmenin kullandığı jest ve mimiklerin öğrencinin dinleme sırasında kullandığı jest ve mimikleri etkilediğini ve öğrencilerin derste yorum yapmasını engellediğini vurgulamıştır.

Kırbaş (2010)’ın işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisini incelediği araştırmaya 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Erzurum ili, Yakutiye ilçesi Şair Nefi İlköğretim Okulu ve Palandöken ilçesi, Alparslan İlköğretim Okulundan seçilen 75 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının dinleme becerilerini ölçmek amacıyla “Dinleme Becerileri Gözlem Formu” ve “Dinleme-Anlama Başarı Testi”nden yararlanılmıştır. Yedi hafta boyunca işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğiyle, kontrol grubuna geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Mehrpour ve Rahimi (2010)’nin kelime bilgisinin okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerindeki etkisini incelediği çalışmaya yabancı dil programında öğrenim gören 58 İranlı öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol gruplu çalışmada deney grubundaki öğrencilerden okuduğunu ve dinlediğini anlama sorularıyla veriler toplanmış ve soruları yanıtlarken öğrencilere anlamada zorlandıkları kelimeleri sözlükten bakma imkânı verilmiştir. Kontrol grubunda ise sadece sorularla veriler toplanmış; böyle bir imkan verilmemiştir. Araştırma sonucunda hem okuduğunu anlamada hem de dinlediğini anlamada deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Türkyılmaz (2010)’ın bir ders aracı olarak dinleme metinlerinin anlamaya etkisini incelediği çalışmaya Kırşehir ilinde bulunan Prof. Dr. Erol Güngör İlköğretim Okulu’nda 48 tane 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. 48 kişi dört gruba bölünerek her grupta farklı öğretim uygulanmıştır. 12 kişilik ilk gruba kendi sınıflarında dinleme metni dinletirilmiş; 12 kişilik diğer gruba yine sınıflarında metin, sessiz okutturulmuştur. Diğer iki gruba da slayt destekli metin dinletilmiş ve sesli okuma yaptırılmıştır. Veriler başarı testi ile ölçülmüş ve istatistiki işlemlerle bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, görsel materyallerle desteklenmiş dinleme sonrasında yapılan testten elde edilen başarı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Wang (2010)'ın öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrenen kontrolünün ve yeni bir modelin etkililiğini sorguladığı çalışmaya Huaiyin Normal Üniversitesi'nde öğrenim gören 49'u erkek, 53'ü kız toplam 102 öğrenci katılmıştır. Yarı deneysel desenle gerçekleştirilen çalışma sonunda; “the zero class hour teaching” yönteminin ve web tabanlı uzaktan eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinde sorumluluk alacakları dolayısıyla daha etkili olduğu ve bu süreçte daha özerk davrandıkları tespit edilmiştir.

Aytan (2011)'in öğrencilerin dinleme becerilerinin aktif öğrenme teknikleriyle geliştirilerek bu tekniklerin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmaya Trabzon Akçaabat Darıca İlköğretim Okulu'nda iki sınıftan toplam 40 tane 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öyküleyici ve bilgilendirici dört metinden hareketle dinlediğini anlamaya yönelik test soruları ve öğrencilerin aktif öğrenme tekniklerine yönelik görüşlerine dair yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Metinler öğrencilere araştırmacı tarafından okunarak sürecin başında ve sonunda test uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 17. 0 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aktif öğrenme teknikleriyle verilen eğitim sonucu deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Chen ve Zhang (2011)'in, web tabanlı ortamda öğrencilerin tutum düzeyleri ve dinlediklerini anlama başarıları belirlenmeye çalıştıkları çalışmaya 2005 yılında Guangzhou Üniversitesi'nde okuyan 296'sı deney, 260'ı kontrol olmak üzere 556 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda web tabanlı ortamda uygulama yapan öğrenciler ile geleneksel öğretim ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde yer alan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın; web tabanlı ortamı kullanan ve özellikle alt düzey başarıya sahip öğrencilerin web tabanlı ortamdaki uygulamalar esnasında daha fazla güdüledikleri ve daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kocaadam (2011)'in not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelediği araştırmaya Araştırma, Ankara Sincan Semiha İsen İlköğretim Okulu ve Elmadağ Kurtuluş İlköğretim Okulu'nda okuyan 102 tane 7. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada, ön test uygulamasının ardından, deney grubu öğrencilerine, hazırlanan etkinlikler aracılığıyla on hafta boyunca not alarak dinleme eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise dersler olağan akışında devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak, “Dinleme Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm sorularda gerek grup içi gerek gruplar arası sonuçlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Melanlıoğlu (2011)'nin üstbilis strateji eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmedeki etkisini incelediği araştırmaya Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan Atatürk İlköğretim Okulunda öğrenim gören 7. sınıf

öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın modeli, ön test- son teste dayalı deney ve kontrol gruplu bir çalışmadır. 12 haftalık süreçte veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği ve Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 15.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda üstbilis strateji eğitiminin verildiği sınıftaki deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Şahin, Aydın ve Sevim (2011)'in Cornell not alma tekniğinin, üniversite öğrencilerinin dinlediklerini anlamaları ve hatırlamaları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmaya 2008-2009 eğitim- öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 2/A ve 2/B sınıflarında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Ön test-son teste dayalı kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada deney grubu öğrencilerine sekiz hafta süresince Cornell not alma tekniği ile ilgili strateji eğitimi verilirken kontrol grubuna klâsik not alma teknikleri anlatılmış ve uygulamalar yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında dinlenileni anlama düzeyleri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğunu tespit edilmiştir.

Fidan (2012)'in ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejilerini değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Kayseri ili Melikgazi, Talas ve Kocasinan ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencileri katılmıştır. Araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinden ise tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejileri cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanım oranları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada F testi (tek yönlü varyans analizi), derecelendirme analizi (yüzde, frekans) ve t - testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanımlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi yönünden farklılaşmadığı, ancak sosyo-ekonomik düzeye göre ise altı maddede grupların farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, dinleme stratejilerinden en çok Türkçe dersinde yararlandıkları belirlenmiştir.

Karasakaloğlu ve Bulut (2012)'un görsel destekli dinleme metinlerinin, dinlediğini anlamaya etkisini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmaya 2011-2012 eğitim öğretim yılında Aydın il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunda üçüncü sınıfa devam eden 21 kontrol ve 22 deney grubu olmak üzere toplam 43 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model uygulanmıştır. Araştırma verileri 10 çoktan seçmeli sorudan oluşan Dinleme-Anlama Başarı Testi (DABT) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde tek faktörlü kovaryans analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda

kullanılan görsel destekli dinleme metinlerin dinlediğini anlamaya olumlu bir etki yaptığı tespit edilmiştir.

Katranlı (2012)'nin üst biliş stratejileri öğretiminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelediği araştırmaya Kırıkkale ili merkezinde bulunan iki ilköğretim okulunun beşinci sınıflarında öğrenim gören toplam 65 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karışık yöntem (mix method) kullanılmıştır. 12 haftalık uygulamanın verileri ölçekler ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, dinlediğini anlama, üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum erişileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğretmeni ve öğrencilerinin üst bilişsel dinleme etkinliklerine yönelik görüşlerinin de olumlu olduğu belirlenmiştir.

Kaya (2012)'nin İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin Web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesi üzerine yaptığı araştırmaya Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın verileri “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve web tabanlı olarak hazırlanan “Web Tabanlı Dinleme Testi” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise t testi, ANOVA, Post-Hoc Tukey HSD Testi ve Pearson Çarpım Momentleri Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dinleme becerilerinin cinsiyete, anne veya babanın kendilerine sesli olarak kitap okuma durumuna ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığı ancak anne-baba eğitim düzeyine, aile gelir düzeyine, en çok sevilen ve dinlenen müzik türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeklerin uygulandığı web tabanlı sistemin dil öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılabilirliği açısından olumlu durumlarla karşılaşılmıştır.

Aksu (2013)'nin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının etkililiğinin belirlenmek amacıyla yaptığı araştırmaya 2010-2011 öğretim yılında İstanbul ili, Pendik ilçesi, Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu'nda yer alan toplam 44 beşinci sınıf katılmıştır. Öntest- sontest kontrol gruplu olarak düzenlenen bu araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Dinleme Becerisi Testi ve Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın Dinleme Becerisi Testi verilerinin analizinde Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmış, ayrıca betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının, deney grubu lehine dinleme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Arslan (2013)'in yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlamadaki durumlarını ve çeşitli değişkenlerin dinlediğini anlamadaki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesindeki yedi il merkezinin sosyo-ekonomik açıdan birbirinden farklı 21 ilköğretim okulunda 7. sınıfta öğrenimlerine devam eden 2001 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere stüdyo ortamında seslendirilmiş olan iki ayrı metin dinlettirildikten sonra, iki farklı başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dinlediğini anlama seviyelerinin istenilen düzeyde olmadığı, öğrencilerin dinledikleri öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlerden daha iyi anladıkları, dinlediğini anlamada iller arasında farklılıklar bulunduğu, Türkçe dersini sevmenin, okunan kitap sayısının, ailenin gelir düzeyinin, okul öncesi eğitimin ve evde demokratik bir ortam olmasının dinlediğini anlamada etkili olduğu belirlenmiştir.

Bulut (2013)'un etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisini incelediği araştırmaya 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz yarısında Aydın ili merkez ilçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeydeki iki devlet okulunda okuyan 125 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada yarı deneysel deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, deney ve kontrol gruplarına ön ve son test olarak uygulanan araştırmacı tarafından geliştirilen “Dinlediğini Anlama Testi”, “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Kelime Hazinesi Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, etkin dinleme eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi düzeylerinin gelişimini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının, okuduğunu anlama başarısındaki gelişime ön koşul teşkil ettiği ve yeni sözcüklerin öğrenilmesine katkı sağladığı da görülmüştür.

Kana ve Kurudayıoğlu (2013), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları” isimli çalışmalarına 247 Türkçe öğretmeni adayını katılmıştır. Betimsel nitelikte olan ve tarama modeli kullanılan araştırmada adaylara araştırmacılar tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Dinleme Özyeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler frekans, yüzde, t-testi, tek yönlü ANOVA ve basit regresyon analizleriyle SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe Öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi özyeterlik algılarına sahip olduğu ve bu algılarının çeşitli nedenlere göre değiştiği görülmüştür.

Keleş (2013)'in dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisini incelediği araştırmaya İstanbul'un Ümraniye ilçesine bağlı Yukarı Dudullu 75. Yıl Ortaokulu'nda okuyan 68 öğrenci katılmıştır. Araştırmada karşılaştırmalı modelden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen sorularla yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin dinlediklerini anlama düzeylerinin yüksek olduğu

tespit edilmiştir. Ayrıca bilgilendirici dinleme metninde erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Yıldırım ve Er (2013)'in sekizinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) Dinleme / İzleme alanına yönelik amaç ve kazanımlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeye yönelik hazırladıkları çalışmaya Kars'ta resmî ve özel ilköğretim okullarında görev yapan ve sekizinci sınıf Türkçe derslerini yürüten 15 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin amaç ve kazanımları genel olarak yeterli buldukları ancak öğrencilerin dinlenen / izlenen anlam ve çözümleme amacına ulaşmakta zorluk çektikleri tespit edilmiştir.

Karabacak (2014)'in 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine seçici dinleme eğitiminin etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmaya Karaman il merkezinde yer alan Makbule Orman Ortaokulundan 576. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda seçici dinleme eğitiminin dinleme becerisini olumlu ve anlamlı düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Karabay (2014)'in 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan dinleme metninin işlenişine ilgili olarak öğretmen uygulamalarını incelediği çalışmaya Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan 12 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler katılmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme formu kullanmış; elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitabında yer alan dinleme metnini yönergelere uygun işlediği ve materyal olarak ders kitabını kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca dinleme metninin öğretmen ve öğrenciler tarafından seslendirildiği, dinleme sonrasında ise metinle ilgili sorularla değerlendirme yapıldığı, öğrencinin derse katılımının ise metnin türüne ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre değiştiği tespit edilmiştir.

Tayşi (2014)'nin öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan dinleme çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesi Onuncu Yıl İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan yedinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin uygulandığı araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği", "Öğrenciler İçin Öğrenme Stilleri Belirleme Listesi", "Öyküleyici Metin Başarı Testi", "Bilgilendirici Metin Başarı Testi" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği" testleri kullanılmıştır. 18 haftalık bir sürecin nicel verilerinin analizinde SPSS paket programından; nitel verilerin analizinde Mann Whitney U-Testi ve

Wilcoxon Testi'nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, nitel ve nicel boyutta deney grubu lehine olumlu bir sonuca ulaşılmıştır.

Genel olarak okuma ve dinleme becerisi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında bu becerilerle strateji kullanımı ilişkisini ortaya koyan çeşitli araştırma bulguları göze çarpmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde strateji kullanımı ile öğrencilerin anlama düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bir başka ifadeyle derslerde kullanılan stratejiler, öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerinde olumlu etki yapmıştır. Ayrıca stratejilere dayalı eğitimin her öğretim düzeyinde (ortaokul, lise, üniversite) uygulanmasından hareketle süreç farklılaştırılarak her yaşa uyarlanabileceğini söylemek mümkündür.

Türkçe 1-5 Öğretim Programında ise anlama (okuma, dinleme, görsel okuma) becerisine yönelik yöntem ve teknikler belirlenerek öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler aracılığıyla bu yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Ancak etkinliklerde kullanılması öngörülen yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin bunları nerede, nasıl, ne zaman, niçin ve hangi amaçla kullanması gerektiği açıklanmadığından öğrencilerde bu becerilerin gelişmesini zorlaştırmaktadır. Ulaşılabilen alanyazın taranarak öğrencilerin “anlama” becerilerinin çeşitli stratejiler kullanılarak geliştirilebileceği ancak henüz bu stratejilerin yaygın bir kullanım alanı olmadığı, genellikle bir ya da birkaç stratejinin etkilerinin araştırıldığı ve birçok derste göz ardı edildiği görülmüştür. Dinleme becerisine ilişkin stratejilerin daha çok yabancı dil öğretimindeki etkilerinin araştırıldığı ve okuma becerisine göre daha az inceleme alanı bulunduğu saptanmıştır. Özellikle birbirinden bağımsız düşünülemez okuma ve dinleme becerisinin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda anlama stratejilerinin Türkçe derslerinde kullanılarak öğrencilerin okuma ve dinleme düzeylerine etkisinin incelendiği nicel boyuttaki bu çalışmanın alanyazına katkılar sağlayacağı ve yapılacak yeni çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.



### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. Sırasıyla “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem/ Araştırma Grubu”, “Veri Toplama Araç ve Teknikleri”, “Veri Toplama Süreci” ve “Verilerin Analizi” açıklanacaktır.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada 5. Sınıf Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri üzerindeki etkisi sınanmıştır.

Çalışmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel deneme modeli (Quasi Experimental Design) kullanılmıştır. Karasar (2005) deneme modelini, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak için, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modeli olarak tanımlarken; Büyüköztürk (2006) de bu modelin ilgili araştırmaya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren bir desen olduğunu vurgulamıştır.

Yarı deneysel model bilimsel değer bakımından gerçek deneysel yöntemden sonra gelen ve eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Yarı deneysel desende yer alacak denekler rastgele dağılım dışında önceden belirlenmiş bir yolla belirlenir. Ancak katılımcıların olabildiğince benzer özellikte olmalarına özen gösterilir. “Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler bulunur. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder” (Karasar, 2005, 97). Çepni (2007, 84), bu yöntemin aşamalarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Daha önceden rastgele atama dışında bir yolla oluşturulmuş gruplar rastgele deney ve kontrol grubu olarak belirlenir.
2. Uygulama öncesinde gruplara ön test uygulanır.
3. Deney grubu deneysel çalışmaya katılıp özel bir müdahaleye uğrarken, kontrol grubuna herhangi bir deneysel müdahalede bulunulmaz.
4. Uygulama sonunda gruplara son test uygulanır.

Yarı deneysel yöntem doğal ortamda yürütüldüğünden ve hazır sınıflardan rastgele deney ve kontrol grupları seçildiğinden bu yöntemin dışsal geçerliliği diğer yöntemlerden daha fazladır. Bu çalışmada da eğitim kurumlarında klasik deneysel çalışma ile öğrencileri seçmek ve deney amacıyla gruplara veya sınıflara bölerek uygulama yapmak imkânsız denecek kadar zor olduğu için ve bu tip bir uygulamanın

kurum programını aksatmasının yanında öğretim açısından da olumsuz etkiler yaratabileceği göz önünde bulundurularak yarı deneysel model tercih edilmiştir.

Araştırmanın modeli akademik başarıları açısından eşit kabul edilen deney ve kontrol gruplarından oluşturulmuştur. Modelin şeması Çizelge 3.1’de verilmiştir:

Çizelge 3. 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Seçme Tipi	Ön Test	X	Son Test
DG	R	O1	Anlama stratejileri kullanımı	O3
KG	R	O2	Geleneksel Türkçe Öğretimi	O4

Kaynak: Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel Desenler. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.23

Yukarıdaki çizelgede “DG, deney grubunu; KG, kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara yansız atandığını; O1 ve O3, deney grubunun okuma ve dinleme ön test ve son test ölçümlerini; O<sub>2</sub> ve O<sub>4</sub>, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni- bu araştırmada anlama stratejileri kullanımını)” ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2001, 23-24).

Yukarıdaki modelin mantığı şu şekilde özetlenmektedir:

- R, ilgili değişkenler üzerinde sadece şansla oluşan farklara sahip grupları yaratır.
- O1 ve O3, ön test ve son test gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişkeni ve deneysel değişken nedeniyle deney grubunda oluşan farkı gösterir.
- O2 ve O4, ön test ve son test gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken nedeniyle kontrol grubunda oluşan farkı gösterir.
- (O1-O3)-(O2-O4), deney değişkeninin etkisini gösterir (Aytan, 2011, 89).

Çizelge 3.1.’de de yer verildiği gibi araştırmada, sürecin başında her iki gruba da araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Dinlediğini Anlama Testi” ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından yürütülen 10 haftalık süreç içinde deney grubunda anlama stratejilerine dayalı etkinliklerin uygulanmasının Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğu ve dinlediğine olumlu bir etki sağlayabileceğini ortaya koymak amacıyla ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmış ve araştırma sonunda iki gruba da süreç başında

uygulanan “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Dinlediğini Anlama Testi” son test olarak uygulanmıştır.

### **3.2. ARAşTIRMA GRUBU**

Türkçe derslerinde anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmada çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Bursa ili Mustafakemalpaşa ilçesinde, MEB’e bağlı Mustafakemalpaşa Ortaokulu’nda öğrenim gören 5. sınıflar arasından belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun tespitinde öğrencilerin başarı düzeylerinin yakın olması, aile eğitimi, gelir durumunun denk kabul edilmesi ve araştırmacı tarafından eğitim verilmesi gibi çeşitli ölçütler esas alınmıştır.

Bu doğrultuda kişisel bilgiler formundan (Ek 6.) elde edilen verilerden hareketle Mustafakemalpaşa Ortaokulu’nda yer alan 9 şubelik 5. sınıflar içinden 4. Sınıf Yıl Sonu başarı ortalamaları, anne-baba eğitimi, ailenin geliri ve evde kütüphane olması durumu denk kabul edilen 5-D (N=29 /deney grubu) ve 5-E (N=30/ kontrol grubu) sınıfları deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Okul idaresinden temin edilen denklik faktörlerinin deney ve kontrol grubu açısından değerleri frekans ve yüzde hesaplaması yapılarak Ek 6.’ dan hareketle izelgeleştirilmiştir (izelge 3.2.).

Mustafakemalpaşa Ortaokulu’nun seçilmesinde; araştırma için kolay ulaşılabilir olması, araştırmacının o okulda görev yapması, okul idaresinin olumlu tutumu ve uygulama koşullarının problemsiz olması etken olmuştur.

