

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SESLİ DÜŞÜNME STRATEJİSİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Yasemin SÖNMEZ

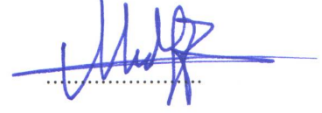
DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK

2008

KABUL VE ONAY

Yasemin SÖNMEZ tarafından hazırlanan “**Sesli Düşünme Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi**” başlıklı bu çalışma, 22/06/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Muammer YILMAZ



Üye : Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK

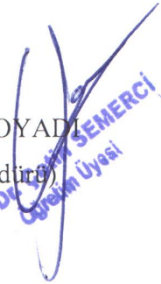


Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet Koray SERİN



Bu tezin kabulü Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Unvan, Adı SOYAD
(Enstitü Müdürü)



Prof. Dr. Ayhan SEMERCI
Enstitü Üyesi

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK danışmanlığında hazırlamış olduğum “Sesli Düşünme Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.



22.06.2017

Yasemin SÖNMEZ

ÖN SÖZ

Bireylerin hayatlarında başarıya ulaşmalarına katkı sağlayan en önemli becerilerden biri okuma becerisidir. Bu beceri ilkokulun ilk yıllarında kazanılır ve zamanla okuma hızı ve anlama gibi yönlerden geliştirilir. Okumanın asıl amacı anlamaktır. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalar sonucunda birçok okuduğunu anlama stratejisi geliştirilmiştir. Bu çalışmada okuduğunu anlama stratejilerinden sesli düşünme stratejisinin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir.

Bu çalışmanın her aşamasında ve yüksek lisans eğitimim boyunca öneri ve katkılarının yanı sıra, değerli zamanı, bilgi ve tecrübelerini hiçbir zaman esirgemeyen, yorumlarıyla yol göstericim olan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'a sonsuz teşekkürler ederim.

Her türlü bilimsel çalışmamızda bizleri destekleyen, gerek akademik gerekse sosyal alanda her zaman örnek aldığım Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ'e, bütün sorularıma içtenlikle cevap veren ve benden yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK'a ve eğitimim sırasında kendilerinden ders aldığım hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam sırasında yardımlarını esirgemeyen Şehit Üsteğmen Aydın Aydoğmuş İlkokulu müdürü Veysel ÇİMKEOĞLU'na, sınıfı öğretmeni Bayram ŞİMŞEK'e, deney ve kontrol grubu öğrencilerime teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın her anında kendimi güvende hissetmemi sağlayan aileme, ablam Öğr. Gör. Fatma SÖNMEZ ÇAKIR'a, yanımda olmasa da varlığını her zaman ruhumda hissettiğim babam Hasan SÖNMEZ'e sonsuz teşekkürlerimle.

Yasemin SÖNMEZ

BARTIN-2017

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Sesli Düşünme Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

Yasemin SÖNMEZ

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK

Bartın-2017, Sayfa: XII+87

Okuma becerisi bilgi edinmenin en önemli kaynaklarından birisidir. Okumanın asıl amacı okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama becerisinin nasıl geliştirileceğine dair süregelen tartışmalar ve araştırmalar okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının bu beceri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu stratejilerden biri de sesli düşünme stratejisidir. Yabancı literatür incelendiğinde sesli düşünmenin okuduğunu anlama stratejisi olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Ancak ülkemizde okuma alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde; sesli düşünme stratejisinin öğrencilerin diğer okuduğunu anlama stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını belirleme ve çeşitli materyaller hakkında görüş alma amaçlı bir metot olarak kullanıldığı görülmektedir.

Yarı deneysel modelle desenlenen bu araştırmanın amacı sesli düşünme stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Bartın ili Merkez ilçesinde bulunan Şehit Üsteğmen Aydın Aydoğmuş İlkokulu'nda öğrenim görmekte olan 26 4. sınıf öğrencisine öntest uygulanarak okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir. Okuduğunu anlama düzeyleri birbirine denk olan iki sınıftan yansız olarak biri deney diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda araştırmacı tarafında 10 hafta boyunca haftada 2 saatten toplam 20 saat sesli düşünme stratejisi öğretimi yapılırken, kontrol grubunda derslerin sınıf öğretmeni tarafından müfredata uygun şekilde yürütülmesi sağlanmıştır. Yapılan 10 haftalık uygulama sonrasında iki gruba da sontest uygulanmış ve öğrencilerin erişti düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sulak

(2014) tarafından geliştirilen “Edison Ampülü Buluyor” metnine yönelik soruları içeren Okuduğunu Anlama Testi 1 ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Her Şey Bir Uçurtma İle Başladı” metnine yönelik soruları içeren Okuduğunu Anlama Testi 2 kullanılmıştır. İki okuduğunu anlama testi de 5 çoktan seçmeli, 5 açık uçlu olmak üzere toplam 10’ar sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 18 paket programına aktarılmış ve veriler üzerinde araştırma soruları doğrultusunda aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, Mann Whitney U, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi gibi istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda sesli dūřünme stratejisi öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda sesli dūřünme stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuduğunu Anlama Stratejisi, Sesli Dūřünme Stratejisi

ABSTRACT

Master Thesis

The Impact of the Thinking Aloud Strategy on Reading Comprehension Skills of 4th Grade Primary School Students

Yasemin SÖNMEZ

Bartın University

Institute of Educational Sciences Department of Elementary Education

Department of Primary School Teaching

Thesis Advisor: Asst. Prof. Süleyman Erkam SULAK

Bartın–2017, Pp: XII+87

The reading skill is one of the most important sources of receiving information. This means that, comprehending the text, which is being read, is the main purpose of reading. The ongoing debates and researches regarding improving the reading comprehension skills reveal that using reading comprehension strategies has a positive effect on this skill. One of these strategies is the strategy of thinking aloud. When literature in foreign countries is examined, it has been observed that thinking aloud is classified as reading comprehension strategy. However, when the studies regarding reading in our country are examined, it is seen that thinking aloud is used as a method with the purposes of determining how much the students use other reading comprehension strategies, and taking their opinions about various materials.

The purpose of this study, which is designed in quasi-experimental model, is to examine the effect of the thinking aloud strategy on the reading comprehension skills of 4th grade primary school students. For this purpose, in the second semester of 2016-2017 Academic Year, the reading comprehension levels of 26 students in 4th grade at Şehit Üsteğmen Aydın Aydoğmuş Primary School located in the central district of Bartın province were determined by applying a pre-test. Among the two classes, whose reading comprehension levels were equal, one class was assigned as the experimental and the other as the control group in an objective manner. While the thinking aloud strategy was taught by researcher in the experimental group for 10 weeks, 2 hours per week, total 20 hours, it was ensured that the courses in the control group were conducted in accordance with the regular

curriculum. At the end of the implementation that continued for 10 weeks, a post-test is implemented to both of the groups, and the achievement levels of the students were examined. In the research; Reading Comprehension Test 1, which included questions about the text "Edison Invents the Light Bulb" developed by Sulak (2014); and the Reading Comprehension Test 2, which included questions about the text "Everything Started With a Kite" developed by the researcher were used as data collection tools. Both of the reading comprehension tests consisted of total 10 questions; which are 5 multiple-choice, 5 open-ended questions. The answers given by the students to the questions were evaluated with a scaled scoring key. The data obtained in the study were transferred to the SPSS 18 software pack; and statistical procedures such as arithmetic average, frequency, percentage, standard deviation, Mann Whitney U, Wilcoxon Marked Rank Test were performed on the data, in the direction of the questions in the research.

As the result of the research, it was concluded that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores, in favor of the post-test scores, of the experimental group students who were taught the thinking aloud strategy. Regarding this finding, it can be said that teaching thinking aloud strategy is effective on the development of the reading comprehension skills.

Key Words: Reading, Reading Comprehension, Reading Comprehension Strategy, Think-Aloud Strategy

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	I
BEYANNAME.....	II
ÖN SÖZ.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	X
EKLER LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XII

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Okuma Nedir?.....	7
2.1.1. Okumanın Fiziksel Süreçleri.....	9
2.1.2. Okumanın Zihinsel Süreçleri.....	9
2.1.3. Okumanın Psikolojik ve Çevresel Süreçleri.....	10
2.1.4. Okumanın Türleri.....	10
2.2. Okuduğunu Anlama.....	11
2.2.1. Okuduğunu Anlamanın Öğretimi.....	13
2.2.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	16
2.3. Sesli Düşünme Stratejisi.....	19
2.3.1. Öğretmenin Sesli Düşünmesi.....	20
2.3.2. Öğrencinin Sesli Düşünmesi.....	23

2.3.3. Sesli Düşünme Protokolleri	25
2.4. İlgili Araştırmalar	26
2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	26
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	29

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	31
3.1. Araştırmanın Modeli	31
3.2. Çalışma Grubu.....	32
3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.4. Verilerin Toplanması.....	35
3.5. Öğretim Yöntemleri ve Uygulanması	35
3.5.1. Deney Grubu Öğrencilerine Sesli Düşünme Stratejisi'nin Öğretilmesi	35
3.5.2. Kontrol Grubu Öğrencilerine Yapılan Öğretim.....	37
3.6. Verilerin Analizi.....	37

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM	39
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	39
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	39
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	40
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	41

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	43
5.1. Sonuçlar.....	43
5.2. Öneriler.....	44
5.2.1. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	45
KAYNAKLAR.....	46
EKLER	54
ÖZGEÇMİŞ	86

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No		Sayfa No
1	Başarılı okuyucular yetiştirmek için okuma öğretim süreci nasıl olmalıdır?	14
2	Okuduğunu anlama stratejileri.....	18
3	Sesli düşünme öz değerlendirme listesi.....	23
4	Sesli düşünmede hatırlatıcı sorular.....	24
5	Araştırmanın yarı deneysel deseni.....	32
6	Örneklemin gruplara ve cinsiyete göre dağılımı.....	33
7	Okuduğunu anlama testi madde güçlükleri, madde ayıricılıkları ve güvenilirlik katsayıları.....	34
8	Öntest, sontest ve erişim puanlarının grup değişkenine göre Shapiro-Wilk Testi sonuçları.....	38
9	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi öntest puanları arası Mann Whitney U Testi sonuçları	39
10	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi sontest puanları arası Mann Whitney U Testi sonuçları.....	40
11	Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arası Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	40
12	Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arası Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	41
13	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri erişim puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.....	42

EKLER LİSTESİ

Ek No		Sayfa No
1	Araştırma İzni.....	56
2	Okuduğunu Anlama Testleri.....	57
3	Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinler.....	65
4	Ölçme Araçlarında ve Öğretim Aşamasında Kullanılan Metinlerin Kaynakçası.....	75
5	Metinlerin Özelliklerine İlişkin Uzman Değerlendirme Formu.....	76
6	Sesli Düşünme Protokolü.....	77
7	Okuduğunu Anlama Testlerinin Yanıtlarına İlişkin Öğrenci Örnekleri.....	78
8	1 Saatlik Ders Planı.....	84

KISALTMALAR LİSTESİ

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NRP: National Reading Panel (Ulusal Okuma Paneli)

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi)

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences / Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi

TDK: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve ilgili tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Okuma bilgi edinmenin en önemli kaynaklarından birisidir. Oldukça karmaşık zihinsel bir süreç olan okuma, ilkokulun ilk yıllarından itibaren kazanılan ve hayat boyu kullanılan önemli bir beceridir. Ancak okumayı bilmek tek başına bir anlam ifade etmez. Okuma işlemi okuduğunu anlama gerçekleştiği zaman amacına ulaşmış olur.

Okuma yazarın duygu ve düşüncelerini bir metin şeklinde okuyucuya iletmesi bakımından bir iletişim aracıdır (Temizkan, 2007, 20). Bu iletişimde iletilmek istenen duygu ve düşüncelerin doğru bir şekilde aktarılabilmesi için okunan metinden anlam çıkarma işinin doğru olarak gerçekleştirilmesi gerekir.

Okuduğunu anlamamanın gerçekleşmemesinin veya eksik olmasının farklı nedenleri olabilir. Hall ve Browmann (1993, akt. Gelen, 2003, 60) bu nedenleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Kelimeyi anlayamama,
2. Cümleyi anlayamama,
3. Cümlelerin birbirleriyle ilişkilerini (paragrafı) anlayamama,
4. Metindeki bilgi ve düşüncelerin birbirleriyle ilişkilerini, metin içindeki düzenlenişlerini anlayamama,
5. Motivasyon ve ilgi eksikliği.

Okuma harflerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden paragraflara ve paragraflardan metinlere doğru uzanan bir süreçtir. Bu süreçte kelimenin yanlış anlaşılması ya da hiç anlaşılabilmesi cümleden çıkarılması gereken anlamı etkilemekte bu da bazı durumlarda tüm metinden çıkarılması gereken anlamı değiştirebilmektedir. Bununla birlikte metin içindeki bilgilerin arasında bağ kurulamaması ve motivasyon eksikliği de anlamın inşasında sorunlara sebep olmaktadır. Okuduğunu anlama yolunda engel olan bu nedenlerin bilinmesi ve giderilmesi, öğretmenlerin anlama becerisini öğrencilerine kazandırabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Bireylerdeki dikkat dağınıklığı, yetersiz ön bilgiler ve ortama uyum sağlanamaması da okuduğunu anlamayı

güçleştiren nedenlerdir ve bu problemlerin çözümü için okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanılabilir (Gelen, 2003, 61).

İngiltere kaynaklı NOP (2005) araştırma kurumu tarafından dünya kültürü hakkında yapılan araştırmada ülkemizde haftalık kitap okuma süresi 5,9 saat iken, dünyada ortalama haftalık kitap okuma süresinin 6,5 saat olduğu; aynı kurumun ülkelerdeki haftalık televizyon izleme oranlarını incelediği araştırmasında dünya haftalık televizyon izleme süresi ortalaması 16,6 saat olmasına karşın ülkemizde haftalık televizyon izleme süresi ortalamasının 20,2 saat olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bizi kitap okuma konusunda ülkemizin dünya ortalamasından geri kaldığı ancak konu televizyon izlemek olduğunda ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğumuz gerçeğiyle yüzleştirmektedir. Coşkun'un (2002, 235) da belirttiği gibi gerek sosyal medya gerek televizyon izlemeyle değişen iletişim koşulları okuma oranlarının azalmasına sebep olmuş olabilir ancak okumanın önemi azalmamış aksine artmıştır.