Çizelge 3. 2. Araştırma Çalışma Grubu Denklik Tablosu

<b><u>Faktörler</u></b>	<b><i>DENEY</i></b>		<b><i>KONTROL</i></b>	
<b><u>CİNSİYET</u></b>	<b><i>f</i></b>	<b><i>%</i></b>	<b><i>f</i></b>	<b><i>%</i></b>
Kız	15	51.72	17	56.67
Erkek	14	48.28	13	43.33
<b><u>ANNE EĞİTİMİ</u></b>				
İlkokul mezunu	10	34.48	10	33.33
Ortaokul mezunu	3	10.34	4	13.33
Lise mezunu	8	27.59	9	30
Üniversite mezunu	8	27.59	7	23.34
<b><u>BABA EĞİTİMİ</u></b>				
İlkokul mezunu	3	10.34	4	13.33
Ortaokul mezunu	6	20.69	6	20
Lise mezunu	11	37.94	12	40
Üniversite mezunu	9	31.03	8	26.67
<b><u>AİLE GELİRİ</u></b>				
500-1000 arası	3	10.34	4	13.33
1000-2000 arası	10	34.48	10	33.33
2000-3000 arası	9	31.03	9	30
3000 TL'den fazla	7	24.13	7	23.34
<b><u>KÜTÜPHANE</u></b>				
Var	25	86.20	26	86.67
Yok	4	13.80	4	13.33
<b><u>4. SINIF BAŞARI ORTALAMASI</u></b>	94, 36		93,48	
<b>TOPLAM (n)</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini ölçmek için çoktan seçmeli sorulardan oluşan “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Dinlediğini Anlama Testi” kullanılmıştır. Her iki testin geliştirilmesinde de aşağıda belirtilen yollar izlenmiştir:

Araştırmanın amacına yönelik olarak öncelikle temel dil becerilerinden olan okuma ve dinleme üzerine Türkiye’de yapılmış çalışmalar ve MEB 1-5 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Ardından anlama stratejilerinin kullanımı üzerine yapılmış araştırmalar ve ilgili literatür gözden geçirilmiştir. MEB 1-5 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan Okuma ve Dinleme Becerisi ile ilgili kazanımların seçiminde uzman görüşlerine başvurulmuş ve Dinleme Öğrenme Alanı’nda bulunan

“Dinlediğini Anlama” amacı ile Okuma Öğrenme Alanı’ndaki “Okuduğunu Anlama”, “Anlam Kurma” ve “Söz Varlığını Geliştirme” amaçlarına yönelik sıralanan kazanımlardan üçte biri kritik kazanımlar olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından, okuma için belirlenen 17 kazanım doğrultusunda yine uzman görüşleri alınarak her kazanım için ikişer sorudan oluşan toplam 34 soruluk “Okuduğunu Anlama Testi” ve dinleme için belirlenen 14 kazanım doğrultusunda her kazanım için ikişer sorudan oluşan toplam 28 soruluk “Dinlediğini Anlama Testi” geliştirilmiştir. Geliştirilen testler deney ve kontrol gruplarına uygulanmadan önce geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve 5. ve 6. Sınıflarda okuyan toplam 297 öğrenciye uygulanmış ve her soru için madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda ölçekte yer alan her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik derecesi bulunmuştur.

Analizden elde edilen veriler ışığında daha önceden belirlenen kazanımlardan en az birini içinde bulunduran deney ve kontrol grubuna uygulanacak Okuduğunu Anlama Testi (EK 1.) 22 soruya, Dinlediğini Anlama Testi (EK 2.) 19 soruya düşürülmüştür. Dinlediğini anlama testindeki 10. Soru için düzeltme yapılmasına rağmen ikinci uygulamada da sorunun niteliği artmamıştır. Ancak kapsam geçerliliğini kaybetmemek adına sorunun teste kalması kararlaştırılmıştır. Belirlenen kritik kazanımlar ve testlerde karşıladıkları soru sayıları EK 3. ve 4.’te gösterilmiştir. Aşağıda belirtilen çizelgeden (Çizelge 3.3.) hareketle iki testte de her bir madde için madde güçlük ve ayırt edicilik derecesi tablollaştırılmış, yorumlanmış ve kapsam geçerliliğini korumak kaydıyla asıl uygulamada kullanılacak sorular belirlenmiştir.

Çizelge 3. 3. Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndekslerinin Yorumu

<b>Madde güçlük Endeksi (p)</b>	<b>Madde ayırt edicilik endeksi (r)</b>	<b>YORUM</b>
0.90 dan fazla	Değer yok	- Eğer etkili bir öğretim varsa tercih edilir
0.60-0.90	$r > 0.20$	- Tipik iyi bir madde
0.60-0.90	$r < 0.20$	- Üzerinde çalışılması gereken madde
$p < 0.60$	$r > 0.20$	- Zor fakat ayırt edici bir madde (Eğer yüksek standartlara sahipseniz bu soru iyidir)
$p < 0.60$	$r < 0.20$	- Zor ve ayırt edici olmayan madde (Bu madde kullanılamaz)

Kaynak: Demirel, O. (2014). Madde Analizi.

<http://www.egitim.aku.edu.tr/odemirel.ppt>

Çizelge 3. 4. Dinlediğini Anlama Testi Madde Analiz Sonuçları

<i>SORU</i>	<i>Madde Güçlüğü (p<sub>j</sub>)</i>	<i>Madde Ayırt ediciliği (r<sub>j</sub>)</i>	<i>Madde Güvenirliği (r<sub>x</sub>)</i>
1	0,72	0,38	0,17
2	0,55	0,46	0,23
3	0,63	0,31	0,15
4	0,72	0,45	0,21
5	0,63	0,34	0,16
6	0,72	0,27	0,12
7	0,58	0,45	0,22
8	0,66	0,39	0,18
9	0,72	0,30	0,14
10	0,54	0,31	0,12
11	0,51	-0,05	-0,023
12	0,69	0,33	0,11
13	0,77	0,32	0,13
14	0,63	0,41	0,15
15	0,66	0,39	0,18
16	0,64	0,21	0,11
17	0,61	0,25	0,06
18	0,64	0,14	0,07
19	0,53	0,05	0,03
20	0,57	0,05	0,03
21	0,63	0,38	0,18
22	0,78	0,34	0,14
23	0,64	0,43	0,21
24	0,71	0,16	0,07
25	0,59	0,18	0,09
26	0,47	-0,19	0,09
27	0,66	0,25	0,12
28	0,63	0,27	0,13

Çizelge 3. 4.'ten hareketle “Dinlediğini Anlama Testi”nde yer alan ayırt ediciliği negatif ve zor olan, madde güçlüğü  $p > 60$  olmasına rağmen güvenirliliği çok düşük düzeyde olan ve testi olumsuz yönde etkileyecek 11., 16., 17., 18., 19., 20., 24., 25., ve 26. Soruların testten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 3. 5. Okuduğunu Anlama Testi Madde Analiz Sonuçları

<b>SORU</b>	<b>Madde Güçlüğü (<math>p_i</math>)</b>	<b>Madde Ayırt ediciliği (<math>r_i</math>)</b>	<b>Madde Güvenirliği (<math>r_x</math>)</b>
1	0,85	0,23	0,08
2	0,58	0,34	0,19
3	0,77	0,32	0,16
4	0,63	0,20	0,09
5	0,75	0,19	0,08
6	0,70	0,41	0,19
7	0,54	0,31	0,15
8	0,54	0,08	0,004
9	0,58	0,30	0,13
10	0,54	0,26	0,12
11	0,75	0,31	0,13
12	0,63	0,39	0,19
13	0,52	0,21	0,10
14	0,52	0,25	0,13
15	0,63	0,34	0,16
16	0,69	0,45	0,21
17	0,48	0,04	-0,02
18	0,58	0,36	0,18
19	0,63	0,23	0,11
20	0,54	0,32	0,16
21	0,70	0,31	0,14
22	0,46	0,07	0,005
23	0,73	0,25	0,09
24	0,40	-0,13	-0,06
25	0,79	0,22	0,09
26	0,70	0,41	0,19
27	0,39	0	0
28	0,56	0,34	0,18
29	0,50	0,36	0,19
30	0,60	0,25	0,12
31	0,52	-0,14	-0,07
32	0,58	0,14	0,07
33	0,68	0,34	0,16
34	0,61	0,27	0,13

Çizelge 3. 5.'ten hareketle "Okuduğunu Anlama Testi"nde yer alan ayırt ediciliği negatif ve zor olan, madde güçlüğü  $p > 60$  olmasına rağmen güvenirliliği çok

düşük düzeyde olan ve testi olumsuz yönde etkileyecek 1., 4., 5., 8., 17., 22., 23., 24., 25., 27., 31. ve 32. Soruların testten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Ayrıca testlerin bütünü göz önüne alınarak her testin güvenilirlik çalışması için Kuder Richardson-20 (KR-20) değeri hesaplanmıştır. KR-20 elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla kullanılır. Test maddelerine verilecek cevapların doğru/yanlış, evet/hayır gibi iki seçenekli olması durumunda KR-20 kullanılır. Güvenirlik katsayısının .70 veya daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006). KR-20 formülüne göre Okuduğunu Anlama Testi'nin güvenilirlik katsayısı 0.95, Dinlediğini Anlama Testi'nin güvenilirlik katsayısı 0.75 olarak bulunmuştur.

### 3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bursa ili Mustafakemalpaşa ilçesinde, Mustafakemalpaşa Ortaokulu'yla ilgili görüşmeler yapıldıktan sonra, araştırma modeline uygunluk gösterdiği göz önünde tutularak, araştırmanın bu okulda uygulanmasına karar verilmiştir. Araştırmayı uygulayan araştırmacının bu okulda görev yapması izin sürecini kolaylaştırmıştır. Mustafakemalpaşa Ortaokulu'nda yer alan 9 şubelik 5. sınıflar içinden başarı düzeyleri en yakın olan, aile eğitimi, gelir durumu denk kabul edilen ve araştırmacı tarafından eğitim verilen 5-D ve 5-E sınıfları deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Denk olarak kabul edilen iki grupta da, haftada 6 saat olan Türkçe dersinin 1 saati dilbilgisi etkinliklerine ve 1 saati de okuma etkinliğine ayrıldığından, geri kalan 4 saatte okuduğunu ve dinlediğini anlama stratejilerine dayalı okuma-anlama ve dinleme-anlama etkinliklerinin uygulanması kararlaştırılmıştır. Deneysel işlemler 2014- 2015 eğitim- öğretim yılı ikinci döneminde toplam 10 hafta süreyle devam etmiş ve iki grupta da aynı hafta başlamış yine aynı hafta sona ermiştir.

Okul için öngörülen FCM Yayınları 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda 6. Tema olan "Yenilikler ve Gelişmeler" teması ile 7. Tema olan "Üretim, Tüketim, Verimlilik" temalarının işlem sürecinde kullanılması kararlaştırılmıştır. İşlenecek içeriğin belirlenmesinden sonra temalarda bulunan toplam sekiz metin için araştırmacı tarafından anlama stratejilerinin kullanımına uygun çalışma kâğıtları (EK 5.) hazırlanmıştır. Temalardaki öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türündeki metinler göz önünde tutularak hazırlanan "Okuduğunu Anlama Testi" ve "Dinlediğini Anlama Testi" sürecin başında deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmada yanlılık olmaması adına 10 hafta boyunca Türkçe ders kitabındaki metinlere sadık kalınarak deney grubunda anlama stratejilerine göre, kontrol grubunda ise MEB Türkçe Öğretim Programı esas alınarak geleneksel yöntemle derslere devam edilmiştir.



Süreç boyunca deney grubundaki öğrenciler, işlenen metinler doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan anlama stratejilerini kullanılmaya yönelik çalışma sayfalarını uygulamış; kontrol grubu öğrencileri ise FCM Yayınları 5. Sınıf Türkçe çalışma kitabındaki değerlendirme etkinliklerini yapmıştır. Araştırmacı iki değerlendirme sürecini de kontrol altında tutmuş ve uygulama bitiminde iki gruba da süreç başında uyguladığı “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Dinlediğini Anlama Testi”ni son test olarak uygulamıştır.

Süreç içinde deney grubunda uygulanan anlama stratejilerine dayalı etkinlikler, çizelge 3.6.’da gösterilmiştir:

Çizelge 3.6. Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinler ve Stratejiler

1. HAFTA ( 4 Ders Saati )	METNİN ADI	ETKİNLİK	ANLAMA STRATEJİSİ
	TELEFONUN BULUNUŞU	1. Etkinlik	Tahminde Bulunma
2. Etkinlik		KWL/BİÖ	
3. Etkinlik		Hikaye Haritası Oluşturma	
4. Etkinlik		Sınıflandırma	
5. Etkinlik		Özetleme, Bağ Kurma	
6. Etkinlik		Zihinsel İmaj Oluşturma	
7. Etkinlik		Zihin Haritası Oluşturma	
8. Etkinlik		Grafik Örgütleyicileri Kullanma	
9. Etkinlik		Örgütleme	

2. HAFTA (4 Ders Saati )	METNİN ADI	ETKİNLİK	ANLAMA STRATEJİSİ
	UÇAK YOLCULUĞU	1. Etkinlik	Bağ Kurma (Metinden Hayata)
2. Etkinlik		POSSE (TİÖD)	
3. Etkinlik		POSSE (TİÖD)	
4. Etkinlik		POSSE (TİÖD)	
5. Etkinlik		POSSE (TİÖD)	
6. Etkinlik		Sınıflandırma	
7. Etkinlik		Problem Durumu Oluşturma	
8. Etkinlik		Genel Tarama-1	

<b>3. – 4. HAFTA (8 Ders Saati )</b>	METNİN ADI	ETKİNLİK	ANLAMA STRATEJİSİ	
	<b>AYÇA'NIN GÜNLÜĞÜ</b>	1. Etkinlik		Kavram Haritası Oluşturma
		2. Etkinlik		SQ4R
		3. Etkinlik		SQ4R
		4. Etkinlik		SQ4R
		5. Etkinlik		SQ4R
		6. Etkinlik		Bağ Kurma (Metinden Hayata)
		7. Etkinlik		Grafik Örgütleyicileri Kullanma
		8. Etkinlik		Problem Durumu Oluşturma
		9. Etkinlik		Sınıflandırma
		10. Etkinlik		Örgütleme

<b>5. HAFTA (4 Ders Saati )</b>	METNİN ADI	ETKİNLİK	ANLAMA STRATEJİSİ	
	<b>YAZININ BULUNUŞU</b>	1. Etkinlik		Zihin Haritası Oluşturma
		2. Etkinlik		TALS
		3. Etkinlik		Soru Sorma
		4. Etkinlik		Sınıflandırma
		5. Etkinlik		Bağ Kurma (Metinden Metne)
		6. Etkinlik		Tahminde Bulunma
		7. Etkinlik		Zihinsel İmaj Oluşturma
		8. Etkinlik		Sınıflandırma
		9. Etkinlik		Örgütleme

<b>6. HAFTA ( 4 Ders Saati )</b>	METNİN ADI	ETKİNLİK	ANLAMA STRATEJİSİ	
	<b>ÇALIŞAN HALKIM</b>	1. Etkinlik		Zihin Haritası Oluşturma
		2. Etkinlik		POSSE (TİÖD)
		3. Etkinlik		POSSE (TİÖD)
		4. Etkinlik		POSSE (TİÖD)
		5. Etkinlik		POSSE (TİÖD)
		6. Etkinlik		POSSE (TİÖD)
		7. Etkinlik		Sentezleme
		8. Etkinlik		Problem Durumu Oluşturma
		9. Etkinlik		Bağ Kurma (Metinden Hayata)
		10. Etkinlik		Sınıflandırma

<b>7. HAFTA (4 Ders Saati )</b>	METNİN ADI	ETKİNLİK	ANLAMA STRATEJİSİ	
	<b>ENERJİ BİRİKİMİ</b>	1. Etkinlik		Tahminde Bulunma
		2. Etkinlik		Bağ Kurma (Metinden Hayata)
		3. Etkinlik		Soru Sorma
		4. Etkinlik		Kavram Haritası Oluşturma
		5. Etkinlik		Sentezleme
		6. Etkinlik		Bağ Kurma (Metinden Hayata)
		7. Etkinlik		Zihinsel İmaj Oluşturma
		8. Etkinlik		Sınıflandırma
		9. Etkinlik		Benzetim (Analoji)

8. - 9. HAFTA (8 Ders Saati )	METNİN ADI	ETKİNLİK	ANLAMA STRATEJİSİ	
	<b>GERİ KAZANIM</b>	1. Etkinlik		Tahminde Bulunma
		2. Etkinlik		Soru Sorma
		3. Etkinlik		SQ4R
		4. Etkinlik		SQ4R
		5. Etkinlik		SQ4R
		6. Etkinlik		SQ4R
		7. Etkinlik		Sınıflandırma
		8. Etkinlik		Zihinsel İmaj Oluşturma
		9. Etkinlik		Grafik Örgütleyicileri Kullanma
		10. Etkinlik		Örgütleme

10. HAFTA (4 Ders Saati )	METNİN ADI	ETKİNLİK	ANLAMA STRATEJİSİ	
	<b>HANGİ MESLEĞİ SEÇSEM?</b>	1. Etkinlik		Tahminde Bulunma
		2. Etkinlik		KWL (BiÖ)
		3. Etkinlik		Hikâye Haritası Oluşturma
		4. Etkinlik		Soru Sorma
		5. Etkinlik		Bağ Kurma (Metinden Hayata)
		6. Etkinlik		Empati Kurma
		7. Etkinlik		Örgütleme
		8. Etkinlik		Sınıflandırma
		9. Etkinlik		Genel Tarama-2

### 3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmalardaki verilerin analizinde elde edilen değerlerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilmesi analizde kullanılacak testleri belirlemede önemli bir adımdır. Öyle ki verilerin dağılımı normal değilse parametrik testlerin kullanılması doğru olmaz. Bu araştırmada da toplanan veriler bilgisayara aktarılmış ve verilerin istatistiki analizinde SPSS 13.0 (Statistic Package For Social Science) programından yararlanılmıştır. Öncelikle deney ve kontrol grubuna uygulanan test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için araştırma grubu 50 öğrenciden fazla olduğundan ve diğer normallik sınamalarına karşı daha güçlü sonuçlar verdiği için (deney grubu  $n= 29$ , kontrol grubu  $n= 30$ ) Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır.

Ön test son test deney ve kontrol gruplu modellerde Karasar (2005), verilerin analizinde kullanılabilecek üç yöntem önermektedir. Bunlardan birincisi, grupların ön test ve son test puanlarındaki yüzde artışlarına göre ortalama artışlarının karşılaştırılması, ön test puanlarını birlikte değişen olarak kullanıp, son test puanları arasındaki farka bakılması ya da önce ön test puanlarının karşılaştırılıp, ön testler arasında anlamlı bir fark yoksa yalnızca son test puanlarına ait ortalamalar arası farkların karşılaştırılmasıdır. İkincisi kovaryans analizi, üçüncüsü ise T-testidir.

Shapiro-Wilk testinden alınan verilerden hareketle normal dağılım gösteren deney ve kontrol grubunun ön test verilerinde yani uygulama öncesi başarılarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğinin tespitinde Karasar'ın da önerdiği üçüncü yöntem olan t-testinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda 1. ve 2. alt problemler için iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-Test) uygulanmıştır. Çalışmanın 3. ve 4. alt probleminin analizinde ise aynı grubun ilişkili ölçümlerden elde ettiği puanlarının karşılaştırılmasında ve farkın anlamlı olup olmadığını test edilmesinde kullanılan eşli gruplar T-testi (Paired-samples T-Test)'nden yararlanılmıştır.

Normal dağılım göstermeyen deney grubuna ait okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama son test verilerinin kullanıldığı 5., 6., 7. ve 8. alt problemler için parametrik olmayan değerler için nonparametrik testlerden yararlanılmıştır. 5 ve 6 alt problemlerin analizinde veriler normalden uzak ancak simetrik veya simetriye yakın olduğu için T-testine alternatif olarak uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. 7. ve 8. alt problemler için Wilcoxon işaretli sıralar testiyle aynı güçte bir nonparametrik test olan iki grup arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığını değerlendiren Mann Withney U testi kullanılmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada verilerin analizinde kullanılan testler ile deney grubunda anlama stratejileri kullanımının dinleme ve okuma becerisine ilişkin n ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına; geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubunda ise n ve son testten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Analizler sonucunda elde edilen bulguların yorumlanmasında, .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

## 4.BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarına uygulanan “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Dinlediğini Anlama Testi” ölçeğinden alınan puanlarla istatistikî işlemler yapılarak alt problemlerin sınanmasına ilişkin bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

### 4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu okuma becerisi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemin sınanması için her iki gruba da okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmış ve bağımsız gruplar t-testi ile sonuçlar hesaplanmıştır. Hesaplanan sonuçlar aşağıdaki şekilde tablolştırılmıştır.