Her insan okumaya dair isteklilik ve heyecan içinde değildir ve okumadan alınan zevk eşit ölçüde değildir. Ancak okuma en önemli bilgi erişim kaynaklarından biridir ve eğer kendimizi ve ülkemizi geliştirmek istiyorsak okumaya gereken değeri vermemiz gerekmektedir. Yılmaz'a (2008, 136) göre okuduğunu anlama stratejilerinin bilinmesi ve kullanılması metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Sönmez ve Varan (2016) çalışmalarında okuduğunu anlama stratejilerinin bilinmesi ile okuma motivasyonu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğundan bahsetmişlerdir. Sönmez ve Varan (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonucundan da anlaşılacağı gibi okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi bireylerde okumaya dair motivasyonu da artırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin derslerinde okuma stratejileri öğretimine yer vermeleri gerekmektedir.

PISA 2015 puanları incelendiğinde okuma becerileri alanında Türkiye'nin 2015 yılı puan ortalamasının (428) tüm ülkelerin ortalamalarından (460) ve ülkemizin 2009, 2012 yıllarındaki performanslarından daha düşük olduğu görülmektedir; ülkemiz bu performans ile PISA 2015'e katılan 72 ülke içinde 50. sırada yer almıştır (MEB, 2016, 23-24). PISA 2015'te Türkiye'de alt yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı artarken, üst yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı azalmıştır (MEB, 2016, 26). Ayrıca üst düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %8,3; tüm ülkelerde %5,6 iken Türkiye'de %0,06'dır (MEB, 2016, 26). Bu durum göz önüne alındığında okuma becerisini geliştirmek için strateji, teknik, metot gibi yardımcı unsurların öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde okuduğunu anlamayı geliştiren pek çok anlama stratejisi ve bu stratejilerin farklı sınıflandırmaları ile karşılaşmak mümkündür. Duke ve Pearson (2002, 212-222) etkili kişisel okuduğunu anlama stratejilerini şu şekilde kategorize etmiştir:

1. Tahmin etme stratejisi
2. Sesli düşünme stratejisi
 - a. Öğretmenin sesli düşünmesi
 - b. Öğrencinin sesli düşünmesi
3. Metin yapısı
 - a. Hikâye yapısı
 - b. Bilgilendirici metin yapısı
4. Metnin görsel sunumu
5. Özetleme
6. Sorular/sorgulama

Bu stratejilerden sesli düşünme öğretmenin bir metni sesli okurken anlama süreçleri hakkında model olmak için düşüncelerini sesli olarak ifade ettiği biliş ötesi teknik ya da stratejidir (Harris ve Hodges, 1995; akt. Block ve Israel, 2004, 154). Bu strateji gerek öğretmenlerin düşünce süreçlerini öğrencilerine aktarabilmeleri için model olmalarını sağlaması açısından gerekse öğrencilerin düşünce ve zihin dünyalarını görülebilir kılması açısından son derece önemli bir stratejidir.

Sesli düşünme öğretmenlere şu katkıları sağlayabilir (Wilhelm, 2001, 27-28):

- Öğretmenlerin okuduğunu anlama konusundaki bilinci gelişebilir.
- Öğretmenler kendi stratejik ve yorumlayıcı süreçlerine dair edindiği bilgileri, öğrencilere yardımcı olmak için kullanabilir.
- Öğretmenler öğrencilerin okurken neyi yapıp neyi yapmadığını görür, böylece öğrencileri değerlendirebilir ve öğrencilerin yakınsal gelişim alanlarına uygun öğretim planı hazırlayabilir.
- Öğretmenler bir metinde okuyucuları şaşırtan şeyin ne olduğunu anlayabilir, öğrencilerin kullandıkları stratejileri değerlendirebilir ve özel sorunlara tanı koyup çözüm geliştirebilir.

- Öğretmenler okuyucuları problemlerini tanımlamaları ve kendi anlamalarını gözlemlenmeleri konusunda destekleyebilir.

Ülkemizde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisinin incelendiği birçok araştırma bulunmaktadır; ancak sesli düşünme stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurtdışında yapılan araştırmalarda, bu stratejinin okuduğunu anlama becerisine etkisinden bahsedilen çalışmalara rastlamak mümkündür (Alqahtani, 2015; Ortlieb ve Norris, 2012; Jahandar, Khodabandehlou, Seyedi ve Abadi, 2012; Fisher, Frey ve Lapp, 2011; Seng, 2007; Kucan ve Berg, 1997; Baumann, Kessell ve Jones, 1992; Baumann, Jones ve Kessell, 1993). Okuma düzeylerine yönelik yapılan araştırmalarda (PISA, PIRLS vb.) ülkemizdeki öğrencilerin ortalamasının gerisinde kalması okuma ve anlama alanlarında çalışmalar yapılmasının ne denli önemli bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Tüm bu sebepler göz önüne alındığında, sesli düşünme stratejisi kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bu çalışmanın yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sesli düşünme stratejisi öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. Sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan etkinliklerle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan etkinliklerle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan etkinliklerle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan etkinliklerle okuduğunu anlama öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim sisteminde düşünen, anlayan, sorgulayan, soru soran, araştıran, bilgi üreten bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bireylerin bu becerileri kazanması için de okuduğunu anlama becerisine sahip olması gerekmektedir. Ülkemizde çok sayıda öğrenci okuduğunu anlama konusunda sorunlar yaşamaktadır ve okuduğu metinden hiçbir şey anlamadığını belirten öğrencilere rastlamak mümkündür (Yılmaz, 2008, 132). Okuduğunu anlamayan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olma oranları da düştüğü için okuduğunu anlama becerisi oldukça önemlidir (Özyılmaz ve Alıcı, 2011, 72).

Birçok ülkenin eğitim sisteminde “Okuduğunu anlamayı nasıl geliştirebiliriz?” sorusu üzerinde durulmuş ve bu alanda çalışmalar yapılması desteklemiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda okumanın farklı boyutları, anlama bileşenleri ve okuduğunu anlama stratejileri açıklanmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ve bu stratejilerin öğrenciler tarafından kullanılmasının okuduğunu anlama becerisine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Bu stratejilerden biri olan sesli düşünme stratejisi öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirmekte, öğrencilerin daha iyi anlamalarını ve edebiyattan daha çok zevk almalarını sağlamaktadır (Oster, 2001, 64).

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde sesli düşünme stratejisinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın okuduğunu anlamayı geliştirme amaçlı stratejilerden sesli düşünme stratejisinin kullanımı konusunda alana katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest, sontest ve erişim puanları gerçek başarı düzeylerini yansıtmaktadır.
2. Deney ve kontrol gruplarının seçiminde ele alınan ölçütler yeterlidir.

3. Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler kontrol ve deney gruplarını eşit düzeyde etkilemiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında, Bartın ili Merkez ilçede bulunan Şehit Üsteğmen Aydın Aydoğmuş İlkokulu'nda öğrenim gören deney grubunda 14 ve kontrol grubunda 12 olmak üzere toplam 26 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Sınıf denkliklerinin belirlenmesinde, uygulanan okuduğunu anlama testinin verileriyle sınırlıdır.
3. Haftada 2 saat olmak üzere 10 haftalık yarı deneysel uygulama ile sınırlıdır.
4. Uygulama sürecinde kullanılan metinler, metin türleri açısından bilgilendirici metinler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada kullanılan kavramların tanımları üzerinde durulacaktır.

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2009, 1).

Anlama: Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramaktır (TDK, 128).

Okuduğunu anlama: Okuyucunun ön bilgilerini kullanarak karşılaştığı kaynaklardan (görsel ve yazılı) öğrendiklerini, izlediklerini sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2009, 2).

Okuduğunu anlama stratejisi: Anlamın yapılandırılmasında karşılaşılan problemlerin çözümü için kullanılan plandır (Duffy, 1993, 232).

Sesli düşünme: Okuyucuların ya da yazarların okurken veya bir metni oluştururken düşünce süreçlerini betimlemesidir (Gunning, 2010, 130).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri ve sesli düşünme stratejisi literatüre dayalı olarak açıklanmıştır. Ayrıca yurtiçinde ve yurt dışında konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okuma Nedir?

Okuma günümüz dünyasında en önemli bilgi edinim kaynaklarımızdan biri olmakla birlikte zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır (Güneş, 2007a, 117). Öğrenmek istediğimiz pek çok şeyi hiç kimseden yardım almaksızın kendi araştırmalarımızla öğrenebilmek için, toplum hayatına uyum sağlayabilmek için, çeşitli uyaranlara doğru tepkileri verebilmek için okumayı bilmek ve bu beceriyi anlama ile desteklemek gerekmektedir.

Bilim insanları yıllar içinde okumanın farklı tanımlarını yapmışlardır. Bu tanımların çeşitliliğine eğitim yaklaşımlarındaki değişimler ve gelişmeler sebep olarak gösterilebilir. Okumanın tanımlarından birkaçı şu şekildedir;

Okuma “Görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenleri içine alan zihinsel bir süreçtir” Coşkun (2002, 231).

Okuma “Yazılı ve basılı işaretleri belli kurallara uyarak seslendirmektir” ve okumanın öğrenilmesi için sağlık durumu, nörolojik ve fizyolojik yapısı, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim ile içinde yaşadığı çevresel koşullar oldukça önemlidir (Razon, 1982,1).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma “Bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir.” (Güneş, 2009a, 3)

Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (2009, 16) okuma ile ilgili şu açıklama bulunmaktadır:

“Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme,

analiz-sentez yapma, sorun çözüme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır.”

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma; zihinsel, fiziksel, psikolojik ve çevresel unsurları bir arada bulunduran, okuyucunun aktif katılımıyla ön bilgileri ile metindeki bilgileri birleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu bir süreçtir.

Güneş'e (2000a, 6) göre okuma orta çağdan günümüze kadar öğrenme ve bilgi edinmede en etkili yöntemdir ve eğitimde okuma, okuma yazma öğretiminde olduğu kadar diğer derslerde de büyük önem taşımaktadır. Okuma alışkanlığı araştırmacı ve sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olma, kulaktan dolma bilgilere inanmama, bilgilere körü körüne evet dememe, okuduğunu önce yorumlama sonra kendi özgün görüşünü ortaya koyma gibi özellikleri de beraberinde getirmektedir (Güneyli, 2003, 23).

Günümüz şartlarında gelişen teknoloji ve zaman azlığı gerek sosyal hayatta gerek iş hayatında insan iletişimleri sözlü iletişimden yazılı iletişime doğru bir değişime uğratmaktadır. Özellikle genç neslin sosyal medya kullanımı, telefonlar ile mesajlaşmayı tercih etmesi iletişim ihtiyacının yazılı dil ile giderilmesine örnek olarak gösterilebilir. Bu durumlar da göz önüne alındığında sosyal bir ihtiyaç olan iletişim için de okuma yazmanın önemi gözler önüne serilmektedir.

Okumanın oluşumunda fiziksel, zihinsel ve psikolojik süreçler bulunmaktadır. Okuman gerçekleşmesi basamaklarında dış çevre ve görme ile ilgili olan basamaklar fiziksel süreçleri, algılama ve anlamlandırma ile ilgili beyinde gerçekleşen basamaklar zihinsel süreçleri, okumaya karşı tutum ile ilgili basamaklar ise psikolojik süreçleri oluşturmaktadır.

Binbaşoğlu (1993, 1) sesli okumanın oluşumunu şu basamaklarla izah etmektedir:

1. Okuma parçasından alınan izlenimlerin, izlerini gözün ağ tabakası üzerine bırakması,
2. Sinir akımlarının bu izleri -zorunlu olarak- ağ tabakasından beynin görme merkezine iletmesi
3. Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kurulması
4. Sinir akımlarının beynin görme merkezinden devimsel dil merkezine geçmesi
5. Sinir akımlarının, devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına geçmesi

6. Dil kaslarının devinime (harekete) geçmesi ve sözcüklerin söylenmesi.

Güneş'in (2003, 1) Bamberger'den (1990, 10) aktardığına göre okuma işlemi sırasında; harfler, çizgiler, grafikler ve semboller, zihinsel kavramlara çevrilerek belleğe yükleme yapılmaktadır. Yani fiziksel, zihinsel ve psikolojik süreçler okuma işlemi sırasında birlikte hareket etmektedir.

2.1.1. Okumanın Fiziksel Süreçleri

Okumanın fiziksel süreçleri sayfa üzerindeki harf, rakam, kelime grubu ve cümlelerin karakterlerinin göz tarafından algılanması ve beyne gönderilmesiyle gerçekleşir (Calp, 2007, 91). Okuyucunun sesleri işitme ve görmesi seslerin doğru tanınması için oldukça önemlidir ve seslerin doğru tanınması iyi bir okuma için olmazsa olmazlardandır (Sulak, 2014, 20).

Kurudayıoğlu (2011, 17) okumanın fiziksel süreç etkenlerini göz kasları, netlik alanı (aktif görme alanı), netlik açısı ve okuma mesafesi olarak sıralamıştır. Okuma sırasında göz sıçramalar yaparak ilerler bu sıçrama ve duraklamalar yazının güçlüğüne, satırların uzunluğuna, okuyucunun yaşına, olgunluğuna ve okuma amacına göre değişiklik gösterir (Sulak, 2014, 20). Göz yaptığı sıçrayışlarda satırın belli bir bölümünü görür ve buna görüş genişliği denir, görüş genişliği hızlı okuyucuda 15-20 harflik bir alanı kapsarken, yavaş okuyucuda 6 harfe kadar düşer (Calp, 2007, 91-92). Gözün bir satırı görmek için durduğu noktalar “göz duruş noktaları” olarak adlandırılmaktadır ve bu duruşlar her insanda ortalama 15 salise sürmektedir (Güneş, 2014, 142).

Okuma işlemi sırasında gözün fiziksel hareketlerinin nasıl işlendiğinin bilinmesi, okurun kavrama ve okuma hızı hakkında kendini tanıyıp geliştirmesine yardımcı olacaktır (Karatay, 2011; akt. Sulak, 2014, 20).

2.1.2. Okumanın Zihinsel Süreçleri

Okumanın zihinsel süreçleri okuma sırasında beyinde gerçekleşen aktiviteler ile ilgilidir. Algılama, dikkat, ön bilgileri harekete geçirme, seçme, anlama, sıralama, sorgulama, analiz-sentez yapma, bilgiyi düzenleme vb. zihinsel süreçleri içermektedir (Güneş, 2007b, 28).

Fiez ve Petersen' e (1998; akt. Dehaene, 2004, 11) göre tek bir kelime dahi okumak bir dizi beyin bölgesini aktive ettirmektedir. Beyin üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar beyin çeşitli bölgeleri arasında bilgi alışverişini sağlayan ve “beyaz madde” olarak

adlandırılan yapının yapısal kalitesinin okuma düzeyi düşük olan çocuklarda normal okuyan çocuklara kıyasla daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Karaçay, 2011, 25). Bu çalışmadan da anlaşılacağı üzere okuma beyin gelişimi oldukça önemli bir yere sahiptir. Calp'e (2007, 92) göre;

“Görülen dil sembollerini anlayıp kavrama, daha önce tanımadıklarına anlam yükleme, dil öğeleri arasında örüntüler oluşturup yeni düşünceler üretme, problemlere çözüm yolları, cevaplar bulma ve dil-düşünce ilişkisini oluşturup yaratıcılığa ulaşma, okuma-anlama faaliyetleri arasında beyin hücrelerinin harekete geçirilmesiyle kazanılan yetilerdir. Bu yetiler de insanı diğer canlılardan ayırır ve üstün kılar.”

2.1.3. Okumanın Psikolojik ve Çevresel Süreçleri

Okumayı etkileyen psikolojik ve çevresel süreçler öğretmenin sınıf içindeki tavrı, ailenin ve sosyal çevrenin okumaya yönelik tutumları ile ilgilidir. Öğrencilerin psikolojik yapısı ve duysal olgunluğa kavuşması okumalarının iyi bir düzeye gelmesi için önemlidir (Yıldız, 2010, 116). Çevresel faktörler bireyin biyolojik bir sorunu olmamasına rağmen, okuma becerisinin gelişimi sırasında sorunlara sebep olabilmektedir (Özbay ve Barutçu, 2013, 953).

Sesli okuma sürecinde içe dönük, sessiz, sıkılgan ve çekimser olan öğrenciler güçlük çekebilir (Tazebay, 1997, 8; akt. Korkmaz, 2008, 77). Bu sebeple öğrencilerin rahatlamalarını sağlamak amacıyla sesli okuma yaptırılacak ortamın sıcak bir ortam olması sağlanmaya çalışılmalıdır.

2.1.4. Okumanın Türleri

Okumanın pek çok farklı amacı ve bu amaçlar doğrultusunda tercih edilebilecek pek çok türü vardır. Grabe ve Stoller (2011, 6) okumanın amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Basit bir bilgiyi araştırmak için okuma
2. Hızlıca göz gezdirmek için okuma
3. Metinlerden öğrenmek için okuma
4. Bilgiyi tamamlamak için okuma
5. Yazmak için okuma (ya da yazmak için ihtiyaç duyulan bilgiyi araştırmak amacıyla)
6. Metinleri eleştirmek için okuma
7. Genel anlama için okuma

Okuyucu için okumaya yönlendirici sebep yukarıdaki amaçlardan herhangi biri olabilir ve okuyucu bu amacı doğrultusunda kendisine en çok yararı sağlayacak okuma türünü tercih edebilir. Bu amaçların yanı sıra okuyucu ya da öğretmen metnin türüne, okuma hızına ya da okumaya ayrılan zamana göre bir okuma türü belirleyip okumanın yapılmasını gerçekleştirebilir.

Okuma amacı, metin türü, okuma hızı, okumaya ayrılan zaman gibi değişkenlere göre tercih edilebilecek okuma türleri şunlar olabilir (Ünalın, 2006, 70-80; Yılmaz, 2014, 87-92):

*Sesli okuma	*Sessiz okuma	*Eleştirel okuma
*Göz atarak okuma	*Hızlı okuma	*Güdümlü okuma
*Tartışarak okuma	*Not alarak okuma	*İşaretleterek okuma
*Tahmin ederek okuma	*Grup olarak okuma	*Soru sorarak okuma
*Söz korosu	*Okuma tiyatrosu	*Özetleyerek okuma
*Metinlerarası okuma	*Serbest okuma	*Tarayarak Okuma

2.2. Okuduğunu Anlama

Okumanın temel amacı anlamaktır. Okumanın okuma amacına göre farklı birçok çeşitleri ve yöntemleri vardır. Ancak bu çeşit ve yöntemlerin ortak noktası anlama ve öğrenme ihtiyacıdır. Anlama kelimeleri anlamayı, metinden öğrenilen ve önceden bilinen bilgileri birleştirmeyi, anlamı inşa etmeyi ve tartışmayı içerir (Paris, 2008, 1). Okuduğunu anlama, “okuyucunun ön bilgilerini kullanarak karşılaştığı kaynaklardan (görsel ve yazılı) öğrendiklerini, izlediklerini sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır” (Akyol, 2009, 2). Şengül ve Yalçın (2004) okuma ve okuduğunu anlama becerileriyle ilgili şu yorumu yapmışlardır:

“Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, bir metne dökülmüş kimi sözcük ve kavramları seslendirme, yineleme ya da belleme değildir; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya belirli ölçeklerdeki metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, belleğe yerleştirme, bilinçli olarak yeniden anlamlandırma işlemidir.”

Bir okuma eyleminin sadece gelişigüzel seslendirme olmaması için okuduğunu anlama gücü ile desteklenmesi gerekmektedir (Çelenk 2003, akt. Çelik, Demirgüneş, Baştuğ, 2014, 67). Okuduğunu anlamamanın kavratılması ve öğretilmesi zorlu ve emek isteyen bir süreçtir. Sallabaş (2008, 147) okuduğunu anlamak için bireyin; metin yapısını

çözümleme, metnin içeriğini anlama ve yorumlama, metni eleştirme çabalarını göstermesi gerektiğini belirtmiştir.

Anlama sürecinde anlamı bulma, anlamı kavrama, anlamı değerlendirme olmak üzere 3 aşama bulunmaktadır (Staiger, 1976, 11-12; akt. Güneş 2000b, 60):

1. Anlamı Bulma
 - a. Kelimenin anlamını bulma
 - b. Cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma
 - c. Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma
 - d. Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme
2. Anlamı Kavrama
 - a. Anlamı çevirme: Anlamın şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade edilmesidir.
 - b. Anlamı yorumlama
 - c. Öteleme: Anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. çabalarıdır.
3. Anlamı Değerlendirme
 - a. Anlamı analiz etme
 - b. Anlamın sentezini yapma
 - c. Anlamı değerlendirme

Bu üç aşamanın sorunsuz olarak gerçekleştirilmesi anlama sürecinin doğru yönetilmesini ve metinden anlam çıkarma işinin tam bir şekilde yapılmasını sağlayacaktır. Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılabilecek bazı eylemler okuma anlayışını arttırabilmektedir. Fender'e (1988, 115) göre okuma anlayışını arttıran etkenler aşağıdaki gibidir:

1. Okumaya başlamadan önce okumanın amacını ve hızını belirleyin.
2. Okuduğunuz şeyi daha sonra hatırlamayı amaçlayın.
3. SQ3R sistemini kullanın (İncele-Sorgula-Oku-Özümse-Gözden Geçir).
4. Kitabınızı tanıyın ve onu nasıl kullanacağınızı bilin.
5. Öngörüde bulunmayı, netleştirmeyi ve özetlemeyi öğrenin.
6. Okurken sorular sorun-soruları yanıtlamak için okuyun.
7. Önce okuyun, daha sonra okuduklarınızı anlatın.
8. Okuduğunuz şeyleri tartışın.
9. Okumadan önce konu hakkındaki bilgilerinizi gözden geçirin.
10. Ana fikirleri ve önemli ayrıntıları gösteren "sinyal sözcükler"i izleyin.