Çizelge 4. 1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Testi”  
Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kontrol G.(Ön Test)	30	14,00	2,841	56,719	-,275	,785
Deney G.(Ön Test)	29	14,21	2,944			

Çizelge 4. 1’de deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Uygulama öncesinde yapılan ön testte kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi puan ortalaması 14,21; kontrol grubunun puan ortalaması 14,00’dır. Uygulama öncesinde okuduğunu anlama becerisi bakımından deney ile kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla her iki grubun okuduğunu anlama becerisi puan ortalamaları bağımsız gruplar t-testi ile sınanmış ve gruplar arasında  $[t(56,719) = -,275, p > .05]$  anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Uygulanan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmamasında 4. Sınıf Yıl Sonu başarı ortalamaları, anne-baba eğitimi, ailenin geliri ve evde kütüphane olması durumu açısından denk olmalarının etkili olduğu

söylenbilir. Bu durum, deney ile kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi bakımından uygulama öncesinde birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Kıroğlu (1995)'nin çalışmasından bu yana yapılan araştırmalarda uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının çeşitli değişkenler aracılığıyla birbirine denk kabul edildiği görülmüştür. Örneğin Akça (2002)'nin hikaye haritası stratejisinin okuduğunu anlama becerisini sınıadığı çalışmasına aynı yıl aynı okulda ve aynı sınıf seviyesinde öğrenim gören 22 deney 22 kontrol grubu öğrencisi katılmış ve bunların denklikleri başarı, sosyo-ekonomik düzey gibi çeşitli ölçütlere göre sağlanmıştır. Uraz (2004)'in okuma becerisinde öğrenme stratejilerinin etkilerini incelediği çalışmasına ise 15 kontrol grubu öğrencisi katılmış ve bu grupların denkliğinde dokuz aylık İngilizce kursuna devam etmeleri ve aynı seviyede olmaları etkili olmuştur. Çerçi (2005)'nin öğrenme stratejileri kullanımının Türkçe öğretiminde öğrencilerin anlama düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında da 8.sınıfa devam eden ve başarı açısından dek kabul edilen iki şube deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Özyılmaz (2010)'in okuduğunu anlama stratejileri kullanımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek için yaptığı çalışmasında ise 7. sınıfta okuyan 36 deney ve 33 kontrol grubu öğrencileri hem başarıları hem de aynı öğretilerde eğitim görmeleri açısından denk kabul edilmiştir. Bu çalışma da okuduğunu anlama becerisi açısından diğer çalışmalardaki bulguları destekler niteliktedir.

#### 4.2 İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu dinleme becerisi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemin sınanması için her iki gruba da okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmış ve bağımsız gruplar t-testi ile sonuçlar hesaplanmıştır. Hesaplanan sonuçlar aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır.

Çizelge 4. 2. Deney ve Kontrol Gruplarının “Dinlediğini Anlama Testi”  
Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kontrol G.(Ön Test)	30	12,83	2,361	54,422	-,478	,634
Deney G.(Ön Test)	29	13,17	3,052			

Çizelge 4. 2’de deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde dinlediğini anlama becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Uygulama öncesinde yapılan ön testte kontrol grubunun dinlediğini anlama becerisi puan ortalaması 12,83; deney grubunun ise 13,17’dir. Uygulama öncesinde dinlediğini anlama becerisi



bakımından deney ile kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla her iki grubun dinlediğini anlama becerisi puan ortalamaları bağımsız gruplar t-testi ile sınanmış ve gruplar arasında  $[t(54,422)=-,478 \text{ p}>,05]$  anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Uygulanan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre dinlediğini anlama becerisi açısından deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmamasında 4. Sınıf Yıl Sonu başarı ortalamaları, anne-baba eğitimi, ailenin geliri ve evde kütüphane olması durumu açısından denk olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, deney ile kontrol gruplarının dinlediğini anlama becerisi bakımından uygulama öncesinde birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Yangın (1995)'in çalışmasından bu yana yapılan araştırmaların bazılarında deney ve kontrol gruplarının rastlantısal olarak belirlendiği bazılarında ise uygulama öncesinde çeşitli değişkenler aracılığıyla birbirine denk kabul edildiği görülmüştür. Denkliği kabul edilen çalışmalardan bazıları şunlardır: Kocaadam (2010)'ın not alarak dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerisine etkisini incelediği çalışmaya dinlediğini anlama testi yapılarak birbirine denk kabul edilen 51 deney ve 51 kontrol grubu olmak üzere 102 tane 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Mlenalıoğlu (2011)'nin üstbilis strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında da 25'i deney 25'i kontrol grubu olan 7.sınıf öğrencileri yer almıştır. Bu öğrencilerin denkliğinde ailenin eğitim durumu öğrencilerin başarı durumu ve uygulama öncesi dinlediğini anlama testinde gösterdikleri başarı etkili olmuştur. Bu çalışma da dinlediğini anlama becerisi açısından diğer çalışmalardaki bulguları destekler niteliktedir.

### 4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunda uygulanan okuma becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemin sınanması için her iki gruba da okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmış ve eşli gruplar t-testi ile sonuçlar hesaplanmıştır. Hesaplanan sonuçlar aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır.

Çizelge 4. 3. Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Testi”  
Ön- Son Test Puanlarına Ait Eşli Gruplar T- Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kontrol G.(Ön Test)	30	14,00	2,841	29	-2,289	,300
Kontrol G.(Son Test)	30	14,50	2,688			

Çizelge 4. 3'te kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrasında okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Uygulama öncesinde yapılan ön testte kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi puan ortalaması 14,00; son testte ise 14,50'dir. Uygulama öncesi ve sonrasında okuduğunu anlama becerisi bakımından kontrol grubu adına anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla grubun okuduğunu anlama becerisi puan ortalaması eşli gruplar t-testi ile sınanmış ve grup içinde  $[t(29)=-2,289 \text{ } p>.05]$  anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Uygulanan eşli gruplar t testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından kontrol grubu ön test-son test puanları arasında az da olsa anlamlı bir farkın olmasında on haftalık süreçte uygulanan geleneksel yöntemin etkili olduğu söylenebilir. Kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi bakımından uygulama öncesi ve sonrasında etkilendiğini gösteren bu durum öğretim programının takip edilerek ders işlendiği sürecin sonunda artışın olduğu olağan bir durumdur.

#### 4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunda uygulanan dinleme becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemin sınanması için her iki gruba da okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmış ve eşli gruplar t-testi ile sonuçlar hesaplanmıştır. Hesaplanan sonuçlar aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır.

Çizelge 4. 4. Kontrol Grubu “Dinlediğini Anlama Testi”  
Ön- Son Test Puanlarına Ait Eşli Gruplar T- Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kontrol G.(Ön Test)	30	12,83	3,252	29	-,480	,635
Kontrol G.(Son Test)	30	13,27	3,041			

Çizelge 4. 4'te kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrasında dinlediğini anlama becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Uygulama öncesinde yapılan ön testte kontrol grubunun dinlediğini anlama becerisi puan ortalaması 12,83; son testte ise 13,26'tür. Uygulama öncesi ve sonrasında dinlediğini anlama becerisi bakımından kontrol grubu adına anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla grubun dinlediğini anlama becerisi puan ortalaması eşli gruplar t-testi ile sınanmış ve grup içinde  $[t(29)=-,480 \text{ } p>.05]$  anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Uygulanan eşli gruplar t testi analiz sonuçlarına göre dinlediğini anlama becerisi açısından kontrol grubu ön test-son test puanları arasında az da olsa anlamlı bir farkın olmasında on haftalık süreçte uygulanan geleneksel yöntemin etkili olduğu söylenebilir. Kontrol grubunun dinlediğini anlama becerisi bakımından uygulama öncesi ve sonrasında etkilendiğini gösteren bu durum öğretim programının takip edilerek ders işlendiği sürecin sonunda artışın olduğu olağan bir durumdur.

#### 4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın beşinci alt problemi “Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubunda uygulanan okuma becerisi ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemin sınılanması için her iki gruba da okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmış ve deney grubu ön-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için eşli gruplar t-testinin nonparametrik alternatifi olan Wilcoxon işaretli sıralar testi ile sonuçlar hesaplanmıştır. Hesaplanan sonuçlar aşağıdaki şekilde tabloleştirilmiştir.

Çizelge 4. 5. Deney Grubu “Okuduğunu Anlama Testi”  
Ön- Son Test Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sıralar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	p
Okuma öntest- Okuma son test	Negatif sıra	1	21,00	21,00	-4,277	<0,01
	Pozitif sıra	28	14,79	414,00		
	Eşit	0				
	Toplam	29				

Çizelge 4.5’te de görüldüğü gibi deney grubunda uygulama öncesi ve sonrasında okuduğunu anlama becerisi adına anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Testten elde edilen verilere göre Z ve p değerlerinden ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubu okuma becerisi ön test puanları ortalaması son test puanları ortalamasından .05 düzeyinde anlamlı olacak şekilde yüksek bulunmuştur.

Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından deney grubu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmasında; yirmi farklı anlama stratejisinin kullanıldığı deney grubundaki etkinliklerin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi bakımından uygulama sonrasında kontrol grubuna göre daha olumlu şekilde etkilendiğini göstermektedir.

Bu çalışmayı destekler nitelikte yapılan araştırmaların birçoğunda okuduğunu anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin anlama başarılarının arttığı görülmüştür. Örneğin Belet (2005), Kaya (2006), Temizkan(2007), Epçaçan (2008), Kaman (2012), Gürbüz (2014) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmada strateji kullanımının etkili olduğu saptanmıştır. Özyılmaz (2010) ve Erdem (2012)'in çalışmalarında ise strateji kullanımının deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

#### 4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın altıncı alt problemi “Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubunda uygulanan dinleme becerisi ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemin sınanması için her iki gruba da okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmış ve deney grubu ön-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için eşli gruplar t-testinin nonparametrik alternatifi olan Wilcoxon işaretli sıralar testi ile sonuçlar hesaplanmıştır. Hesaplanan sonuçlar aşağıdaki şekilde tabloleştirilmiştir.

Çizelge 4. 6. Deney Grubu “Dinlediğini Anlama Testi”  
Ön- Son Test Puanlarına Ait Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sıralar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	p
Dinleme öntest- Dinleme	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-4,506	<0,01
	Pozitif sıra	26	13,50	351,00		
	Eşit	3				
	Toplam	29				

Çizelge 4.6’da da görüldüğü gibi deney grubunda uygulama öncesi ve sonrasında dinlediğini anlama becerisi adına anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Testten elde edilen verilere göre Z ve p değerlerinden ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubu okuma becerisi ön test puanları ortalaması son test puanları ortalamasından .05 düzeyinde anlamlı olacak şekilde yüksek bulunmuştur.

Uygulanan eşli gruplar t testi analiz sonuçlarına göre dinlediğini anlama becerisi açısından deney grubu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmasında; yirmi farklı anlama stratejisinin kullanıldığı deney grubundaki etkinliklerin, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, deney grubunun dinlediğini anlama becerisi bakımından

uygulama sonrasında kontrol grubuna göre daha olumlu şekilde etkilendiğini göstermektedir.

Bu çalışmayı destekler nitelikte yapılan araştırmaların birçoğunda dinlediğini anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin anlama başarılarının arttığı görülmüştür. Örneğin Köklü (2003), Odacı (2006), Aydın (2009), Çelikbaş (2010), Karadüz (2010), Melanlıoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarını arttırmada strateji kullanımının etkili olduğu saptanmıştır. Gerçek (2000) ve Fidan (2012)'in çalışmalarında ise strateji kullanımının deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

#### 4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın yedinci alt problemi “Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu okuma becerisi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ” olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemin sınanması için her iki gruba da okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmış ve bağımsız gruplar t-testinin nonparametrik alternatifi Mann-Withney U testi ile sonuçlar hesaplanmıştır. Hesaplanan sonuçlar aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır.

Çizelge 4. 7. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Testi”  
Son Test Puanlarına Ait Mann-Withney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	M-W U	Z	p
Kontrol	30	22,55	676,50	211,50	-3,413	0,001
Deney	29	37,71	1093,50			

Çizelge 4. 7’de deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Uygulama sonrasında yapılan son testte kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi sıra ortalaması 22,55; deney grubunun ise 37,71’dir. Uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerisi bakımından deney ile kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla her iki grubun okuduğunu anlama becerisi puan ortalamaları Mann-Withney U testi sınanmış ve gruplar arasında [M- W U(211, 50)=-3,413 p>.05] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Uygulanan Mann-Withney U testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Farkın oluşmasında kontrol grubunda geleneksel yöntemle ders işlenmesi ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin kullanılması; deney grubunda ise anlama stratejilerine dayalı eğitim ve etkinliklerin

uygulanmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, deney ile kontrol gruplarının uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerisi bakımından deney grubu lehine etkilendiğini ve deney grubunun daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Kullanılan strateji veya strateji gruplarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısındaki etkilerini farklılaştırdığı göz önüne alındığında yapılan araştırmaların son testlerinde değişik sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Birçok çalışmada bu araştırmaya paralel olarak okuduğunu anlama stratejileri kullanan deney grubu lehine anlamlı sonuçlar bulunduğu görülmüştür.

Örneğin Temizkan (2007)'ın bilişsel okuma stratejilerinin bilgiye dayalı metinler üzerindeki etkisini incelediği araştırmada okuma stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama düzeyi başarı puanlarında deney öncesi ve sonrasına anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Epçaçan (2008)'ın İTS (İşbirlikli Öğrenme – Tartışma – Sorgulama) ve TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme – Örgütleme – Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini incelediği araştırmada ise stratejilerin kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini, Türkçe dersine ilişkin tutumlarını, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarını ve yazılı anlatım becerilerinin gelişmesini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Yurt dışındaki çalışmalar da bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer nitelik taşımaktadır. Barrett ve McKown(2007)'un tahmin etme, bağ kurma, hayalinde canlandırma, anlam çıkarma, sorgulama ve özetleme okuma stratejilerini kullandığı araştırmalarında, öğrencilere model olarak sesli düşünme ve görsel düzenleyicilerle öğretim yapmış ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının arttığını tespit etmişlerdir. Pesa ve Sommers (2007) ise, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine öz düzenleme, zihninde canlandırma, önemli kısımlara/ana fikre karar verme, soru sorma, bağ kurma, anlam çıkarma ve sentezleme stratejilerini öğretmiş ve öğrencilerin öğretim ardından okuduğunu anlama başarılarında artış gözlemlemiştir.

#### **4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu dinleme becerisi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ” olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemin sınılanması için her iki gruba da okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmış ve bağımsız gruplar t-testinin nonparametrik alternatifi Mann-Withney U testi ile sonuçlar hesaplanmıştır. Hesaplanan sonuçlar aşağıdaki şekilde tablollaştırılmıştır.

Çizelge 4. 8. Deney ve Kontrol Gruplarının “Dinlediğini Anlama Testi”  
Son Test Puanlarına Ait Mann-Withney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	M-W U	Z	p
Kontrol	30	22,17	67 65,00	200,00	-3,595	<0,001
Deney	29	38,10	1105,00			

Çizelge 4. 8’de deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında dinlediğini anlama becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Uygulama sonrasında yapılan son testte kontrol grubunun dinlediğini anlama becerisi sıra ortalaması 22,17; deney grubunun ise 38,10’dur. Uygulama sonrasında dinlediğini anlama becerisi bakımından deney ile kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla her iki grubun dinlediğini anlama becerisi puan ortalamaları bağımsız gruplar t-testi ile sınanmış ve gruplar arasında [M- W U(200,00)=-3,595 p>.05] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Uygulanan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Farkın oluşmasında kontrol grubunda geleneksel yöntemle ders işleme ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin kullanılması; deney grubunda ise anlama stratejilerine dayalı eğitim ve etkinliklerin uygulanmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, deney ile kontrol gruplarının uygulama sonrasında dinlediğini anlama becerisi bakımından deney grubu lehine etkilendiğini ve deney grubunun daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Kullanılan strateji veya strateji gruplarının öğrencilerin dinlediğini anlama başarısındaki etkilerini farklılaştırdığı göz önüne alındığında yapılan araştırmaların son testlerinde değişik sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Birçok çalışmada bu araştırmaya paralel olarak dinlediğini anlama stratejileri kullanan deney grubu lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Örneğin Odacı (2006)’nın dinlediğini anlama açık strateji eğitimi ile öğrencilerin dinleme anlama stratejilerini kullanımına ve dinleme anlama düzeyine etkisini incelediği araştırmada deney grubunun kontrol grubundan daha çok strateji kullandığı ve anlama açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Aydın (2009) ise zihin haritalama tekniğinin dinlenen anlamaya ve kalıcılığa etkisini incelediği araştırmasında bu tekniğin öğrencilerin anlamı yapılandırma, kendini ifade edebilme, konu hakkında fikir yürütebilme, yaratıcılığı ve çağrışım gücünü ortaya koyabilme vb. açısından gelişim gösterdiğini saptamıştır. Çelikbaş (2010) ve Katrancı (2012)’ da benzer olarak öğrencilerin anlama / dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkisini inceledikleri araştırmalarında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde etmiştir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. SONUÇ

Bu çalışmayla “Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisi” araştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Deney ve kontrol grubunun çalışma öncesinde denkliğini sağlamak üzere belirlenen ölçütler çerçevesinde oluşturulan grupların, bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. 4. Sınıf Yıl Sonu başarı ortalamaları, anne-baba eğitimi, ailenin geliri ve evde kütüphane olması durumu açısından denk olmaları dolayısıyla deney ile kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi bakımından uygulama öncesinde birbirine denk olmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışma öncesinde dinlediğini anlama becerisi açısından deney ve kontrol grubunun denkliğinin sağlanması için aile eğitim durumu, başarı ortalamaları, evde kütüphane olması ve ailenin gelir düzeyi öğrencilere verilen kişisel bilgi formu ile tespit edilmiştir. Bu ölçütler çerçevesinde oluşturulan gruplar, bağımsız gruplar t testi ile sınanmış ve analiz sonuçlarına göre ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama becerisi bakımından uygulama öncesinde birbirine denk olmasında belirlen bu ölçütlerin etkili olduğunu söylemek mümkündür.

On haftalık uygulama süresince geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubuna uygulanan eşli gruplar t testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından ön test-son test puanları arasında az da olsa anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın oluşmasında öğretmenin programa bağlı kalarak dersini işlemeye devam etmesi, her üniteye dört metinden üç tanesinin okumaya dayalı olması ve okuma becerilerini ölçmek için öğrencilerden okulda gerçekleştirilen yazılı sınavlar aracılığıyla dönüt almasının etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Kontrol grubunda on haftalık uygulama süresince geleneksel yöntemle ders işlenmiş ve sürecin sonunda eşli gruplar t testi uygulanmıştır. Testten elde edilen analiz sonuçlarına göre dinlediğini anlama becerisi açısından kontrol grubu ön test-son test puanları arasında belirgin olmayan bir anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmenin öğretim programına bağlı bir şekilde ders işlemesi ve her üniteye



okumaya üç metin ayrılmış olmasına karşın dinleme adına tek metin bulunmasına rağmen bu metnin öğrenci ders kitaplarında bulunmaması dolayısıyla öğrencileri daha dikkatli dinlemeye teşvik etmesinin bu farkın oluşmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

On haftalık uygulama süresince araştırmacı tarafından geliştirilen etkinliklerle ders işlenen deney grubuna uygulanan eşli gruplar t testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından deney grubu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde on dokuz farklı anlama stratejisinin ve bu stratejileri uygulamaya yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerin etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmacı tarafından geliştirilen etkinliklerin uygulandığı deney grubunda on haftalık uygulama sürecinin sonunda eşli gruplar t testi uygulanmıştır. Testten elde edilen analiz sonuçlarına göre dinlediğini anlama becerisi açısından deney grubu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. On dokuz farklı stratejinin kullanım alanı bulduğu etkinliklerin uygulanmasının, öğrencilerin bu stratejiler aracılığıyla daha etkili ve verimli bir dinleme sağlamanın bu farkın oluşmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu ile araştırmaya uygun şekilde ders işlenen deney grubuna uygulanan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir müdahale yapılmadan müfredat doğrultusunda ders işlenerek öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerle dersin pekiştirilmesi yapılırken; deney grubunda anlama stratejilerinin etkilerini daha iyi görebilmek adına metinlere sadık kalınarak anlama stratejilerine bağlı yeni etkinlikler oluşturularak kullanılmasının süreç sonunda deney grubu lehine anlamlı bir farkın oluşmasını sağlamada etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Deney grubunda araştırmacının hazırladığı anlama stratejilerine dayalı etkinlikler uygulanırken; kontrol grubunda geleneksel yöntemle ders işlemeye devam edilmiştir. Sürecin sonunda her iki gruba da bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve analiz sonuçlarına göre dinlediğini anlama becerisi açısından deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Herhangi bir müdahale yapılmadan müfredat doğrultusunda ders işlenen kontrol grubunda öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerle ders pekiştirilmiştir. Deney grubunda ise anlama stratejileri kullanımının etkilerini daha iyi görebilmek adına kontrol grubunda kullanılan metinlere sadık kalınmış ancak anlama stratejilerine bağlı yeni etkinliklerle süreç tamamlanmış ve öğrencilerin sürecin sonunda dinlemeye olan yatkınlıklarının arttığı görülmüştür. Dolayısıyla bu uygulamanın deney grubu lehine anlamlı bir farkın oluşmasını sağlamada etkili olduğunu söylemek mümkündür.

## 5.2. ÖNERİLER

Anlama stratejilerini uygulamak derslerin verimliliği ve etkililiği açısından oldukça önemlidir fakat çalışma kitaplarında strateji kullanımını kısıtlayan etkinliklerin yer alması stratejileri uygulamak için yeterli değildir. Dolayısıyla öğrencilerin ilgi ve beklentileri dikkate alınarak tüm stratejilerin uygulama alanı bulabileceği etkinliklerin tasarlanması gerekmektedir. Ayrıca Türkçe Ders kitaplarında yer alacak metinler için öğretmenlerin ve uzman kişilerin de fikirleri alınarak metinlerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini kazandıracak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

Anlama stratejilerine dayalı öğretim yapılabilmesi için öğretmenlere de büyük sorumluluk düşmektedir. Birçok derste uygulanabilecek bu stratejilerin kullanımıyla ilgili öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bu doğrultuda işe koşulları öğrencilerin derslere ilgisini arttırmada etkili olacaktır. Bu doğrultuda betimsel bir çalışma yapılarak gözlem yoluyla öğretmenlerin anlama stratejilerini kullanıp kullanmadıkları; görüşme yoluyla da stratejiler hakkındaki farkındalıkları incelenebilir.

Yapılan çalışma 10 haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Anlama stratejilerinin tam olarak öğretimi ve etkili kullanımı daha uzun bir süreçte daha verimli sonuçlar verebileceği için daha uzun süreli araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalar da okuma ve dinleme becerilerinin yanı sıra, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma becerilerinin her birinin okuma veya dinleme ile ilişkisi incelenebilir.

Belirli ölçütler doğrultusunda birbirine denk gruplar seçilip, her gruba farklı bir stratejinin kullanımına dayalı etkinlikler yaptırılarak ilgili stratejinin anlama başarısı üzerinde ne derece etkili olduğu ya da hangi stratejinin anlama başarısı üzerinde daha etkili olduğu araştırılabilir.

Okuduğunu ve dinlediğini anlama sadece Türkçe dersiyle sınırlı kalan bir beceri değildir. Tüm derslerin temeli kabul edilebilecek bu becerinin diğer derslerde de kullanılması gerekmektedir. Bu çalışma doğrultusunda yapılan araştırmalarda diğer derslerde anlama stratejileri kullanımının etkilerine pek rastlanmaması dolayısıyla bu bağlamda bir çalışma yapılarak anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin başarıları üzerine etkisi incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (1996). *Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akça, G. (2002). *Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, H. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğrencilerinin Grafik Okuma Ve Hazırlama Becerisini Kazanma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Aksu, D. (2013). *Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulamalarının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlk okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Okuma*. (Editör Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, T. (2007). *Fen Eğitiminde Analoji Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Farklı Taksonomik Düzeylerdeki Başarıları Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alver, B. (2004). *Güzel Sanatlar Eğitimi Alan Öğrencilerin Empatik Beceri Ve Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), 93-108.
- Anılan, H. (1998). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisi İle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Aras, B. (2004). *İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, A., F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Arslan, A. (2013). *Çeşitli Değişkenler Açısından İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Durumları*. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2(5), 61-81.
- Ateş, A. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği)*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 2/4, 258-273.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Anlama Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S., Akyol, H. (2013). *Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Anlama Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 11(3), 268-300.
- Aydın, Z. (2001). *Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi*. Sivas C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt:5, Sayı:1, 55-80.
- Aydın, G. (2009). *Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenenini Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri Ve Yaratıcılık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aytan, T. (2011). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aytan, T., Güney, N., Şahin, E., Bayar, A. (2014). *Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Taşımalık Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 269-285.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 3 (4), 461-470.
- Bacon, S. (2005). *Reading Coaches: Adapting An Intervention Model For Upper Elementary And Middle School Readers*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 48, 416-427. [http://www.researchgate.net/publication/250055432\\_Reading\\_Coaches\\_Adapting\\_an\\_Intervention\\_Model\\_for\\_Upper\\_Elementary\\_and\\_Middle\\_School\\_Readers](http://www.researchgate.net/publication/250055432_Reading_Coaches_Adapting_an_Intervention_Model_for_Upper_Elementary_and_Middle_School_Readers) 27. 07. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balun, H. (2008). *İlköğretim I. Kademedeki Uygulanan Görsel Okuma Ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği/ Bingöl-Elazığ-Diyarbakır Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Barnett, C., L., McKown, B., A. (2007). *Improving Reading Comprehension Through High Order Reading Skills*. Yüksek Lisans Tezi, Saint Xavier University, Chicago, Illinois. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496222.pdf> 27.07. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Baş, Ö., Kardaş, N. (2014). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerisi ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 230-243.
- Baydık, B. (2011). *Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi*. Eğitim ve Bilim, Cilt 36, Sayı 162, 301-319.
- Bayrak, E. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Sürecinde Kullandıkları Zihinsel Beceri Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baysal, Z. (2005). *Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme İçin Problem Durumları Oluşturma*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), 471-485.
- Belet, D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Belet, D., Yaşar, Ş. (2007). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, Sayı 3(1), 69-86.
- Beydoğan, H., Ö. (2012). *Students' Levels Of Using Reading-Comprehension Strategies In Relation To Their Proficiencies In Reading Fluently/Öğrencilerin Akıcı Okumalarına Göre Okuma-Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Eğitim ve Bilim, 2012, Cilt 37, Sayı 166, 3-13.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). *Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri*. Çağdaş Eğitim, Sayı 28 (193), 15-20. <http://cavitbinbasioğlu.org/cavitbinbasioğlu/wp-content/uploads/2014/10/Son20.pdf> 12. 08. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Bircan, E. Stebler, Z., Yurt, S. (2012). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanmadaki Eğilimleri*. Dil Ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(1), 22-30.
- Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama Ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencileri Ve Öğretmenlerinin Özetleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi: Türkçe Dersi Örneği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bütüner, S. (2011). *Grafiksel Bilgi Gösterimi- Matematik Eitiminde Etkili Araçlar Olarak Zihin ve Kavram Haritaları*. İlköğretim Online, Sayı 6(1), 1-11. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say1/v6s1c1.pdf> 30.07.2015 tarihinde alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. 4. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cebesyoy, B. (2009). *Fen Eğitiminde Anlamlandırma Ve Örgütlenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum Ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Chen, L., Zhang, R. (2011). Web-Based CALL To Listening Comprehension. *Current Issues in Education*, 13(4). <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/viewFile/286/95> 26. 07. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Cemiloğlu, M. (2005). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Cihangir, Z. (2000). *Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Başkalarını Dinleme Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cihangir, Ç. Z. (2011). *Kişiler Arası İletişimde Dinleme Becerisi*. 2.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Coşkun, E. (2002). *Okumanın Hayatımızdaki Yeri Ve Okuma Sürecinin Oluşumu*. TÜBAR, Sayı 9, 231-242.
- Coşkun, E. (2003). *Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri Ve Bazı Öneriler*. TÜBAR, Sayı 13, 101-130.
- Cüceloğlu, D. (2009). *Yeniden İnsan İnsana*. 40. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelebi, H. M. (2008). *İlköğretim 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay Ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muğla Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Çelik, E. (2006). *Sesli ve Sessiz Okuma İle İçten Okumanın Karşılaştırılması*. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 7, 18-30.

- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/Dinleme Stratejilerinin Kullanımı İle Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çelikçi, S. (2000). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. 3. Baskı. Trabzon: Pegem A Yayıncılık.
- Çerçi, A. (2005). *Türkçe Öğretiminde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetingöz, D. (2006). *Not Alma Stratejisinin Öğretimi Tarih Başarısı, Hatırda Tutma Ve Başarı Güdüsü*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetinkaya, G. (2004). *Anadilinde Ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma -Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çıkrıkçı, S. (2008). *İlköğretim Öğrencilerinde Özetleme Becerisinin Gelişimi*. Dil Dergisi, Sayı 141, 19-35.
- Çiçek, Y. (2009). *9. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Anlamlandırma Örgütlenme Stratejilerini Kullanmaları Ve Okutulan Ders Kitabının Bu Duruma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çifçi, M. (2001). *Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler*. Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 14, 165-177.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demir, T. (2010). *Türkçe Öğretiminde Anlama Ve Zihinde Yeniden Yapılandırma*. TÜBAR, Sayı 28, 201-223.
- Demirel, O. (2014). Madde Analizi.  
<http://www.egitim.aku.edu.tr/odemirel.ppt> 31.07.2015 tarihinde alınmıştır.

- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., Papageorgiou, P. (2005). *The Relationship Between Listening And Reading Coniprehension Of Different Types Of Text At Increasing Grade Levels*. Reading Psychology, 26(1), 55-80. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02702710590910584> 26.07.2015 tarihinde alınmıştır.
- Doğan, B. (2002). *Strateji Öğretiminin İşbirlikli Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Günü Ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2008). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (2), 261-286.
- Doğan, Y. (2010). *Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma*. TÜBAR, Sayı 27, 263-274.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2012). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. 47. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duman, N. (2006). *Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dündar, H., Akyol, H. (2014). *Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması*. Eğitim ve Bilim, Cilt 39, Sayı 171, 361-377.
- Edmunds, K., Bauserman K. (2006). *What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations With Children*. The Reading Teacher, 59 (5), 414-424.



<http://olms1.cte.jhu.edu/olms/data/resource/4740/RT595Motivation%20Edmunds.pdf> 08.08. 2015 tarihinde alınmıştır

- Ensar, F. (2003). *Türkçe Eğitiminde Bir Öğretim Yönteminin Geliştirilmesine Kaynaklık Etmesi Bakımından Soru*. TÜBAR, Sayı 13, 267- 285.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel Ve Duygusal Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C. (2009). *Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 207-223.
- Er, A. (2005). *Yabancı Dil Öğretiminde Okuma*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD), 12, 208-218.
- Erdem, C. (2012). *Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 1(4), 162-186.
- Ergin, A., Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ergin, A. (2010). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Erginer, E. (1999). *İlköğretim 3., 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi*. PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (Özel Sayı). <http://www.egitim.aku.edu.tr/erginer5.html> 24.07. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Fidan, M. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Fidan, N. Baykul, Y. (1994). *İlköğretimde Temel İhtiyaçların Karşlanması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 10, 7-20.
- Filiz, S. (2009). *Soru Cevap Yöntemi Eğitiminin Öğretmenlerin Soru Sorma Bilgisi Ve Soru Sorma Tekniklerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 3, 167-195
- Fotovatian, S., Shokrpour, N. (2007). *Comparison Of The Efficacy Of Reading Comprehension Strategies On Iranian University Students Comprehension*. Journal of College Reading and Learning, 37(2), 47-63, <http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-College-Reading-Learning/165429602.html> 24. 07. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Gerçek, F. (2000). *The Effects Of Pred Listening Classes On The Frequency Of Listening Comprehension Strategy Use / İngilizce Hazırlık Okulundaki Dinleme Becerisi Derslerinin Dinleme-Anlama Stratejileri Kullanım Sıklığı Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Göçer, A. (2007), *Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Eğitimindeki Yeri*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı. 23/2, 17-39.
- Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç Ve Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Güldaş, G. (2012). *İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinlikleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Güler, D., P. (2007). *Fen Öğretiminde Kullanılan Analogiler, Analoji Kullanımının Öğrenci Başarısı, Tutumu Ve Bilginin Kalıcılığına Etkisinin Araştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2007a). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Güneş, F. (2007b). *Türkçe Öğretimi Ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Anlama Becerilerini Geliştirme*. Eğitim ve Denetim, Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayın Organı (TEM-SEN), 7(20), 11-19.
- Güneş, F. (2013). *Görsel Okuma Eğitimi*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, 1-17.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar Ve Modeller*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Günhan, O., F. (2009). *Kavram Haritaları Öğretim Stratejisinin Öğrenci Başarısına Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde SQ4R Tekniğinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Gürel, E., Tat, M. (2012). *Bir İletişim Edimi Olarak Dinleme Ve Türkçede Bulunan Dinleme Temalı Atasözleri İle Deyimler Üzerine Bir İçerik Analizi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(23), 276-297.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri Ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hardebeck, M. M. (2006). *Effectiveness And Usage Of Reading Comprehension Strategies For Second Grade Title 1 Students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Minnesota State University, Education Department, Minnesota. <http://gradworks.umi.com/14/34/1434045.html> 27. 07. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Hasra, K. (2007). *Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımıyla Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Houtveen Thoni, van de Grift Wim. (2007). *Effects Of Metacognitive Strategy Instruction and Instruction Time On Reading Comprehension*. School Effectiveness and School Improvement, 18(2), 173-190. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09243450601058717> 26. 07. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Işıkdogan, N. (2009). *Hikaye Haritası Tekniğinin Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Kazanmalarındaki Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnal, B. (2009). *Bilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Eğitici Görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnce, Y. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kaman, Ş. (2012). *Akılcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Kan, Ü., A. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel Ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa Ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kana, F. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilis Okuma Stratejileri Farkındalık Düzeyleri*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt-Sayı: 16-1, 100-120.
- Kana, F., Kurudayıoğlu, M. (2013). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 2, 245-258.
- Kanalmaz, T. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Matematik Dersi Ölçme Öğrenme Alanında Analoji Yöntemine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kanmaz, A., Saracaoğlu, S. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okumaya Yönelik Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi*. e-Journal of New World Sciences Academy, Vol: 7, No: 2, Ss. 764- 776.
- Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaptan, F., Korkmaz, H. (2001). *Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 185-192.
- Karabacak, E. (2014). *Seçici Dinleme Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karabay, A. (2014). *Dinleme Metinlerinin Sınıf İçi Uygulamaları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 29 (3), 81-94.
- Karadüz, A. (2010a). *Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 29, 39-55.
- Karadüz, A. (2010b). *Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme*. Turkish Studies, 5/3, 1567- 1593.
- Karasakaloğlu, N. (2006). *Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-*

*Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, 142-145, Ankara: Kök Yayınları.

Karasakaloğlu, N., Bulut, B. (2012). *Görsel Destekli Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi*. E-Journal of New World Sciences Academy, 7(2), 722-733.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram Ve Uygulama*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Katranç, M. (2012). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine Ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin)*. Genişletilmiş 7. Baskı, Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, N. (2003). *Fen Eğitiminde Kavram Haritaları*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 13, 70-79.

Kaya, F. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kaya, M. F. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Web Tabanlı Bir Sistem Yardımıyla Ölçülmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Keleş, E. (2013). *Dinleme Öncesi Ve Dinleme Sonrası Verilen Soruların 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Keleş, M. A. (2005). *Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma-Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kılıç, G. A. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı Ve Tutum*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kıran, I. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen Ve Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kırbaş, A. (2010). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmesine Etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kırmızı, S., F. (2008). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 95-109.
- Kıroğlu, M., K. (1995). *Anlamlı Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kocaadam, D. (2011). *Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, N. (2003). *Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim İkinci Sınıflarda Aile Çevresi Ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe Öğretiminde 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, K., Temur, T., Akçam, H. (2006). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14- 16 Nisan 2006, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modeli'nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Mazı, A. (2008). *Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mehrpour, S., Rahimi, M. (2010). *The Impact of General and Specific Vocabulary Knowledge on Reading and Listening Comprehension, A Case of Iranian EFL Learners. System. Vol 38. No. 2. Pp 292-300.* <http://eric.ed.gov/?id=EJ885945> 28. 07. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Mokhtari, K., Carla, A., R. (2002). *Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies*. Journal of Educational Psychology. 94(2), 249-259. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.5716&rep=rep1&type=pdf> 28. 07. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Odacı, T. (2006). *The Effect Of Explicit Listening Comprehension Strategy Training On Listening Comprehension Strategy Use And Listening Proficiency Level / Açık Dinleme Anlama Stratejileri Eğitiminin Strateji Kullanımı Ve Dinleme Anlama Düzeyi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Okur, S. (2011). *Türkçe Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersi Öğretim Araçlarındaki Okuma Metinlerini Özetleme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/ Dinleme) Geliştirmedeki Rolü*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Özbay, M. (2009a). *Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Özbay, M. (2009b). *Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Özcan, E. (2013). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Fen Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerileri, Akademik Başarıları Ve Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel Okuma*. 7. Baskı. Ankara: Bilgi Yayınevi.

- Öztaşkın, B., Ö. (2014). *Grafik Örgütleyicilerinin Sekiz Türü İle Sosyal Bilgiler Öğretimi: Akademik Başarı ve Başarı Yönelimlerine Etkisi*. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 14, 83-109.
- Öztürk, C., Karayağız, G. (2006). *Teori İle Uygulama Arasında Yeni Bir Köprü: Kavram Haritası*. C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 10(1), s. 29-36.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Pardo-Ballester, C. (2008). *The Construct Validity Of A Web-Based Listening Comprehension Exam*. C. A. Chapelle, Y. R. Chung & J.Xu (Eds.), In Towards Adaptive CALL: Natural Language Processing For Diagnostic Language Assessment,(209-227). Ames, IA: Iowa State University. [http://apling.public.iastate.edu/TSL/5th\\_2007/proceedings2007/papers/TSL/07\\_17\\_Pardo.pdf](http://apling.public.iastate.edu/TSL/5th_2007/proceedings2007/papers/TSL/07_17_Pardo.pdf) 25. 07. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Pearson, P. D. (2009). *The Roots Of Reading Comprehension Instruction*. S.E Israel & G.G. Duffy (Eds). Handbook of research on reading comprehension (3-32). NewYork:Routledge. [http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781317639671\\_sample\\_607117.pdf](http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781317639671_sample_607117.pdf) 24. 07. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Pesa, N., Somers S. (2007). *Improving Reading Comprehension Through Application and Transfer of Reading Strategies*. Yüksek Lisans Tezi, Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Chicago, Illinois. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496540.pdf> 26.07.2015 tarihinde alınmıştır.
- Polatcan, F. (2013). *6. Sınıflarda Kavram Haritalarıyla Dilbilgisi Öğretiminin Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sabak, E. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik Ve Demografik Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sanalan, A., Sülün, A., Çoban, A. (2007). *Görsel Okuryazarlık*. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt-Sayı: 9-2, 33-47.



- Saygılı, S. (2008). *Analoji İle Öğretim Yönteminin 9.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Ve Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Selamet, S. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Tablo Ve Grafik Okuma Ve Yorumlama Başarı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. 12. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici Ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A., Aydın, G., Oğuzhan, S. (2011). *Cornell Not Alma Tekniğinin Dinlenen Metni Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29, 29-36
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu* Ankara: Meb Basımevi.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Meb Basımevi.
- Taşkaya, M., S. (2010). *Okuma Problemlerinin Giderilmesinde Renkli Metinlerin Etkisi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (2), 21-36.
- Tavşanlı, Ö. (2014). *Grafik Örgütleyicilerin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Çözümleme Ve Özetleme Başarıları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Tayşi, K. E. (2014). *Öğrenme Stiline Dayalı Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2007). *Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Dersinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Temur, T. (2001). *Dinleme Becerisi*. (Editör: Leyla Küçükahmet), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temur, T. (2010). *Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 29. Sayı, 303-319.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Topuzkanamış, E., Maltepe, S. (2010). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. TÜBAR, Sayı 27, 655-677.
- Turgut, T. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Matematik Konularının Öğretiminde Soru-Cevap Metodu İle Analoji Metodunun Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkileri Yönünden Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türkyılmaz, Mustafa. (2010). *Bir Ders Aracı Olarak Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi: "Eskici" Metni Örneğinde Deneysel Bir Çalışma*. Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi, XXIII (1), 207-220.
- Tüzel, S. (2010). *Görsel Okuryazarlık*. TÜBAR, Sayı 27, 691-704.
- Ungan, S. (2013). *Dinleme*. (Editör: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uraz, B. (2004). *The Relationship Between Learning Strategy Choice İn Reading Comprehension And Academic Success / Okuma Becerisinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2010a). *Okuma Ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H. (2010b). *Okuma Süreci: Bilişsel İşlemler, Kavrama ve Okuma Stratejileri*. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi, 32-44. <http://www.ogretmen.info/makale/27.pdf> 01.08. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ünal, E., Köksal, K. (2007). *Okuduğunu Anlama ve Sorular*. Üniversite ve Toplum Dergisi, Cilt 7. Sayı 4. <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=341> 28. 07. 2005 tarihinde alınmıştır.
- Ünal, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Weigfield, A., Guthrie, J. (2004). *Engagement And Motivation İn Reading Instruction*. Handbook of Reading Research, 3. Cilt, 24. Bölüm, 403-422.