Okuma hızı ve anlama her bireyde aynı düzeyde değildir. Ruşen'e (1990; akt. Korkmaz, 2008, 112-114) göre okuma hızı ve okuduğunu anlamayı etkileyen bazı kötü okuma alışkanlıkları vardır ve bu alışkanlıklar şu şekilde sıralanabilir:

1. Kelimeleri teker teker okumak.
2. Geri dönüş ve ayrıntılara takılmak.
3. Sessiz okunması gereken durumlarda, sesli okuma ya da sesli okuma organlarını kullanma.
4. Pasif okuma.
5. Hızlı okursam anlayamam inancı.
6. Gözün eğitimsiz olması.
7. Bilgi ve kültür düzeyindeki yetersizlikler.
8. Dil bilgisi ve sözcük dağarcığı yetersizliği.
9. Zekâ geriliği.
10. Dikkatin okunan yazı üzerine odaklaşamaması.

Bu yanlış alışkanlıkların tespit edilip düzeltilmesi okuma hızı ve anlamayı olumlu yönde etkileyecektir. Gerek tespit aşaması gerekse düzeltme aşamasında öğretmenler tarafından sesli düşünme stratejisinden yararlanılabilir. Öğrencilerden okumaları sonrasında düşüncelerini sesli olarak ifade etmeleri istenilerek okuduğunu anlama hataları ortaya çıkarılabilir, ayrıca öğretmen okuma sırasında sesli düşünme süreçleri hakkında örnek olarak öğrencilerin okuduğunu anlama hatalarını düzeltebilir.

2.2.1. Okuduğunu Anlamanın Öğretimi

Okuduğunu anlama öğretimi okumanın öğrenilmesinin amacına ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü okumanın amacı anlamı kavramak ve yeni öğrenmeler gerçekleştirmektir. Okuduğunu anlama becerisi karmaşık düşünce süreçlerini, özel stratejileri ve okuma motivasyonunu gerektirir ve diğer okuma becerilerinde olduğu gibi anlama becerisinin de akıcı ve otomatik olması yıllar alır (Paris, 2008, 2). Okuduğunu anlama öğretiminde çeşitli teknik ve stratejilerden yararlanılabilir. Güneş'e (2007a, 145) göre öğrenci okuma tekniklerini kullanmayı biliyor ve bu teknikleri kullanıyorsa metni anlaması kolaylaşabilmektedir.

Etkin ve okuduğunu anlayan bireyler başarılı okuyuculardır. Tompkins (2014, 156) başarılı okuyucular yetiştirmek için okuma öğretim sürecinin Tablo 1'deki süreçleri izlemesi gerektiğinden bahsetmiştir:

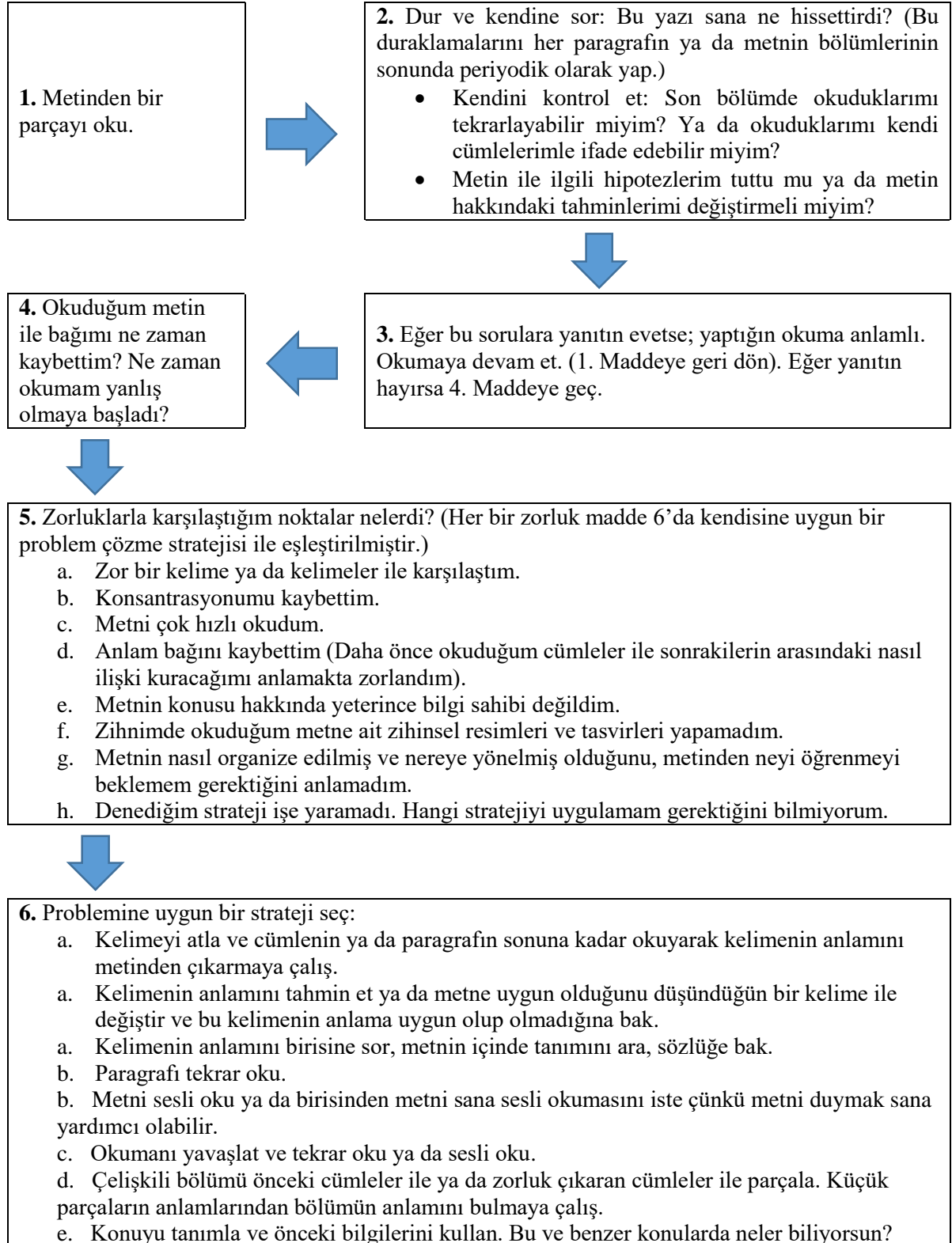
Tablo 1. Başarılı okuyucular yetiştirmek için okuma öğretim süreci nasıl olmalıdır?