- Wang, Y. (2010). To Give Control To Learners Or Not? A Comparative Study Of Two Ways Of Teaching Listening. *English Language Teaching*, 3(2), 162-177. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/6286/5024> 27.07. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Worthy, J., Broaddus, K. (2002). *Fluency Beyond The Primary Grades: From Group Performance to Silent, Independent Reading*. *The Reading Teacher*, 55, 334-343.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalın, H., İ. (2000). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yangın, B. (1999), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*. Modül 4. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yardımoğlu, K. (2007). *İngilizce Okuma Öğretiminde Örgütlenme Stratejilerinin Erişiye Ve Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yetkiner, A. (2011). *İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına Ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, F., Er, O. (2013). *Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme / İzleme Alanı Amaç Ve Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 2/2, 231-250.
- Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, K. (2012). *Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 18, 45-58.

- Yıldız, M., Akyol, H. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 31, Sayı 3, 793-815.
- Yılmaz, H., Sünbül, A. M. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. 3. Baskı. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yılmaz, M. (2008). *Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 9, 131 - 139.
- Yılmaz, S. (2008). *Başarılı Ve Başarısız 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuma Stratejileri Ve Yaratıcılık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yurd, M. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi İle Bil-İste-Öğren Stratejisi Kullanılarak Geliştirilen Bil-İste-Örnekle-Öğren Stratejisinin Öğrencilerin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yurdaışık, A. (2007). *Teachers' Views About And Approaches To Reading Instruction / Öğretmenlerin Okuma Öğretimi Ve Okuma Stratejileri İle İlgili Görüş Ve Yaklaşımları*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yüksel, A. (2010). *Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, Sayı 3(1), 124-134.

## EKLER

### EK 1- OKUĞUNU ANLAMA TESTİ

#### ÇOBANLA DENİZ

Çobanın biri, koyunlarını deniz kıyısında otlatıyormuş. Denizi durgun görünce:  
- Ne duruyorum? Ben de denize çıkıp açılayım, ticaret yapayım, demiş.

Koyunlarını satmış. Parasıyla hurma alıp gemiye binmiş, denize açılmış. Bir süre sonra denizde büyük bir fırtına çıkmış. Adam, bakmış olacak gibi değil, gemi, batmak üzere. Hiç olmazsa canını kurtarayım, diye bütün hurmaları denize atmış. Kendisi de bin bir zorlukla ancak kıyıya çıkabilmiş.

Aradan uzun bir zaman geçmiş. Deniz kıyısında dolaşırken, bir adam görmüş. Çoban bakmış ki o da kendisi gibi denizin durgunluğuna bakıyor. Hemen adamın yanına yaklaşmış:

-Aman inanma sen onun öyle durgun durmasına dostum, demiş. Yine canı hurma istiyor. Onun için böyle uslu uslu oturuyor!

Aisopos

Çeviren: Türkan Andaç

İlk iki soruyu metne göre cevaplayınız.

**1. Yukarıdaki parçaya göre aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?**

- A) Çobanlar ticaret yapmamalıdır.
- B) Çobanlar denize açılmamalıdır.
- C) Deniz her zaman tehlikelidir.
- D) Görüntüye aldanmamalıyız.

2. (1) Parasıyla hurma alıp gemiye binmiş. (2) Bir süre sonra denizde büyük bir fırtına çıkmış. (3) Aradan uzun bir zaman geçmiş. (4) Deniz kıyısında dolaşırken, bir adam görmüş.

**Yukarıdaki cümlelerin hangisi zıt anlamlı olmaman kelimelerden oluşmuştur?**

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

Sevgiden, sevinçten böyle pek uzak  
Yaşamak bilsen ah ne acı anne!  
Yılların saçında yaktığı her ak  
Şu ıssız gönlümün son tacı anne!

3. soruyu şiire göre cevaplayınız.

**3. Şiirin bütününe hakim olan duygu nedir?**

- A) Anne şefkati
- B) Anne özlemi
- C) Yılların acımasızlığı
- D) Yaşamın ümitsizliği

**4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi yoktur?**

- A) Amcamı görmek için Antalya'ya gittim.
- B) Sınava iyi hazırlandığı için başarılı oldu.
- C) Geç kaldığı için annesinden özür diledi.
- D) Sporcu, dereceye girdiği için takıma alındı.

**5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde terim anlamlı bir sözcük vardır?**

- A) Bugün okula ay yüzlü güzel bir kız geldi.
- B) Bu hafta açılar konusuna geçtik.
- C) Hafta sonu arkadaşlarla pikniğe gidelim.
- D) Babam istediğim hediyeyi alınca dünyalar benim oldu.

Benim kitaplarım hep çiçek kokar. Renk renk güzellik kokar barış ve sevgi yayılır onların ortamında. Belki bu yüzden, kitaplarımla birlikte evimizde daha güzel bir dünya oluşur. En güzeli, ben daha anlayışlı, daha içten, daha sevecen biri oluverdim. Kuşlarla, kelebeklerle, ağaçlarla, bulutlarla dost oldum. Onları bizim yaşamımızla bütünleyerek değerlendirmek ne yararlı ve zevkli bir oyunmuş meğer.

6. 7. ve 8. soruları parçaya göre cevaplayınız.

**6. Yukarıdaki paragrafta göre, aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- A) Kitap seçiminde birtakım özelliklere dikkat edilmelidir.
- B) Kitap okumanın kişiliğimiz üzerindeki olumlu etkileri vardır.
- C) Kitap okumak, insanın diğer canlılara bakışımı olumlu olarak değiştirir.
- D) Kitap okumak yararlı ve zevkli bir uğraştır.

**7. Yukarıdaki paragrafta göre aşağıdakilerden hangisi yazarın kişilik özelliklerinden biri olamaz?**

- A) Anlayışlı
- B) İçten
- C) Düşünceli
- D) Sevecen

**8. Yukarıdaki paragrafta en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Çiçekli kitap
- B) Canım kitap
- C) Ağaç ve kitap
- D) İnsanın öyküsü

(I) Kartal, güçlü bir sese sahipti ancak bu güçlü sesini hiç beğenmiyordu. (II) Bir gün duyduğu atın kişnemesi o kadar hoşuna gitmişti ki onu taklit etmeye çalıştı. (III) Kendini ne kadar zorladıysa da kişnemeyi başaramadı. (IV) Üstelik bu arada kendi sesini de kaybetti.

Ezop Masalları

9. ve 10. Soruları metne göre cevaplayınız.

**9. Yukarıdaki paragraftaki cümlelerden hangisinde farklı düşünmeye yönlendiren bir ifade vardır?**

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

Bu ses o kadar hoşuna gitmişti ki taklit etmeye çalıştı.

**10. Yukarıdaki cümlede belirtilen anlam özelliğine benzer bir ifade aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?**

- A) Oturduğumuz apartman dört katlıdır.
- B) Yurdumuz yedi bölgeden oluşmaktadır.
- C) Yıldızlar açık havada çok güzel görünür.
- D) Televizyon görsel bir yayın aracıdır.

Çiçek vardır koklanmak içindir; çiçek vardır dalında güzeldir. Kimi çiçekler hem koklanır, hem de güzeldir. Neden söz ettiğimi anlamadınız sanırım: Çocuklar... Başka bir deyişle çocuklar ve çiçekler; sevginin, barışın ta kendisidir. Dünyamız onlarla güzelleşir, onlarla değer bulur.

11. soruyu metne göre cevaplayınız.

**11. Yukarıdaki paragraftan çıkarılabilecek en kapsamlı sonuç aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Çocuklar, güzellik bakımından çiçeklere benzer.
- B) Barış ve sevgi, çocuk ve çiçeklerle anlam kazanır.
- C) Çocuklar ve çiçekler hayattaki önemli canlılardır.
- D) Çocuğun ve çiçeğin olmadığı yerde savaşlar olur.

Doğru mu yapıyoruz, iyi mi ediyoruz? Bana kalırsa öncelikle yaşam alanımızı daraltıyoruz. Dolayısıyla bir zevkimiz bile olmadığımızı kabullenmiş oluyoruz. Herkesle bir oluyoruz. Herkesin seçtiğini seçiyor ve sevdiğini seviyoruz. Ondan sonra herkesten ayrı bir yanımız, farklı bir rengimiz kalmıyor. Biz istediğimiz kadar "birey" olmanın öneminden ve anlamından söz edelim...

12. ve 13. Soruları metne göre cevaplayınız.

**12. Parçaya göre yazarın sitem etme nedeni nedir?**

- A) Yaşam alanlarımızın daralması
- B) Herkesin birbirini sevmesi
- C) Kendimize ait zevklerimizin olması
- D) İnsanın farklı bir birey olduğu anlamaması

**13. Yukarıdaki metinde geçen açıklayıcı ve destekleyici ifadeler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?**

- A) öncelikle- dolayısıyla
- B) bile- kadar
- C) farklı- ayrı
- D) önem- anlam

**14. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde genel durumu bildiren bir ifade vardır?**

- A) Bahçede oynayan çocuklardan biri ağaca tımandı.
- B) Balıkçılar, çoğunlukla akşam balığa çıkarlar.
- C) Hafta sonlarında parka gideriz.
- D) Bardaklardan birkaçı sarsıntının etkisiyle devrildi.

"Hep aydın günlerimiz olmalı,  
Milletçe el ele, beraber.  
Bütün köylerinde güzel yurdumun  
Okumayan, yazmayan kalmamalı.  
Umutlar yükselmeli aydınlık geleceğe dair.  
Bu vatan, cennet vatan,  
Kalkınmalı, kalkınmalı."

15. soruyu şiire göre cevaplayınız.

**15. Yukarıdaki şiirin mısralarında dile getirilen duygular aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Birlik – İyimserlik
- B) Yalnızlık – Pişmanlık
- C) Korku - Üzüntü
- D) Karamsarlık – Özlem

Ağaçların, baharda nasıl çalıştığına dikkat ettiniz mi? **Doğrusu** bunların hâli, ibret alabilecekler için ne büyük bir derstir. İskelet gibi kupkuru ağaç, bir sabah karşınıza çiçeklerle donanmış, taze bir gelin çehresiyle çıkar. Bu değişim hiçbir gürültü uyandırmadan, hiçbir suretle göze çarpmadan meydana gelmiştir. Hiçbir insan gücü, o ağaçta çiçeklerin ne zaman çıktığını görmemiştir.

16. soruyu metne göre cevaplayınız.

**16. Yukarıdaki parçanın bütününde işlenen konu aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Ağaçların geline benzermesi
- B) İnsanların gücü
- C) Baharda ağaçların yeşermesi
- D) Ağaçların görevi

.....  
Çoğumuz onu geceleri gökyüzünde parlayan Ay dede olarak biliriz. Sanki **elle tutacakmışız gibi** yakın görünür bize. Geceleri ona hayranlıkla bakarak nasıl olup da onun farklı görünüşleri aldığımızı düşünürüz. Üzerindeki koyu lekelerin neler olduğunu merak ederiz. Tıpkı birçok insanın yüzyıllarca kendi kendine sorduğu gibi...

İnsanlar, Ay'ın sırrını çözmek amacıyla uzun yıllar ona gidebilmenin düşünü kurdular. Sonunda 1969 yılının Temmuz ayında bu düşler gerçek oldu. Neil Armstrong (Neyl Armstrong) adlı astronot Ay'a ilk ayak basan insan oldu. Armstrong'un Ay'da ilk adımını atarken söylediği sözler bütün dünyada coşkuyla karşılandı: "İnsan için küçük fakat insanlık için dev bir adım!"

**17. Parçada altı çizili kelimenin cümleye kattığı anlama benzer bir kullanım aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?**

- A) Yağmur yüzünden bütün planımız bozuldu.
- B) Aşırı yorgunluktan neredeyse bayılacaktım.
- C) Hafta sonu arkadaşlarla pikniğe gidelim.
- D) Ekmeği bıçakla kesip ikiye böldü.

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “neden” ve “nasıl” sorularından her ikisinin de yanıtı vardır?

- A) Oyuncakçıdan, zıplamayan bir top aldım.  
B) Kardeşim, okula her gün yürüyerek gider..  
C) Ali, hasta olduğu için maç yapamadı.  
D) Kalemimin ucu kırıldığından hızlı yazamadım.

(1) Kitapların uzaklaştığı, yabancı saatler vardır. (2) En iyilerini, en sevdiklerini açm sarmazlar sizi. (3) Düşüyoruz, düşüncelerimiz bizim buyruğumuza uyar mı sanırsınız. (4) Anlattıklarına kendinizi bir türlü kaptramazsınız. (5) İçlerinde gizlenen sesi duymaz, o kara yazılardan ürperirsiniz.

19.soruyu metne göre cevaplayınız.

19. Yukarıdaki parçaya göre kaç numaralı cümle metin içi anlam bütünlüğünü bozmuştur?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 5

20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hem nesnel hem de öznel bir yargı vardır?

- A) Ben 1982 yılının eylül ayında doğdum.  
B) Okulumuzun bir müdür odası ve beş dersliği vardır.  
C) Ablam okulunun ilk numaralı öğrencisiymiş.  
D) Kardeşim 1998 yılının soğuk bir kış gününde dünyaya geldi.

21. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hem duygusal hem de abartılı ifade vardır?

- A) Korkudan gözleri fal taşı gibi açıldı.  
B) Beni aramayınca merak ettim.  
C) Üzüntüsünden kimseyle konuşmuyor.  
D) İşler önümde dağ gibi birikti.

Yola çıkınca her sabah  
Bulutlara selam ver  
Taşlara, kuşlara  
İnsanlara selam ver  
Sonra çıkarıp cebinden aynamı  
Bir selam da kendine ver  
Hatırım kalmasın el gün yanında  
Bu dünyada sen de varsın!  
Paylaşır dostluğumu varlığa  
Hayatın tadını çıkar ki  
Umutlar yüreğimi sarsın...

22.soruyu şiire göre cevaplayınız.

22. Yukarıdaki şiirin bütününe hakim olan konu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Selam vermenin önemi C) Doğa sevgisi  
B) Arkadaş özlemi D) Yaşama sevinci

Adı : .....  
Soyadı : .....  
No :

- 1 (A) (B) (C) (D)  
2 (A) (B) (C) (D)  
3 (A) (B) (C) (D)  
4 (A) (B) (C) (D)  
5 (A) (B) (C) (D)  
6 (A) (B) (C) (D)  
7 (A) (B) (C) (D)  
8 (A) (B) (C) (D)  
9 (A) (B) (C) (D)  
10 (A) (B) (C) (D)  
11 (A) (B) (C) (D)  
12 (A) (B) (C) (D)  
13 (A) (B) (C) (D)  
14 (A) (B) (C) (D)  
15 (A) (B) (C) (D)  
16 (A) (B) (C) (D)  
17 (A) (B) (C) (D)  
18 (A) (B) (C) (D)  
19 (A) (B) (C) (D)  
20 (A) (B) (C) (D)  
21 (A) (B) (C) (D)  
22 (A) (B) (C) (D)  
23 (A) (B) (C) (D)  
24 (A) (B) (C) (D)  
25 (A) (B) (C) (D)

Doğru:

Yanlış:

PUAN:

## EK 2- DİNLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ

Babam, ben çok küçükken öldüğü için, annem tarlalarımızda işçilerimizle beraber çalışırdı. O, evden çıkınca ben de harmana koşar, sabaktan akşama kadar arkadaşlarımla oynardım. Çok yaramaz olduğumu, yüksek kestane ağaçlarının tepelerinde serçeler gibi daldan dala atladığımı hatırlıyorum. Annem akşamları eve yorgun dönerdi. Beni, kapının önündeki kuyunun başında, çektiği buz gibi su ile yıkarken avazım çıktığı kadar bağırdım. Köyümüzün çobanı ineğimizi yolun başında bırakırken bize seslenirdi. Bu, sarı bir inekti. Yüzümü, yüzüne sürerdim. Annem beni görünce "Sarı Kız" diye konuşarak onu ahıra götürürdü.

**Lamia BALLI**

İlk dört soruyu metne göre cevaplayınız.

**1. Yazar, niçin "avazı çıktığı kadar" bağırmış?**

- A) Annesi ona kuyudan su çektiği için
- B) Köyün çobanını gördüğü için
- C) Arkadaşlarıyla oynarken düştüğü için
- D) Soğuk suyla yıkandığı için

Babam, ben çok küçükken öldüğü için annem tarlalarımızda işçilerimizle beraber çalışırdı.

**2. Yukarıdaki cümlede kurulan anlam ilişkisine benzer bir kullanım aşağıdaki cümlelerin hangisinden vardır?**

- A) Ekmek almak üzere fırına gitti.
- B) Yağmur yağdığından çantam ıslandı.
- C) Dikkatli olursan başarılı olursun.
- D) Seni görmek beni çok mutlu edecektir

**3. Dinlediğiniz metindeki abartılı ifadelere benzer bir kullanım aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?**

- A) Bebeğin minicik elleri ve ayakları vardı.
- B) Mektubu okuyunca içimi bir hüznün kapladı.
- C) Filmi izlerken korkudan yürekleri ağızlarına geldi.
- D) Annem, onun için yaptığımız sürprizi görünce duyulandı.

**4. Dinlediğiniz metinde geçen kelime çiftlerinden hangisi anlam bakımından diğerlerinden farklıdır?**

- A) Ev- Konut
- B) Yüksek- Alçak
- B) Sabah- Akşam
- D) Ön- arka

Bir atasözümüz der ki: "Bal tutan parmağını yalar." Yani kimi zaman tek başımıza üstesinden gelinemeyecek birçok sorunla karşılaşırız. Bunları halletmek için yardıma ihtiyaç duyarız. Unutmayalım ki insanlar bir araya gelip yardımlaşıkça her türlü zorluğu yenebilirler."

5. ve 6. Soruları metne göre cevaplayınız.

**5. Dinlediğiniz metindeki atasözü yerine aşağıdaki atasözlerinden hangisi getirilemez?**

- A) Yalnız taş duvar olmaz.
- B) Ağaç yaprağı ile gürler.
- C) Bir elin nesi var, iki elin sesi var.
- D) Bir ipte iki cambaz oynamaz.

**6. Aşağıdakilerden hangisi dinlediğiniz paragrafın ana fikri olabilir?**

- A) İnsanlar tek başlarına yaşamaktan hoşlanırlar.
- B) İnsanlar sorunlarını tek başına da çözebilir.
- C) Yardımlaşarak bütün güçlükleri aşabiliriz.
- D) Ancak güçsüz insanlar yardıma ihtiyaç duyar.

(I) Atatürk'ün en önemli özelliklerinden biriside çocukları çok sevmesiydi. (II) Din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı yapmaksızın tüm çocuklara kucak açardı. (III) Ayrıca çocukların yurdumuzun geleceği olduğuna inancı tamdı. (IV) Bu yüzden TBMM'nin açılış yıldönümünü tüm çocuklara armağan etti.

7. ve 8. Soruları metne göre cevaplayınız.

**7. Dinlediğiniz paragraftaki cümlelerden hangisi kişiden kişiye değişmeyen bir yargı içerir?**

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

**8. Yukarıdaki paragrafın başlığı aşağıdakilerden hangisi olamaz?**

- A) Atatürk'ün Çocuklara Olan İnanıcı
- B) Atatürk'ün Çocuk Sevgisi
- C) Atatürk'ün Çocukluk Anıları
- D) Atatürk ve Çocuklar

Birkaç kitabı birden okumak... En hoşlandığım şey. Büyük babamın kitaplığından iki üç kitabı alıp odama götürdüğüm ilk gençlik gecelerini anımsıyorum. Büyük babam takılırdı: "Çok kitabı olandan değil, bir kitabı olandan korkmalı." Hepsini okur muydum o kitapları? Nerde... Kiminin birkaç yaprağını, kiminin tümünü, kiminin yarısını... Sevilen bir kitabın bitmesini istemem hiç. Onu bitirmemeye çalışırım elimden geldiğince. Şiir kitaplarını daha çok severim bu yüzden. Tüm olarak okumazlar, zaman zaman



seslenirler. Dışa değil, içe dönmüş öyküleri bu yüzden üstün tutarım. Dışımızdakiler sınırlıdır, içimizdekiler öyle mi ya!

Oktay AKBAL

9. ve 10. Soruları metne göre cevaplayınız.

**9. Yazar, hangi kitaplar için "Tüm olarak okunmazlar, zaman zaman seslenirler." ifadesini kullanmıştır?**

- A) çocuk kitapları için C) şiir kitapları için  
B) büyükbabasının kitapları için D) öykü kitapları için

Büyük babam takılırdı: "Çok kitabı olandan değil, bir kitabı olandan korkmalı."

**10. Yukarıda kullanılan "takılırdı" kelimesinin anlam özelliğine benzer bir kullanım aşağıdaki cümlelerin hangisinde söz konusudur?**

- A) Bu tarihi fırsat senin yüzünden kaçtı.  
B) Arabanın önünden son anda kaçtı.  
C) Köpeği gören kedi kaçıp gitti.  
D) Camdan atladığı gibi bir anda evden kaçtı.

" Özlediğin nedir diye sorsanız;  
Kıyısında çimenlerle bir dere  
Ve berrak gökyüzünde rengârenk gökkuşağı,  
Hava kirliliğinden, makine gürültüsünden uzak;  
Beton yığınlarından azade,  
Tabiatın kucağında yaşamak,  
Şu üç günlük hayatı..."

11. soruyu şiire göre cevaplayınız.

**11. Dinlediğiniz şiirin bütününe hakim olan duygu aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Hayattan zevk alma C) Berrak bir gökyüzü  
B) Rahat bir yaşam sürme D) Doğal yaşam isteği

Soğuk, karlı bir hava... Kasabada her yer bembeyaz... Bu beyazlığı, yalnız önümüzde giden karartılar bozuyor. Bunlar, kağınlarıyla ordumuza cephane taşıyan köylü kadınlardı.

Biraz sonra onlara yetişip selamlaştık. Biz, kalın paltolarımız altında titrerken, çok yaşlı bir nine, yorganını kağınının üstüne örtmüş, çıplak ayaklarıyla karları çiğniyordu. Sırtındaki örtünün içinde de sarıp sarmaladığı torunu vardı.

-Nineciğim, dedim, tişimez misin sen? Bak torunun da neredeyse donacak. Arabaya serdiğin yorganı onun üstüne örtsene!

Nine kağına doğru koştu:

-Kar serpeyor, oğlum dedi. Bunun altındaki millet malıdır. Nem kapmasın.

Sonra, yorganın uçlarını çeke çeke top memilerini iyice örttü. Torunundan, oğlundan, kendinden daha çok ordumuzun cephanesini düşünüyordu. İşte Türk Milleti, Kurtuluş Savaşı'nı böyle fedakârlıklarla kazandı.

12. ve 13. Soruları metne göre cevaplayınız.

**12. Dinlediğiniz hikayenin unsurları hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?**

	Kişi	Zaman	Yer	Olay
A)	Kadınlar	Kış	Kağı	Kadınların savaştaki başarısı
B)	Erkekler	Sonbahar	Köy	Erkeklerin savaştaki mücadelesi
C)	Kadınlar	Kış	Kasaba	Kadınların savaştaki yardımı
D)	Erkekler	Kış	Kasaba	Türklerin savaştaki galibiyeti

**13. Dinlediğiniz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Kadınlar, cephaneye çok önem vermektedir.  
B) Köylü kadınları karda yolculuk etmeyi severler.  
C) Kadın cephaneyi torunu gibi sevmektedir.  
D) Türk Milleti vatani için her fedakârlığı yapar.

Dalgalar, çocuklar için bazen dost bazen de düşmandır. Onlar, kumsalda yaptıkları su yolları, havuzları su ile doldukça dalgaları severler. Dalgalar, kumdan yaptıkları kaleleri, kuleleri yıkmaya kalkınca ise eserlerini korumaya çalışırlar. Büyük dalgalar geldikçe de bilirler ki eserleri bir anda silinip dağılacaktır.

14. soruyu metne göre cevaplayınız.

**14. Dinlediğiniz paragrafın konusu nedir?**

- A) Çocukların kumdan yaptıkları kaleler ve kuleler  
B) Denizde oynayan çocukların oyunları  
C) Dalgaların, çocukların hayatındaki yeri  
D) Çocukların su yolları ve havuz yapımları

Bir ala karga varmış. Öteki ala kargaların hepsinden daha büyük ve gösterişliymiş. Onun için kendini çok beğenip hepsini de hor görmeye başlamış.

Karakargaların arasına gitmiş. Onlarla oturmak istemiş. Ama karakargalar "Senin şeklini de sesini de beğenmedik." demişler. Sonra da kovmuşlar.

Dönüşte alakarga güvercinlere rastlamış. Onlara imrenip "Ben de güvercinim." diye aralarına girmiş. İlk günler hiç ötmemiş. Güvercinler de ne bilsinler.

Onu da kendilerinden samip ses çıkarmamışlar. Ama bir gün alakarga yanılmış. Bir bağırayım demiş. O zaman hilesi meydana çıkmış. Güvercinler, "Güvercinim böyle bağıranı olmaz." deyip alakargayı kovmuşlar.

Alakarga ne yapmış? Yine alakargaların arasına dönmüş. Bu kez de onlar istememiş.

15. ve 16. Soruları metne göre cevaplayınız.

**15. Dinlediğiniz metinde anlatılan olay aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Bir alakarganın güvercinlerle ve karakargalarla olan kavgası  
B) Bir alakarganın güvercinlerle olan dostluğu  
C) Bir alakarganın karakargalarla çıktığı yolculukta başına gelenler  
D) Bir alakarganın başkalarıyla birlikte yaşama çabası

**16. Dinlediğiniz metinde geçen "imrenmek" ve "hor görmek" kelimelerinin eş anlamlıları sırasıyla hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?**

- A) Sevmek - Beğenmemek  
B) Hoşlanmak - Sevmemek  
C) Beğenmek- Küçük görmek  
D) Sevmek- Büyük görmek

Önceki yıl Avrupa'dan yeni gelmiş bir arkadaşım Kadıköy'e vapurla gidiyorduk. Dışarıda oturuyoruz. Çöpleri göstere göstere çevre kirliliğini anlatıyordu. Avrupa'da hiç kimse denize en küçük bir şeyi bile atmazmış. Böyle konuşurken paketi açtı, kalan son bisküvisini yedi ve paketi buruşturup denize attı. Bu davranışına önce şaşırđım, sonra güldüm.

17. soruyu metne göre cevaplayınız.

**17. Dinlediğiniz parçadaki olayı anlatan kişinin arkadaşı için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?**

- A) Avrupa'da öğrendiklerini uygulayan biridir.  
B) Çevre temizliğini seven biridir.  
C) Yemek yemeyi seven biridir.  
D) Düşünceleriyle davranışları tutarsız biridir.

Kumaşçılar, ayakkabıcılar, tencere, tabak satanlar, hazır giyimciler bir yana, benim asıl ilgimi çeken zerzevatçılardır pazarda. Yemyeşil, tazecek sebzelerle dolu tezgâhların arasında dolaşmak, ruha iyisinden bir serinlik, ferahlık verir. Meyvelerin, sebzelerin taze diriliği, kendine mahsus kokuları, insana bütün dertlerini unutturur bir süreliğine.

18. ve 19. Soruları metne göre cevaplayınız.

**18. Dinlediğiniz metinde geçen "mahsus" kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

- A) Aynı C) Özgü  
B) Ayrı D) Farklı

**19. Dinlediğiniz metinde geçen kişisel ifadelere benzer bir ifade aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?**

- A) Orman, çeşitli ağaç ve bitki topluluklarından oluşur.  
B) Sabahları sıcak süt içmekten keyif alıyorum.  
C) İlkbahar geldiğinde ağaçlar çiçek açar.  
D) Otobüsümüz yarım saat içinde hareket edecek.

Adı : .....  
Soyadı : .....  
No : .....

.....

1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D
11	A	B	C	D
12	A	B	C	D
13	A	B	C	D
14	A	B	C	D
15	A	B	C	D
16	A	B	C	D
17	A	B	C	D
18	A	B	C	D
19	A	B	C	D
20	A	B	C	D

Doğru:

Yanlış:

PUAN:

**NOT:** Dinlediğini Anlama Testinde Belirtilen Metinler Öğretmen Tarafından Okunmuş, Öğrenciler Sadece Test Sorularını Cevaplandırmıştır.

**EK 3- MEB 1-5 TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI OKUMA BECERİSİ İLE İLGİLİ UYGULAMA İÇİN BELİRLENEN KAZANIMLAR VE TESTTE TEMSİL ETTİKLERİ SORU NUMARALARI**

<b><u>KAZANIMLAR</u></b>	<b><u>SORU NO</u></b>
<b><u>2. Okuduğunu Anlama</u></b>	
2. 6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	21
2. 7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	18
2. 8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	9
2. 11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	4
2. 13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	14
2. 14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.	13
2. 17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	10 - 20
2. 18. Okuduklarının konusunu belirler.	15 - 16
2. 19. Okuduklarının ana fikrini belirler.	11 - 22
2. 20. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	3
2. 22. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	8
2. 24. Okuduklarından çıkarımlar yapar.	6
2. 30. Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.	1 - 7
2. 31. Yazarın amacını belirler.	12
<b><u>3. Anlam Kurma</u></b>	
3.1. Metin içi anlam kurar.	19
<b><u>4. Söz Varlığını Geliştirme</u></b>	
4. 2. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.	2
4. 6. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.	5 - 17

**EK 4- MEB 1-5 TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI OKUMA BECERİSİ İLE İLGİLİ UYGULAMA İÇİN BELİRLENEN KAZANIMLAR VE TESTTE TEMSİL ETTİKLERİ SORU NUMARALARI**

<b>KAZANIMLAR</b>	<b>SORU NO.</b>
<b><u>2. Dinlediğini Anlama</u></b>	
2. 5. Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	1 - 9
2. 6. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	18
2. 7. Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.	10
2. 9. Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri belirler.	4 - 16
2. 10. Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.	3
2. 11. Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	7 - 19
2. 13. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar.	2
2. 14. Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler.	11
2. 15. Dinlediklerinin konusunu belirler.	14
2. 16. Dinlediklerinin ana fikrini belirler.	6 - 13
2. 20. Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirler.	5
2. 21. Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.	17
2. 25. Dinlediği konuya uygun, farklı başlıklar bulur.	8
2. 35. Dinlediklerinde “hikâye unsurları”nı belirler.	12 - 15

## EK 5- ANLAMA STRATEJİLERİNE DAYALI HAZIRLANAN 6. VE 7. ÜNİTE ÇALIŞMA SAYFALARI

### TELEFONUN BULUNUŞU METNİ

#### 1. ETKİNLİK (TAHMİNDE BULUNMA)

Aşağıdaki görselin hangi icat olduğunu tahmin etmeye çalışınız. Nedenleriyle birlikte açıklayınız.



..... olabilir.  
Çünkü.....  
.....  
.....  
.....

#### 2. ETKİNLİK (KWL /BİÖ)

Telefonun icadı hakkında neler biliyorsunuz? "Telefonun Bulunuşu" metninden neler öğreneceğinizi düşünüyorsunuz? Metni okuyunca neler öğrendiniz? Aşağıdaki tabloyu doldurunuz.



Ne Biliyorum?	Ne Öğrenmek İstiyorum?	Ne Öğrendim?

### 3. ETKİNLİK (HİKAYE HARİTASI)

Aşağıdaki 5N-1K tablosunu "Telefonun Bulunuşu" metnine göre doldurunuz.

NE? ..... ..... .....	KİM? .....	NEREDE? ..... ..... .....
NASIL? ..... ..... .....		NİÇİN? ..... ..... .....
NE ZAMAN? ..... ..... .....		

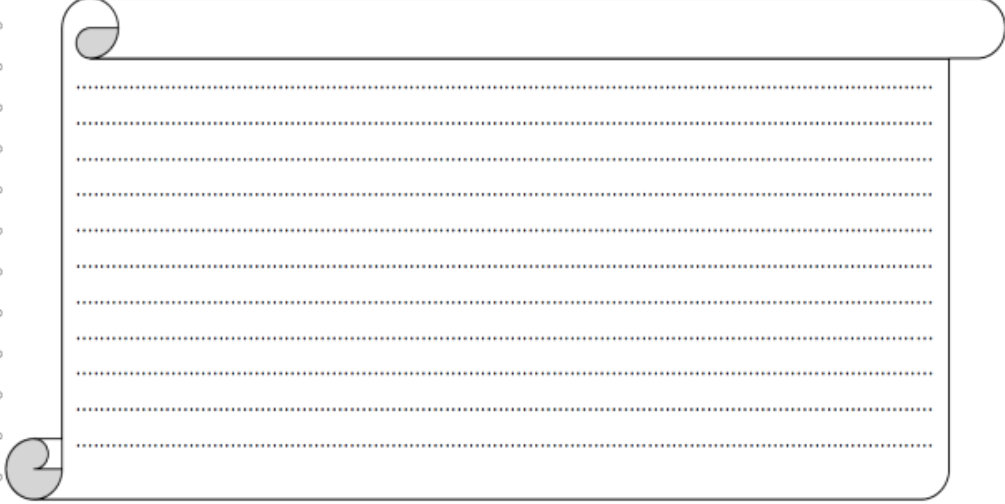
### 4. ETKİNLİK (SINIFLANDIRMA)

"Telefonun Bulunuşu" metninde geçen öznel ve nesnel ifadeleri aşağıdaki tabloya yazınız.

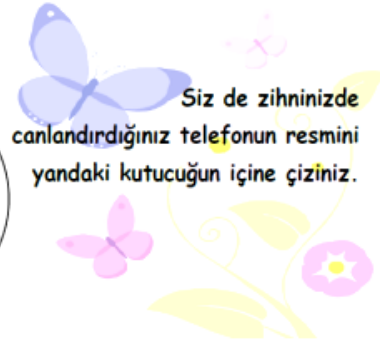
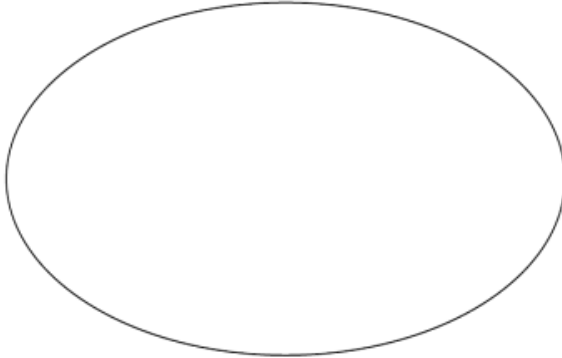
Öznel İfadeler	Nesnel İfadeler

### **5. ETKİNLİK (ÖZETLEME / BAĞ KURMA- Metinden metne)**

"Telefonun Bulunuşu" metniyle "Telefonun Keşfi ve Gelişimi" isimli metinlerden hareketle aklınızda kalan bilgileri özetleyerek yazınız.



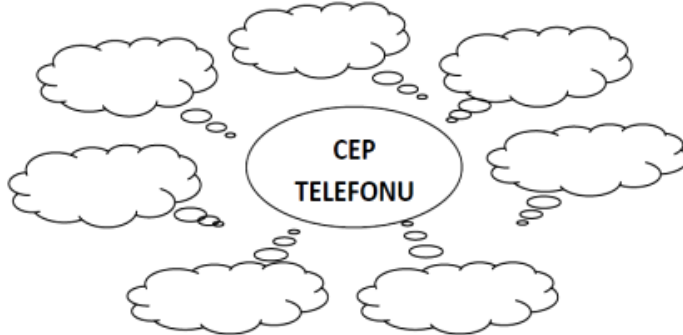
### **6. ETKİNLİK (ZİHİNSEL İMAJ OLUSTURMA)**



Siz de zihninizde canlandırduğunuz telefonun resmini yandaki kutucuğun içine çiziniz.

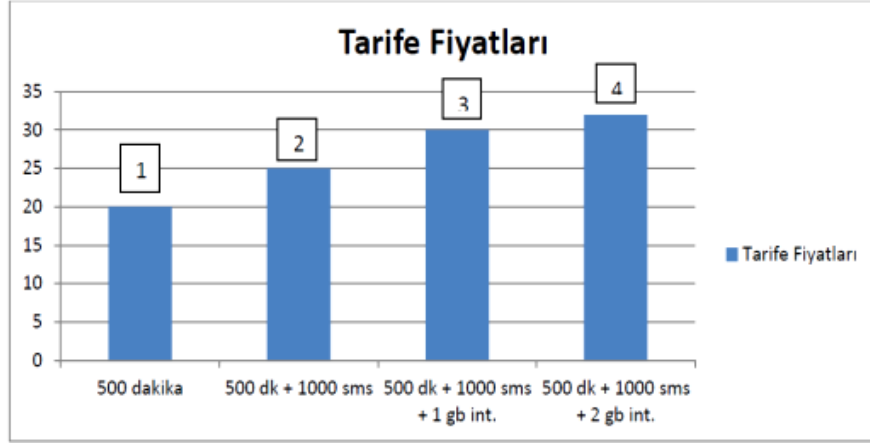
### **7. ETKİNLİK (ZİHİN HARİTASI OLUSTURMA)**

"Cep telefonu" denince aklınıza gelen kelimeleri aşağıdaki kutucuklara yazınız.



## 8. ETKİNLİK (GRAFİK ÖRGÜTLEYİCİLERİ KULLANMA)

Aşağıda bir cep telefonu şirketinin düzenlemiş olduğu kampanyaya ait grafik verilmiştir. Bu grafikten hareketle soruları cevaplayınız.



- 1) Verilen grafikte tüm dakika, sms, ve internet miktarı göz önüne alındığında en avantajlı tarife hangisidir?
- 2) Ayşe, cep telefonunu en çok arkadaşlarıyla konuşmak için kullanıyorsa en avantajlı tarife hangisidir?
- 3) Ahmet, arkadaşlarıyla hem konuşup hem mesajlaşarak iletişim kuruyorsa en avantajlı tarife hangisidir?
- 4) Siz de üç aile büyüünüze sorarak her biri için en uygun tarifeleri aşağıya nedenleriyle birlikte yazınız.

.....

.....

.....

## 9. ETKİNLİK (ÖRGÜTLEME)

Aşağıdaki kelime gruplarını uygun olanlarıyla eşleştiriniz.

- |   |                               |
|---|-------------------------------|
| 1 Odamı toplamama rağmen                | trenle gitmeyi düşünüyoruz.   |
| 2 Seninle gelmek istiyorum öncelikle    | yine de heyecanlıydı.         |
| 3 Yetişmek için taksiye bindi, ancak    | trafik yüzünden yetişemedi.   |
| 4 Yaz tatiline otobüsle ya da           | annem bana izin vermedi.      |
| 5 Okula gitmek amacıyla                 | yaramazlık yapmamalısın.      |
| 6 Bilgisayarda ödev araştırıyor veya    | yazı yazıyor.                 |
| 7 Sınavı çok iyi geçmişti ama           |                               |
| 8 Annem, nefis bir yemek hazırladı ve   | Not: Dokuz maddeden iç tanesi |
| 9 Bizimle birlikte gelebilirsin, yalnız | artacak, kolay gelsin         |





## UÇAK YOLCULUĞU METNİ

### 1. ETKİNLİK (BAĞ KURMA- Metinden Hayata)

Metindeki görseli inceleyiniz. Uçak, görselde hangi amaçla kullanılmıştır? Bu görselden hareketle uçakların daha başka hangi amaçlarla kullanılabileceğini maddeleyerek yazınız.

Görselde .....

.....

.....

.....

### 2. ETKİNLİK (POSSE / 1. Tahmin)

.....

.....

.....

Metnin son bölümünü okuyunuz.  
Okuduğunuz bölümden hareketle metnin  
konusunun ne olabileceğini yazınız.

### 3. ETKİNLİK (POSSE / 2. İnceleme)

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

Yazar, ilk olarak nereye gitmek ve ne yapmak istiyor?

.....

.....

Yazar, Fransa ve Berlin'e niçin gitmek istiyor?

.....

.....

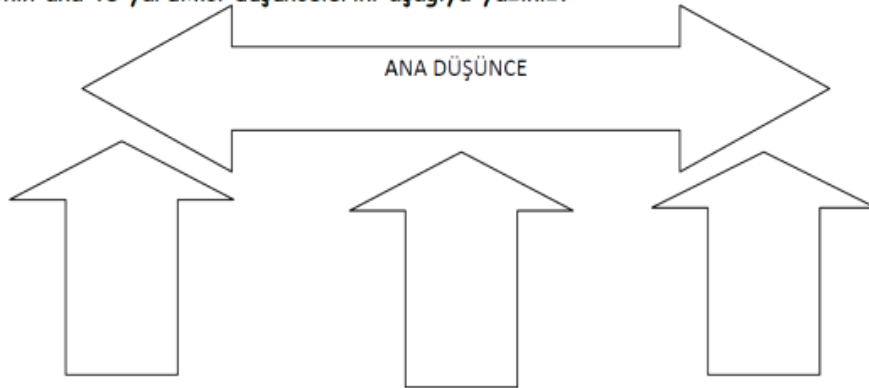
"Diyar diyar gitmek" sözüyle anlatılmak istenen ne olabilir?