Aşamalar	Kelime tanıma	Akıcılık	Kelime hazinesi	Anlama
1. Aşama Okuma Öncesi	Öğretmenler öğrencileri yeni kelimeler ile tanıştıır ve onlara kelime tanıma stratejilerini öğretir.		Öğretmenler, öğrencilerine ön bilgileri inşa edecek anahtar kelimeleri tanıtır	Öğrenciler önceki bilgilerini aktif hale getirir ve öğretmenler gerekli olduğunda bilgiyi inşa eder. Ayrıca öğrenciler okuma amaçlarını belirler
2. Aşama Okuma	Öğrenciler okurken sesleri ve diğer kelime tanıma stratejilerini kullanır	Öğrenciler seviyelerine uygun parçaları öğretmenlerinin yardımlarıyla okur.	Öğretmenler öğrencilerin kendi kendilerine okuyamadıkları kitapları sesli okur	Öğrenciler okurken anlama stratejilerini kullanır
3. Aşama Yanıtlama				Öğrenciler okuma günlüklerine yazarak ve okudukları kitap ya da diğer metinler hakkında konuşarak anlamalarını derinleştirir
4. Aşama Keşfetme	Öğretmenler sesleri, sık karşılaşılan kelimeleri ve kelime tanıma stratejilerini öğretir	Öğrenciler akıcılığı geliştirmek için benzer metinleri tekrar okur.	Öğrenciler kelimeleri kelime duvarlarına yapıştırır ve kelime aktivitelerine katılır.	Öğretmenler anlama stratejilerini, çeşitlerini ve metin yapılarını öğretir
5. Aşama Uygulama			Öğrenciler seviyelerine uygun parçaları öğretmenlerinden bağımsız okur.	Öğrenciler oluşturdukları ve paylaştıkları projelerle anlamalarını devam ettirirler

Kaynak: Tompkins, G. E. (2014). *Language Arts: Patterns of Practice*. (8th Edition). Boston: Pearson Education.

Öğretmenlerin rehberliğinde bu süreçler ile kelime hazinesi gelişmiş, akıcı okuyan, okuduğunu anlayan, okuma amacının farkında olan başarılı okuyucular yetiştirilebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre anlama sürecinde bütün zihinsel beceriler devreye girmekte ve okuyucunun ön bilgileri ile yeni öğrenmeler karşılaştırıp sentezlenmektedir (Güneş, 2009b, 13). Herkesin ön bilgileri, ilgi alanları, zihin becerileri farklı olduğundan yazılı metnin anlamı ile okuyucunun anladığı farklı olabilmektedir (Güneş, 2009b, 13).

Başarılı okuyucular okuma esnasında ya da sonrasında okuduklarının anlamlı olup olmadığını kontrol ederler (Akyol, 2013, 40). Okuduğunu anlama davranışının bireyselleştirilmesi ve okumayı yapan tarafından daha iyi gözlemlenmesini sağlamak için Şekil 1'deki şemadan yararlanılabilir (Wilhelm, 2001, 98-99):



- e. Konu hakkında daha fazla bilgi edin. Konu ile ilgili daha basit bir metin oku, kaynak bir kitaba bak, daha fazla bilgisi olan birine sor.
- f. Bir görüntü ya da zihin resmi oluşturmaya çalış (bunu yaparken zihin haritaları ve tablolar kullanabilirsin).
- g. Metinler arasındaki geçişler, başlıklar, resimler, altyazılar ve çizelgeler gibi metin yapılarına ait özellikleri ve ipuçlarını tanı ve bunları kullan.
- g. Kendine sor: Bir çıkarım yaptım mı? Hikayedeki bir boşluğu tamamladım mı? Birkaç bilgiyi bir araya getirip bir sonuca vardım mı?
- h. Okumaya devam et ve kafa karışıklığını giderip gideremeyeceğini gör.
- h. Eğer hala kafa karışıklığını gideremediyse başka bir strateji dene ya da bir arkadaşından, öğretmeninden ya da uzman bir okuyucudan yardım iste.



7. Anlamı kontrol et. Eğer anladıysan okumaya devam etmek için 1. maddeye geri dön; eğer anlamadıysan birisinden sana yardımcı olmasını iste.

Kaynak: Wilhelm, J. D. (2001). *Improving Comprehension with Think-Aloud Strategies*. New York: Scholastic Professional Books.

Şekil 1: Okuduğunu anlama davranışları gözlemlene şeması

Şekil 1'deki şema aracılığıyla okuyucular anlama süreçlerini bağımsız olarak gözlemleyip, problemlerini ve bu problemler ile nasıl başa çıkacağını öğrenebilir. Okuduğunu anlama öğretimi ile okuma stratejileri arasında önemli bir ilişki vardır. Pressley (2000; akt. Field, Groth ve Spangler, 2008, 142) anlamayı bütün okuma stratejilerinin başarılı bir şekilde entegre edilmesi olarak tanımlamıştır. Anlamanın sağlanması için kullanılacak birçok strateji bulunmaktadır.

Öğretmenler kişisel anlama stratejilerini öğrendikten sonra öğrencilerine bu stratejilerin okumayla aynı anda nasıl ilişkilendirilebileceğini göstererek strateji öğretimi yapabilir, onları küçük dersler aracılığıyla anlama stratejileri ile tanıştırebilir (Block ve Pressley, 2007; akt. Tompkins, 2010, 271).

2.2.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejileri "Anlamanın güçleştiği durumlarda, öğrencinin akademik konulardaki performansını geliştirebilen bilişsel araçlardır" (Piloneita, 2006, 27; akt. Epçayan, 2009, 213). Okunulacak olan metnin türü, okuma amacı, okumaya ayrılacak zaman gibi etkenler göz önünde bulundurularak seçilebilecek pek çok okuduğunu anlama stratejisi bulunmaktadır.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin genel amacı okuyucuları anlamalarını geliştirecek stratejileri kullanan aktif ve bağımsız okuyucular olmaları sağlamaktır (Ulusal Okuma Paneli [NRP], 2000, 4-86). Aslında okuma sırasında anlamı bilinmeyen bir kelimeyi

atlama, metnin anlamını yeniden kurmak için tekrar okuma gibi strateji olarak adlandırılan pek çok yetenek akıcı okuyucularda otomatik olarak vardır (Grabe ve Stoller, 2011, 9). Bu okuyucular farkında olmaksızın okumaları sırasında bu stratejileri kullanırlar. Akyol'a (2007, 16) göre başarılı okuyucular her gün okumaya ve bu okumaları sırasında okuma stratejilerini kullanmaya çalışırlar.