.....

.....

### 4. ETKİNLİK (POSSE / 3. Özetleme)

Metnin ana ve yardımcı düşüncelerini aşağıya yazınız.



**5. ETKİNLİK (POSSE / 4. Örgütleme + 5. Değerlendirme)**

Okuduğunuz metinden hareketle uçağınızda diğer uçaklardan farklı olarak sahip olması gereken özellikleri gösteren bir resim çiziniz ve aşağıdaki soruları yanıtlayınız.



1. Çizdiğiniz resimde uçağınızda diğer uçaklardan farklı olarak hangi özellikler bulunmaktadır?

.....  
.....

2. Uçağınıza bu özellikleri niçin ilave ettiniz?

.....  
.....

3. Uçağınızdaki bu özellikler sayesinde neler yapmak isterdiniz?

.....  
.....

**6. ETKİNLİK (SINIFLANDIRMA)**

Uçak yolculuğu hakkında bir araştırma yapınız. Yaptığınız araştırmadan hareketle bu yolculuğun diğer hava/ deniz/ kara yolculuklarıyla benzer ve farklı yönlerini yazınız.

<b>Benzer yönleri</b>	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....
	<b>Farklı yönleri</b>	

## 7. ETKİNLİK (PROBLEM DURUMU OLUŞTURMA)

Tatilde Disneyland'a gitmek istiyorsunuz ancak başkaları da sizin gibi düşünüp erken rezervasyon yaptırmış ve tüm hava yollarındaki biletler tükenmiş. Bu durumda neler yapardınız? Destekleyici ve açıklayıcı ifadelerle çözüm yollarınızı aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 8. ETKİNLİK

Aşağıdaki test sorularını cevaplayınız.

1. Baktım, çocuklar bahçede uçurtma uçuruyor. Her yıl bahar aylarında gökyüzünde uçurtmaları gördüğümde bir üzüntü duyarım içimde, ağlamaklı oluyorum."

Paragrafta hangi sorunun yanıtı yoktur?

A) kime? B) kim? C) ne zaman? D) nerede?

2. Hangi seçenek "şiirle" ilgili değildir?

A) dörtlük B) mısra C) paragraf D) şair

3. Bu hava, bu yağmur, bu toprak,  
Bu güneş, yavrum, ona iyi bak.  
Hepsi güzel, hepsi senin olacak,  
Büyüdüğün zaman.

Dörtlükte asıl vurgulanmak istenen hangisidir?

A) Doğal güzelliklerin korunması gerektiği

B) Topraklarımızın çok verimli olduğu

C) Havanın temizliği

D) Her mevsimde güneşin güzelliği

4. "canlı"sözcüğü hangi tümcede diğerlerinden farklı anlamda kullanılmıştır?

A) Çiçeklerde canlı birer varlıktır.

B) Nehirde hiçbir canlı yaşamıyordu.

C) Emrah çok canlı bir çocuktü.

D) Bazı canlılar etle beslenirler.



5. Benim canım arkadaşım,  
Sırdaşım kitap..  
Üzülsem teselli, neşe kaynağım,  
Yolumu yitirsem ışığım kitap.

Şiirde kitaplarla ilgili hangisinden söz edilmemiştir?

A) Okuma sevgisini artırdığından,

B) Üzüntüyü giderdiğinden,

C) İyi bir dost olduğundan,

D) Yol gösterici olduğundan

6. Bahçemizde gül ağacı  
Her gün yeniden açar  
Yıldızlar gökyüzünde,  
Mutluluk saçar.

Yukarıdaki dörtlükte hangi sözcük esseslidir?

A) bahçe B) gül C) yıldız D) mutluluk

7. Hangi tümcede mecaz anlatım yoktur?

A) Tepeler dağlara yaslanmış uyuyor.

B) Güneşin ilk ışıkları ormanı aydınlattı.

C) Artık o güzel günlerimiz geride kaldı.

D) Ağır sözleri kalbimi kırdı.

## AYÇA'NIN GÜNLÜĞÜ METNİ

### 1. ETKİNLİK (KAVRAM HARİTASI OLUSTURMA)

İletişim araçlarının geçmişten günümüze gelişimiyle ilgili bir araştırma yapınız. Yaptığınız araştırma doğrultusunda aşağıdaki tabloyu doldurarak sizin hayatınızda daha önemli olan iletişim aracını nedenleriyle birlikte yazınız?

İLETİŞİM ARAÇLARI	BASIL, YAZILI İLETİŞİM ARAÇLARI ..... .....
	SANATSAL İLETİŞİM ARAÇLARI ..... .....
	GÖRSELİ, İŞİTSEL İLETİŞİM ARAÇLARI ..... .....

Benim hayatımda önemli olan iletişim aracı:.....

Çünkü.....

.....

### 2. ETKİNLİK (SQ4R / Survey- Araştırma/Tahmin)

Metnin başlığı ve görsellerden hareketle metindeki olay örgüsünü tahmin ederek sırayla aşağıya yazınız.

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

### 3. ETKİNLİK (SQ4R / Question- Read- Recite; Sor- Oku- Bakmadan Cevapla)

Aşağıdaki kutucuğa metinle ilgili olası üç soru yazınız. Metni okuduktan sonra sorularınızın cevaplarını karşı kutucuğa belirtiniz.

<b>SORULAR</b> 1)..... ..... 2)..... ..... 3)..... .....	<b>CEVAPLAR</b> 1)..... ..... 2)..... ..... 3)..... .....
--	---

#### 4. ETKİNLİK (SQ4R / Reflect- Yansıtma)

Okuduğunuz metinde geçen iletişim araçlarıyla araştırmanız sonucu bulduğunuz iletişim araçlarının kullanımından doğan olumlu ve olumsuz yönleri belirleyerek yazınız.

OLUMLU ÖZELLİKLERİ

OLUMSUZ ÖZELLİKLERİ



#### 5. ETKİNLİK (SQ4R / Rewiev- Yeniden Gözden Geçirme)

Okuduğunuz metni yeniden gözden geçirerek Ayça'nın sırasıyla neler yaptığını özetleyerek aşağıya yazınız.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

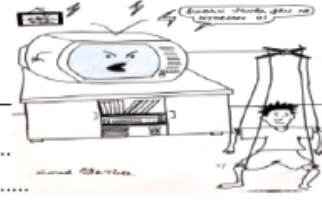
.....

.....

.....

## 6. ETKİNLİK (BAĞ KURMA / Metinden Hayata)

Okuduğunuz metinden hareketle iletişim araçlarının sizin hayatınızdaki önemini anlatan kısa bir yazı yazınız.



.....

.....

.....

.....

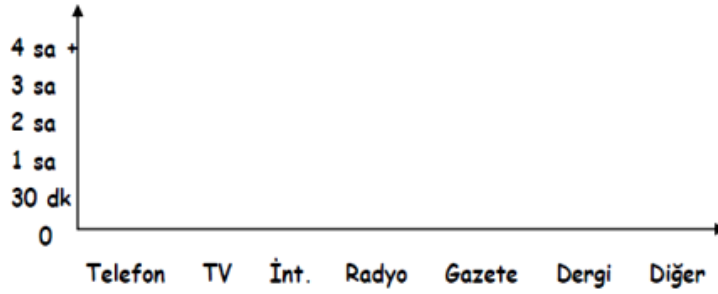
.....

.....

.....

## 7. ETKİNLİK (GRAFİK ÖRGÜTLEYİCİLERİ KULLANMA)

İletişim araçlarının evinizde kullanılma sürelerini aşağıdaki tabloda gösteriniz ve soruları cevaplayınız.



1).....'yı evinizde en çok kullanmanızın nedeni nedir?

.....

2) Sizce, iletişim sadece basılı, yazılı ya da görsel araçlarla mı sağlanmaktadır? Neden?

.....

.....

## 8. ETKİNLİK (PROBLEM DURUMU OLUŞTURMA)

Hayatınızla ilgili önemli bir gelişme yaşadınız. Bu gelişmeyi mutlaka uzaktaki ailenizle paylaşmanız gerekli. Ancak bulunduğunuz yerde internet ve telefon hatları çalışmıyor. Bu durumda onlara bu gelişmeyi nasıl haber verirdiniz? Yazınız.

.....

.....

.....

.....

## 9. ETKİNLİK (SINIFLANDIRMA)

Aşağıda karışık olarak verilen cümlelerden önem belirtenleri gruplandırarak bu ifadeleri yandaki kutucuğa yazınız.

- ❖ Bir çocuğun annesine verebileceği en güzel hediye öpüktür.
- ❖ Düşün hazırlığı için ablamın yanında olmalıyım.
- ❖ Bu filmi görmeyi en az senin kadar istiyorum.
- ❖ Bundan daha iyisini yapman gerekirdi.
- ❖ Babamla birlikte bahçede top oynadık.
- ❖ Yaz mevsiminde, özellikle Akdeniz Bölgesi çok sıcak olur.
- ❖ Köpeğimi her şeyden çok seviyorum.
- ❖ İnsanları başarıya ulaştıran en iyi yol azimli olmaktır.

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



## 10. ETKİNLİK (ÇÖZÜMLEME)

Aşağıda verilen paragraflardaki yardımcı düşünceleri listeleyip, ana düşünceyi yazınız.

*Kitabın en iyi arkadaş olduğu söylenir. Gerçekten de böyledir. Okudukça can sıkıntısını uzaklaştırırız, yalnızlık çekmeyiz, vaktimiz iyi geçer. En önemlisi de bilgi dağarcığımızı genişletir. Bu yüzden harçlıklarımızın bir kısmını biriktirerek bizler de birer arkadaş sahibi olabiliriz.*



### YARDIMCI DÜŞÜNCELER

- 1-
- 2-
- 3-

### ANA DÜŞÜNCE:

### YARDIMCI DÜŞÜNCELER

- 1-
- 2-
- 3-

### ANA DÜŞÜNCE:

*" Yazı yazmayı, defterler dolusu yanlış çizgiler çizerek öğrendik. Yabancı dil öğrenirken komik sesler çıkardık, olmayacak yerde olmayacak kelimeler kullandık. Ama "Yanlış yapıyorum ." diye oklu bırakmadık. Pek çok şeyi öğrenip diplomaları aldık. Bu nedenle hiçbir zaman hata yapma hakkımızdan vazgeçmemeliyiz. "*



## YAZININ BULUNUŞU METNİ

### 1. ETKİNLİK (ZİHİN HARİTASI OLUSTURMA)

"Yazılı iletişim" denince aklınıza gelen kelimeleri aşağıdaki kutucuklara yazınız.



### 2. ETKİNLİK (TALS/ Think-Ask why-Listen for what-Say to self)

"Yazının icadı" hakkında

- A) neler düşündüğünüzü,
- B) Bu amaçla hangi metni dinleyeceğinizi
- C) Metni, hangi sebeple dinlediğinizi
- D) Metni dinledikten sonra zihninizde kalanları

Aşağıdaki tabloya yazınız

"Yazının icadı " metninden neler öğreneceğinizi düşünüyorsunuz? Metni okuyunca neler öğrendiniz? Aşağıdaki tabloyu doldurunuz.



YAZININ İCADI
---------------

METNİN ADI:
METNİ DİNLEME SEBEBİ:
HATIRLADIKLARIM:



### 3. ETKİNLİK (SORU SORMA)

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1) İlk insanlar, yanlarında bulunmayan uzaktaki insanlara haber iletmek için sırasıyla neler yapmışlardır?

.....

.....

2) Harflerden oluşan alfabe nasıl bulundu?

.....

.....

3) Türkler, bugüne kadar hangi alfabeleri kullanmışlardır?

.....

.....

### 4. ETKİNLİK (SINIFLANDIRMA)

Dinlediğiniz metinden hareketle yazılı iletişimin yararları ve sınırlılıklarını belirtiniz.

<u>Yararları</u>	<u>Sınırlılıkları</u>
------------------	-----------------------

### 5. ETKİNLİK (BAĞ KURMA-

Metinden Metne)

İletişim açısından düşünüldüğünde izlediğiniz "Köprü" animasyon filmi ile dinlediğiniz "Yazının Bulunuşu" metninden hangisi

a) kişiler arası iletişimde daha etkilidir? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.

b) Siz olsanız sözsüz iletişimde nelere dikkat edersiniz?

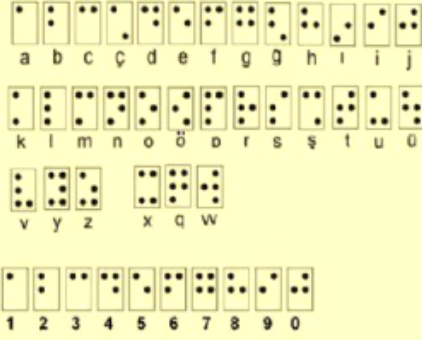
a)  
Bence.....

Çünkü.....

b)  
Ben olsam.....



## 6. ETKİNLİK (TAHMİNDE BULUNMA)



Yandaki görsel hangi iletişim aracı olabilir? Bu iletişim aracından kimler nasıl faydalanabilir?

Tahminlerinizi yazınız.

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

## 7. ETKİNLİK (ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA)

Siz olsanız kişiler arası iletişimi güçlendirmek için nasıl bir iletişim aracı icat ederdingiz? İcadınızın resmini çizerek özelliklerini yazınız.

Özellikleri:.....  
.....  
.....  
.....

## 8. ETKİNLİK (SINIFLANDIRMA)

Aşağıdaki cümlelerdeki altı çizili sözcüklerin karşılıklarına anlam özelliklerini (gerçek, yan, mecaz) yazınız.

CÜMLELER	ANLAM
<u>Çemberimde gül oya.</u>	
<u>O senin dengin değil.</u>	
Kursta en iyi <u>dereceyi ben yapmışım.</u>	
Bugün çok <u>dolu olduğundan benimle görüşemedi.</u>	
<u>Engin denizlere yelken açtık.</u>	
<u>Günden güne eriyip gidiyordu.</u>	
<u>Garip olaylar birbirini izliyordu.</u>	
<u>Söylediklerinin hepsi hatırımda.</u>	
<u>Olanlardan sonra beni bir güzel haşladı.</u>	
<u>Hazır olunca haber ver.</u>	

## 9. ETKİNLİK (ÖRGÜTLEME)

Aşağıdaki cümle parçalarını "sebeup - sonuç" ilişkisi kuracak şekilde birleştiriniz.



- |  |  |
|--|--|
| 1.....ses çıkarmadan kürsüdeki adamı dinliyordu. | ( )Paramızın hepsini harcadığımız için |
| 2.....kitap fiyatlarında indirim yapıldı.        | ( )O sözlerden sonra                   |
| 3.....herkesin yardımına koşardı.                | ( )Doğum günüm olduğundan              |
| 4.....rahata endik.                              | ( )Yaşamak için                        |
| 5.....anılarımı kaleme aldım.                    | ( )Anlam sorularını çözmek için        |
| 6.....sinemaya gidemedik.                        | ( )Ailesinden öyle gördüğünden         |
| 7.....yemeli insan                               | ( )Derdime derman bulmak için          |
| 8....yola çıktık                                 | ( )Babam iş bulunca                    |
| 9....çalmadık kapı bırakmadık                    | ( )Hafta sonu maça gidemediğim için    |
| 10....çok üzülmüştüm                             | ( )Gelecek nesiller faydalansın diye   |
|  | ( )Not alabilmek için                  |
|  | ( )Bayramda annelerde olmak için       |
|  | ( )Herkesin okuyabilmesi amacıyla      |

Not: Öncüllerden üç tanesi artacak.  
Kolay gelsin



## 10. ETKİNLİK

Bahçeniz yarı gölgeli mi( ) yol boyu devam eden görünümü kötü bir duvarınız mı var( )

Size ortanca dikmenizi öneririm( ) Şöyle insanın içini ısıtan, renk renk açan ortancalar( )

Bu parçada boş bırakılan yerlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri gelmelidir?

a) (?) (?) (...) (...)

c) (.) (?) (.) (...)

b) (.) (!) (.) (!)

d) (:) (!) (.) (...)

## ÇALIŞAN HALKIM METNİ

### 1. ETKİNLİK (ZİHİN HARİTASI OLUŞTURMA)

"Üretim" ve "tüketim" denince aklınıza gelen üç kelimeyi birer cümle içinde kullanınız.



.....

.....

.....

### 2. ETKİNLİK (POSSE / 1. Tahmin)

Metnin başlığından ve görsellerden hareketle metinde geçen olayları tahmin ederek sırasıyla aşağıya yazınız.



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

### 3. ETKİNLİK (POSSE / 2. İnceleme)

"Çalışan Halkım" metnini inceleyiniz. Zihninizde kalan dört kelimeyi aşağıya yazınız.



### 4. ETKİNLİK (POSSE / 3. Özetleme)

Yazdığınız anahtar kelimelerden hareketle metni özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### 5. ETKİNLİK (POSSE / 4. Örgütleme)

Aşağıdaki soruları "Çalışan Halkım" metnine göre cevaplayınız.



1. Halk, mevsimler değiştikçe tarlalarda hangi işlerle uğraşmıştır?

.....

2. Yazarın içini titreten nedir?

.....

3. Yazar, köy yolunda yolculuk yaptığı kamyon şoförünü niçin unutamamıştır?

.....

4. Yazarın yolda rastladığı işçiler yorgun olmalarına rağmen mutlu kalabilmeyi nasıl başarmıştır?

.....

5. Asker pantolonlu adam ne yapmıştır?

.....

### 6. ETKİNLİK (POSSE / 5. Değerlendirme)

Okuduğunuz metnin içeriğine uygun dört tane atasözü yazınız.



- 1).....
- 2).....
- 3).....
- 4).....

### 7. ETKİNLİK (SENTEZLEME)

Yukarıda yazdığınız atasözlerinden birini seçerek bu atasözle ilgili bir hikâye oluşturunuz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### 8. ETKİNLİK (PROBLEM DURUMU OLUSTURMA)

Ülkemizde herhangi bir üretimin olmadığını düşününüz. Bu durumda ortaya çıkabilecek sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir? Aşağıya yazınız.

Sorumlar	<u>Öneriler</u>
----------	-----------------

### 9. ETKİNLİK (BAĞ KURMA / Metinden Hayata)



Metinden hareketle siz de ileride hangi mesleği seçmek istediğinizi nedenleriyle birlikte yazınız.

Ben ..... istiyorum.  
Çünkü.....  
.....  
.....  
.....

### 10. ETKİNLİK (SINIFLANDIRMA)

Metinde geçen aşağıdaki ifadelere ikişer örnek veriniz.

a) Betimleme bildiren,

.....  
.....

b) Benzetme bildiren,

.....  
.....

c) Duygusal,

.....  
.....

d) Abartılı,

.....  
.....

## ENERJİ BİRİKİMİ METNİ

### 1. ETKİNLİK (TAHMİNDE BULUNMA)

Aşağıdaki soruları "Ağustos Böceği ile Karınca" filmine göre cevaplayınız.

1. Sizce, karınca bisikleti nasıl almayı planlıyor olabilir?

2. Ağustos böceği, karıncanın bisikleti alacağına niçin inanmıyor olabilir?

3. Ağustos böceğinin karıncayı ikna etme çabası nasıl sonuçlanmış olabilir?

4. Vitrinde duran bisiklete ne olmuş olabilir?

5. Karınca, amacına nasıl ulaşmıştır?

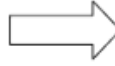
6. Bu hikayenin, daha önceden bildiğiniz "Ağustos böceği ile Karınca" hikayesinden farkı nedir?

### 2. ETKİNLİK (BAĞ KURMA / Metinden Hayata)

Hayatımızda başka nelerden nasıl tasarruf edebiliriz?

Tasarruf edebileceğimiz;

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



Tasarruf etme yollarımız;

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

### 3. ETKİNLİK (SORU SORMA)

Aşağıdaki soruları "Enerji Birikimi" metninden hareketle cevaplayınız.

1. Dünyamızı niçin bir çıkmaz beklemektedir?

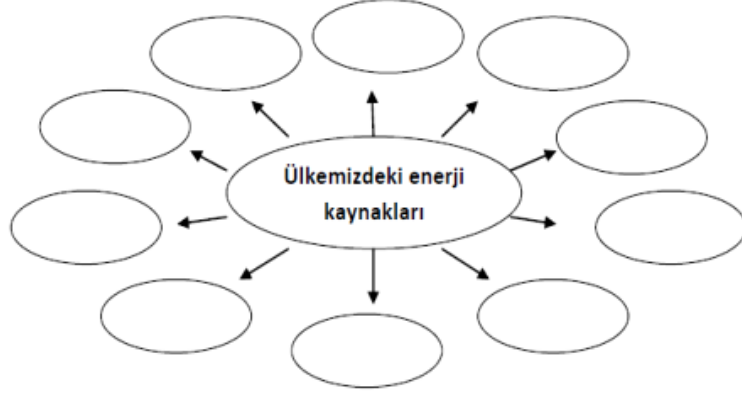
2. Su ve elektrikten nasıl tasarruf edilebilir?

3. "Para kazanılır ama zaman geriye gelmez." Sözüyle anlatılmak istenen nedir?

4. İnsan, para dışında nasıl birikim yapabilir?

#### 4. ETKİNLİK (KAVRAM HARİTASI OLUŞTURMA)

"Enerji Birikimi" metninden hareketle ülkemizdeki enerji kaynaklarını araştırınız. Araştırma sonuçlarınıza göre aşağıdaki kavram haritasını doldurunuz.



#### 5. ETKİNLİK (SENTEZLEME)

Enerji kaynakları sayesinde hayatımızda ne gibi kolaylıklar sağlanır? Metindeki bilgilerden ve kendi yaşantınızdan hareketle yan tarafa yazınız.

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

#### 6. ETKİNLİK (BAĞ KURMA/Metinden Hayata)

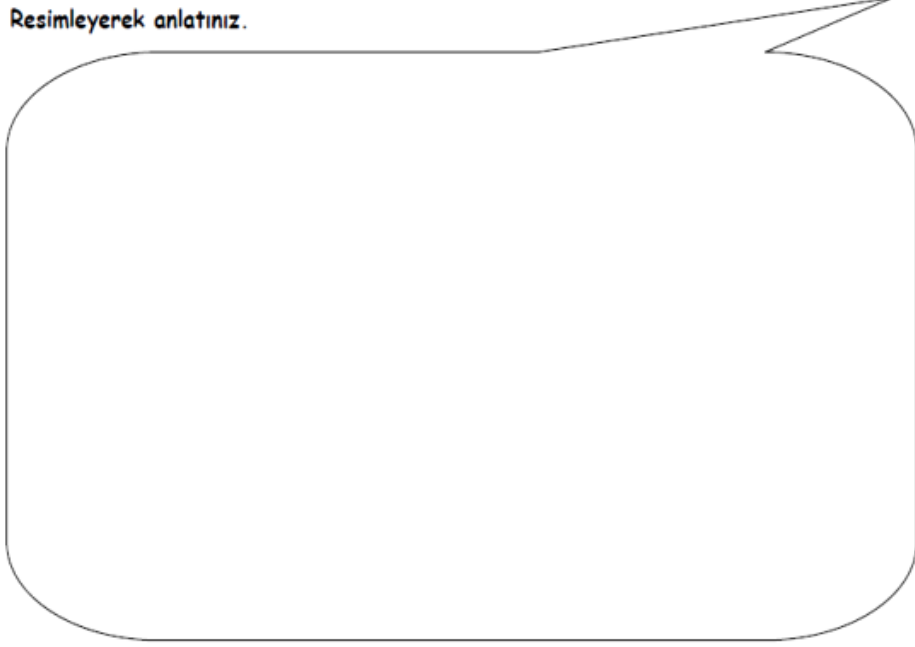
Evinizde enerji tüketen araçları tespit ediniz. Bu araçların ekonomik, psikolojik ve sosyal açıdan olumlu ve olumsuz yönlerini aşağıya yazınız.

<u>Olumlu özellikler</u>	<u>Olumsuz özellikler</u>



### 7. ETKİNLİK (ZİHİNSEL İMAJ OLUSTURMA)

Siz olsanız, evinizde enerjiden tasarruf etmek için nasıl bir icat tasarlardınız?  
Resimleyerek anlatınız.



### 8. ETKİNLİK (SINIFLANDIRMA)

Aşağıdaki tabloda verilen kelimelerin eş ve zıt anlamlarını karşılıklarına yazınız.

us		EŞ ANLAM	ZİT ANLAM		uzun
düşünce					dar
vatan					kalabalık
misafir					gece
veteriner					yukarı
cümle					sebepl
konut					beyaz
düş					bayat
hediye					hüzünlü
and					asabi

### 9. ETKİNLİK (BENZETİM / ANALOJİ)

Yandaki şekilde dünya neye benzetilmiştir? Betimleyerek yazınız.



.....

.....

.....

.....

.....

## GERİ KAZANIM METNİ

### 1. ETKİNLİK (TAHMİNDE BULUNMA)

"Geri Dönüşüm" ve "Geri Kazanım" kelime gruplarının anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bence "geri dönüşüm"

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

Bence "geri kazanım"

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

### 2. ETKİNLİK (SORU SORMA)



İzlediğiniz "Çöpler" animasyon filminde:

a) Hangi maddeler yer almaktadır?

b) Bayan çöp poşeti maddeleri almayı niye kabul etmemiş olabilir?

c) Filmden de gördüğünüz yandaki sembol ne sembolüdür?



d) Bu semboldeki üç ok neyi temsil etmektedir?

e) Maddeler işlem gördükten sonra hangi malzemelere dönüşmüşlerdir?

### 3. ETKİNLİK (SQ4R / Survey- Araştırma/Tahmin)

Metnin başlığı ve görsellerden hareketle metinde yaşanan olayları tahmin ederek sırayla aşağıya yazınız.

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

### 4. ETKİNLİK (SQ4R/ Question- Read -Recite; Sor- Oku-Bakmadan Cevapla)

Aşağıdaki kutucuğa metinle ilgili olası üç soru yazınız. Metni okuduktan sonra sorularınızın cevaplarını karşı kutucuğa belirtiniz.

#### SORULAR

- 1).....
- 2).....
- 3).....

#### CEVAPLAR

- 1).....
- 2).....
- 3).....



### 7. ETKİNLİK (SINIFLANDIRMA)

Ülkemizde geri kazanılabilecek maddeler ve bu maddelerin geri dönüşümünü sağlayan kuruluşlar hakkında bir araştırma yapınız. Yaptığınız araştırma doğrultusunda; hangi maddenin hangi kuruluşça değerlendirildiğini aşağıya listeleyiniz.

#### Geri Dönüşümü Olan Maddeler




#### Geri Dönüşümünü Saylayan Kurumlar


### 8. ETKİNLİK (ZİHİNSEL İMAJ OLUSTURMA)

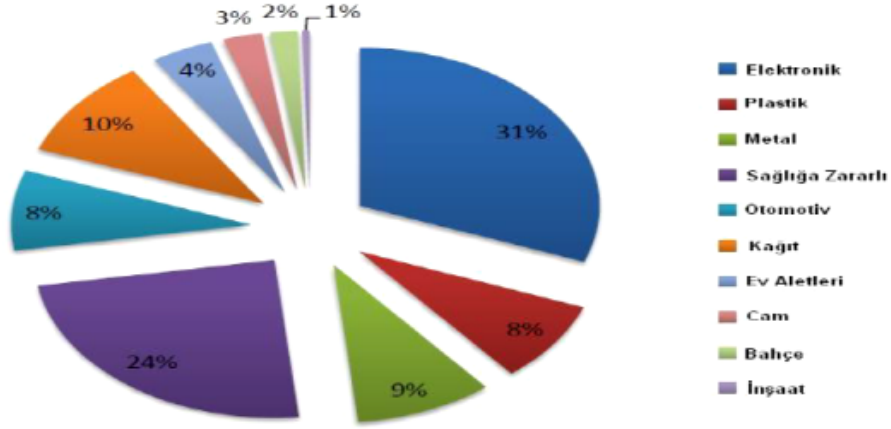
Geri dönüşümün önemi hakkında düşüncelerinizi ifade eden bir afiş tasarlayınız. Afişinizi uygun bir sloganla destekleyiniz.



--

## 9. ETKİNLİK (GRAFİK ÖRGÜTLEYİCİLERİ KULLANMA)

### 2009 Top 10



Yukarıda 2009 yılında geri dönüşümü sağlanan ürünlerin yüzdeleri gösterilmiştir. Aşağıdaki soruları buna göre cevaplayınız.

1. En fazla geri dönüşümü sağlanan ürün hangisidir?.....
2. En az geri dönüşümü sağlanan ürün hangisidir?.....
3. Elektronik eşyaların geri dönüşümde bu kadar yüksek bir paya sahip olmasının nedeni ne olabilir?.....
4. Hangi sağlıklı zararlı maddeler geri dönüştürülerek tekrar kullanılmaktadır?  
.....
5. Kağıdın bu kadar çok kullanılmasına karşın geri dönüşümde payının az olmasının nedeni ne olabilir? Bu payı yükseltmek için neler yapılabilir?  
.....  
.....

## 10. ETKİNLİK (ÖRGÜTLEME)

Aşağıdaki atasözlerini anlamlarıyla eşleştiriniz.

1	Bağa bak üzüm olsun, yemeye yüzün olsun.	İyice düşünülmeden yapılan iş, insanı zarara soktuğu için pişmanlık işe yaramaz.
2	Laf la peynir gemisi yürümez.	Bir konu, iki kişi arasında gizli olarak konuşulsa bile duyulur.
3	Son pişmanlık fayda etmez.	Hiç kimse, başkasından yardım beklememeli.
4	Kaz gelen yenden tavuk esirgenmez.	Büyük çıkar sağlanan yenden ufak tefek özveriler esirgenmemelidir.
5	Yerin kulağı var.	İnsanlar çoğu zaman bilgili, becerikli kimselere sataşınlar.
6	Ayağını yorganına göre uzat	
7	Tırnağın varsa başını kaşı.	NOT: Üç tane atasözünün anlamını siz tahmin edeceksiniz.
8	Meyveli ağacı taşlarlar.	😊

## HANGİ MESLEĞİ SEÇSEM? METNİ

### 1. ETKİNLİK (TAHMİN ETME)

Aşağıdaki görsellerde hangi mesleklerin yapıldığını tahmin ederek noktalı yerlere yazınız



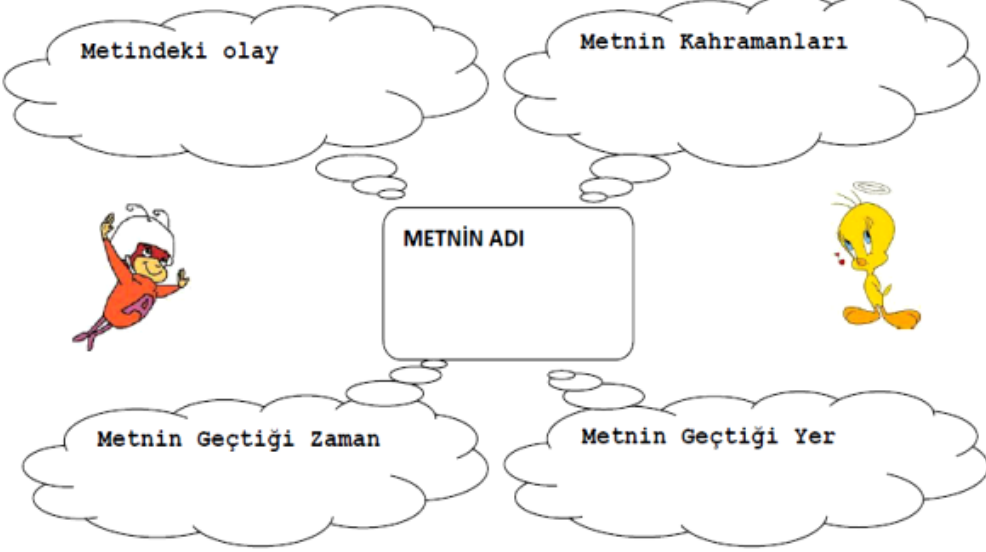
### 2. ETKİNLİK (KWL / BİÖ)

"Meslekler" hakkında neler biliyorsunuz? "Hangi Mesleği Seçsem" metninden neler öğreneceğinizi düşünüyorsunuz? Metni okuyunca neler öğrendiniz? Aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

Ne Biliyorum?	Ne Öğrenmek İstiyorum?	Ne Öğrendim?

### 3. ETKİNLİK (HİKAYE HARİTASI)

Dinlediğiniz metne göre hikaye haritasını doldurunuz.



### 4. ETKİNLİK (SORU SORMA)

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Yiğit, kimlere hangi mesleğe sahip olacağını söylüyor?

.....

2. Yiğit'in sınıfa girdiğinde telaşlanmasının sebebi nedir?

.....

3. Yiğit'in hangi iki meslek arasında kafası çok karışıyor?

.....

4. Yiğit'in içini rahatlatan olay nedir?

.....

5. Metnin ana fikri nedir?

.....

### 5. ETKİNLİK (BAĞ KURMA / Metinden Hayata)

Siz de metinden hareketle seçmeyi düşündüğünüz mesleği anlatan akrostiş bir şiir yazınız.

.....



## 6. ETKİNLİK (EMPATİ KURMA)

Yiğit'in yerinde siz olsaydınız seçmeyi düşündüğünüz meslek hakkında ailenizi bilgilendirme ya da ikna etme sürecinizi karşılıklı konuşma biçiminde yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 7. ETKİNLİK (ÖRGÜTLEME)

Aşağıda verilen hikayede geçen meslek isimlerini bulup sırasıyla aşağıya yazınız.

O gün Ayşe Hanım iki aylık dinlenmenin verdiği enerjilik ile sabah erkenden uyandı. Ütülediği takım elbisesini giydi ve yola çıktı. Saçlarının istediği gibi özenli olmadığını düşünerek Sebahat Hanım'a uğradı. Oradan ayrılırken kendini daha mutlu hissediyordu. Derken aklına akşama şehir dışında oturan ünlü projeler tasarlayan kardeşi Murat Bey'in geleceğini hatırladı. Ancak evde yemeklik hiçbir şey yoktu. "Nasıl olsa erken çıktım." diyerek sokağın başındaki Hulusi Bey'e gitti. Ellerini birçok poşetle doldurmuş oradan çıkarken lacivert takımı ve şapkasıyla kırmızı-mavi arabanın içinde birinin ona seslendiğini işitti. Bu komşusu Muzaffer Bey idi. Elindeki poşetleri görünce onu gideceği yere bırakmayı teklif etti. Bu nazik davranışı kabul eden Ayşe Hanım'ın yolda giderken telaştan başı döndü. Muzaffer Bey, sağlığın her şeyden önemli olduğunu düşünerek onu en yakın sağlık kurumuna götürdü. Beyaz üniformalı bir beyefendi Ayşe Hanım'ı tetkik ettikten sonra tansiyonun düştüğünü söyledi. Ve başka bir beyaz üniformalı bayandan ona iğne yapmasını istedi. Kendini iyi hissetse de istirahat etmesi gerektiğini öğrenen Ayşe Hanım çareyi eve dönmekte buldu. Ancak kapıyı açtığı anda, giderken ütüyü prizden çekmeyi unuttuğu için evde ufak çapta bir yangının olduğunu gördü. Hemen köpüklü su ile söndürmeleri için kırmızı-lacivert üniformalı kişilere haber verdi. Neyse ki başına gelen bu olaylardan sonra kardeşini görünce tüm sıkıntılarını unuttu.

Hikayede geçen meslekler:

- |    |    |    |
|----|----|----|
| 1) | 4) | 7) |
| 2) | 5) | 8) |
| 3) | 6) | 9) |



## 8. ETKİNLİK (SINIFLANDIRMA)

Aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

Adlar	Varlıklara verilmesine göre adlar	Varlıkların oluşlarına göre adlar	Varlıkların sayılarına göre adlar
Öğrencilik			
düşünceler			
karanlık			
gemi			
evler			
Mersin			

## 9. ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerin hangisi somut anlamlıdır?

- A) Bu olaydan çok üzüntü duydum.  
B) Yaptıkları için vicdan azabı duyuyor.  
C) Büyüklerimize her zaman saygı gösteririz.  
D) Bu ısık odayı yeterince aydınlatmıyor.

2. "Gökyüzü artık hafif hafif kararıyor."

Yukarıdaki cümlede "hafif hafif" sözcüklerinin yerine aşağıdakilerden hangisi yazılamaz?

- A) ağır ağır                      B) yavaş yavaş  
C) tek tek                         D) giderek

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde abartılı bir ifade yoktur?

- A) Dağ gibiydi, yazık oldu adama.  
B) Çok güzel bir resim yapmıştı.  
C) Adamı gördün mü, dev gibiydi?  
D) Gözyaşları sel oldu, aktı.

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sırasıyla, "kim, ne zaman, nasıl, nereden" sorularının cevabı bulunur?

- A) Ali, yazdan odun, kömür aldı.  
B) Hasan, dün yorgun argın işten geldi.  
C) Osman, karneyi alınca koşarak eve geldi.  
D) Serkan, akşamleyin Nevşehir'den Ankara'ya gitti.

5. "Makineye tabakları ( ) çatalları ( ) bardakları ve kaşıkları yerleştirdin mi ( )"

Yukarıdaki cümlede ( ) yerine hangi noktalama işaretleri gelmelidir?

- A) (?) (: ) (?)                      B) (.) (.) (?)  
C) (.) (: ) (?)                      D) (: ) (: ) (?)

6. Hangi cümlede karşılaştırma yapılmamıştır?

- A) Ahmet de babası gibi çok çalışkandır.  
B) İşini bugün daha çabuk bitirdi.  
C) Ne yapacağına karar verememişti.  
D) Çocuklar, çiçekler gibi narindirler.

7. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde ayrı "-de" nin yazımında bir yanlışlık yapılmıştır?

- A) Ali'nin elinde kitap olur .  
B) Çantamda kalan simit bayatlamış.  
C) Yerde gördüğün çöpleri aliver.  
D) Bu kalemde kalın yazıyormuş.

8. "Bu ev..... siz..... başka kim oturuyor?"

Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yerlere sırasıyla hangi durum ekleri getirilmelidir?

- A) -i,-de                              B) -i,-de  
C) -den,-de                         D) -de,-den

## EK 6- KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sevgili öğrenciler;

Burada belirtceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Bu amacın gerçekleşmesi için vereceğiniz cevapların içten olması ve gerçeği yansıtması çok önemlidir. Lütfen her soruyu düşünerek ve samimi bir şekilde yanıtlayınız. Cevaplarınızın ve kimliğinizin kesinlikle gizli tutulacağından emin olunuz. Cevaplarken her soru için uygun gördüğünüz yeri (X) ile işaretleyiniz.

Adı- Soyadı:.....

Sınıfı:.....

Numarası:.....

1. Annenizin eğitim durumu nedir?

- Okuryazar değil.  
 İlkokul mezunu.  
 Ortaokul mezunu.  
 Lise mezunu.  
 Üniversite mezunu.

2. Babanızın eğitim durumu nedir?

- Okuryazar değil.  
 İlkokul mezunu.  
 Ortaokul mezunu.  
 Lise mezunu.  
 Üniversite mezunu.

3. Ailenizin aylık geliri ne kadar?

- 500 TL'den az.  
 500-1000 TL arası.  
 1000-2000 TL arası.  
 2000-3000 TL arası.  
 3000 TL'den fazla.

4. Metinleri okuyarak mı yoksa dinleyerek mi daha kolay anlar ve algılersiniz?

- Okuyarak  Dinleyerek

5. Kendi isteğiniz dışında sizi okumaya yönlendiren kimdir?

- Anne  
 Baba  
 Öğretmen  
 Arkadaş  
 Diğer. Belirtiniz.....

6. Hangi tür metinleri okumaktan daha çok hoşlanırsınız?

- Bilgi verici metinler  
 Öyküleyici metinler  
 Şiir

7. Evinizde kendinize ait bir kitaplığınız ya da kütüphaneniz var mı?

- Evet  Hayır

8. Hangi zaman diliminde kitap okumayı seversiniz?

- Sabah  Öğle  Akşam  Gece

9. Kitap okumaya haftada ortalama kaç saat süre ayırıyorsunuz?

- 1 saatten az.  
 1-2 saat.  
 3-5 saat.  
 6-8 saat.  
 9 saat ve üstü.

10. Kitaptan başka yayın okuyor musunuz?

(Birden fazla şıkki işaretleyebilirsiniz.)

- Gazete  
 Dergi  
 İnternet yayınları (e-gazete, e-dergi, ders konularını içeren yazılar)  
 Diğer. Belirtiniz.....

11. Televizyon izlemeye haftada ortalama kaç saat süre ayırıyorsunuz?

- 1 saatten az.  
 1-2 saat.  
 3-5 saat.  
 6-8 saat.  
 9 saat ve üstü.

12. Okumak için seçtiğiniz kitaptan uyarlanmış televizyon dizisinin ya da filminin olması kitap seçimizi etkiler mi?

- Evet  Hayır

7.