Okumada strateji geliştiren okuyucular okuyucular önceki bilgileri ile (şema) yeni bilgiler arasında bağ kurar ve bu bağların kurulması okuyuculara şu konularda yardımcı olur (Alvermann, Swafford ve Montero, 2004, 23):

- Metinden anladıklarını derinleştirme.
- Öngöründe bulunma.
- Metin yapısı hakkında bilinmesi gereken tür, format, yazar, işaret kelimeler, yazı stili, edebi özellikler gibi şeyleri bilme ve bu sayede anlamayı geliştirme.
- Bir karakterin hislerini, motivasyonunu, hareketlerini anlamayı sağlama.
- Bir metin ile bağlantılı kalma (Farklı bir metni okurken, metne olan ilgiyi devam ettirmek, vb.).
- Yeni bilgiler öğrenme.
- Metnin anlamını değerlendirme (Metin mantıklı mı? vb.).
- Ne okuduğunu hatırlama.
- Bir metni okumaktan zevk alma.
- Daha fazla öğrenmeyi isteme (Ne kadar çok bilersen, o kadar çok öğrenmek istersin).

Okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacılar stratejileri farklı şekillerde kategorize etmişlerdir. Tablo 2'de bu stratejilerin kullanım zamanları üzerinden (okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası) yapılan sınıflandırma bulunmaktadır.

Tablo 2. Okuduğunu anlama stratejileri

Okuma öncesi stratejileri	Okuma sırası stratejileri	Okuma sonrası stratejileri
<ul style="list-style-type: none">• Okuma amacını saptama• Amaca göre metni okuma türünü ve hızını saptama• Metnin resmine dayalı olarak kestirimlerde bulunma• Metnin başlığına, alt başlıklarına ve koyu ya da italik yazılmış noktalara dayalı kestirimlerde bulunma• Kestirimleri arkadaşlarıyla tartışma• Metnin giriş ve sonuç bölümlerine göz gezdirme• Metnin konusunu yansıtan anahtar sözcükleri tarama• Bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma• Biçimsel şemayı etkinleştirme	<ul style="list-style-type: none">• Sözcüğün anlamını kestirme• Dilbilgisel ilişkileri kestirme• Okuma ilerledikçe başlık, alt başlık, görsel çizimler vb. öğelerden yararlanarak, metnin iletisini kestirme ve onaylama• Okuma amacına uygun bir okuma hızıyla okuma• Etkinleştirilen biçimsel şemadan yararlanma• Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme• Gösterimsel imge oluşturma• Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme• Önemli bilgiyi bulmak için ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma• Önemli yerleri not alma• Anahtar noktaların altını çizme ya da yuvarlak içine alma• Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme• Geri dönüşler yaparak tekrar okuma• Bazı sözcükleri ya da tümceleri atlayarak okuma ve sonra geri dönme• Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma	<ul style="list-style-type: none">• Okuma öncesi beklentileri gözden geçirme ve bir sonuç çıkarma• Okuma sırasında yapılan işaretlemeleri ve tutulan notları gözden geçirme• Metni özetleme• Okunanları arkadaşlarıyla tartışma• Okunan metinle ilgili soruları yanıtlama• Okunan metinle ilgili anlamsal haritayı tamamlama• Metni eleştirme ve metin hakkında yargıda bulunma

*Ülper'den (2010, 81-92) uyarlanmıştır.

Tablo 2’den de anlaşılacağı gibi okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılacak birçok strateji bulunmaktadır. Bu stratejilerin içinden hangisinin kullanılacağı ise okunacak metnin türü, okuyucunun kişisel tercihleri, okumaya ayrılan zaman gibi değişkenlere göre farklılık gösterebilir.

Duke ve Pearson (2002, 212-222) ise etkili kişisel okuduğunu anlama stratejilerini şu şekilde kategorize etmiştir:

1. Tahmin etme stratejisi
2. Sesli düşünme stratejisi
 - c. Öğretmenin sesli düşünmesi
 - d. Öğrencinin sesli düşünmesi
3. Metin yapısı
 - c. Hikâye yapısı
 - d. Bilgilendirici metin yapısı
4. Metnin görsel sunumu
5. Özetleme
6. Sorular/sorgulama

Güneş’e (2009a, 199) göre anlama tekniklerinden dördü hem anlama becerilerini hem de zihinsel becerileri geliştirmeye önemli katkı sağlamaktadır: tahmin etme, sorgulama, özetleme ve anlamı açıklama. Sesli düşünme stratejisi anlamı yapılandırmak için bu dört tekniği de içine alan süreçler içermektedir. Bu durum göz önüne alındığında sesli düşünme stratejisi anlama becerileri ve zihinsel becerilerin kazandırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

2.3. Sesli Düşünme Stratejisi

Sesli düşünme öğretmenin bir metni sesli okurken anlama süreçleri hakkında model olmak için düşüncelerini sesli olarak ifade ettiği biliş ötesi teknik ya da stratejidir (Harris ve Hodges, 1995; akt. Block ve Israel, 2004, 154).

Okuma süreçlerinin gözlenmesinde iç gözlem ile ilgili olan raporlar öğrencilerin zihinsel süreçleri ve potansiyel dezavantajları hakkında daha net sonuçlar vermektedir (Block, 1986, 464). Bu sebeple Newell ve Simon (1970) problem çözme stratejilerini açıklamak için sesli düşünmeyi geliştirmişlerdir (Block, 1986, 464).

Öğretmenler sesli düşünmeyi öğrencilere okuma sırasındaki düşüncelerini nasıl yönlendireceklerini öğretmek için kullanabilir (Wilhelm, 2001; akt. Tompkins, 2010, 473). Ayrıca öğrencilere okuduklarından anladıklarını aktarmak, sesli düşünme stratejisinin nasıl kullanıldığını açıklamak ve diğer okuduğunu anlama stratejilerini öğretmek için de kullanılabilir. Sesli düşünme stratejisi aktif okuyucu olmayı sağladığından önemli bir stratejidir. Güneş'e (2012, 88-89) göre sesli düşünmenin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Sesli düşünme basit bir seslendirme işlemi değildir.
2. Sesli düşünme sözlü iletişim aracıdır.
3. Sesli düşünme bağımsız öğrenme yoludur.
4. Sesli düşünme yeni düşünceler üretme işlemidir.

Sesli düşünme stratejisi kullanımının öğretiminde 5 temel adım vardır (Vacca, Vacca, Mraz, 2011, 197):

1. Sesli okunacak metin seçilmelidir. Seçilen metnin içerisinde zor noktalar, belirsizlikler, çelişkiler ya da bilinmeyen kelimeler bulunmalıdır.
2. Sesli düşünme stratejisi kullanılarak öğretmen tarafından sesli okuma yapılırken, öğrenciler sessizce takip etmeli ve düşünceler yoluyla sorunların nasıl ayırt edildiğini anlamak için dinlemelidir.
3. Öğrenciler anne babalarıyla dikkatli hazırlanmış metinler yardımıyla ve düşünce paylaşımlarıyla sırayla okumalar yaparak sesli düşünme pratikleri yapmalıdırlar.
4. Öğrenciler bağımsız pratik yapmalıdırlar.
5. Öğrenciler öğrendiklerini diğer derslerle birleştirmeleri için cesaretlendirilmeli ve bazen sesli düşünme stratejisinin nasıl, neden ve ne zaman kullanılacağı hatırlatılmalıdır.

Sesli düşünme stratejisi öğretmenin sesli düşünmesi ve öğrencinin sesli düşünmesi olarak iki farklı başlık altında incelenebilir.

2.3.1. Öğretmenin Sesli Düşünmesi

Öğrencilerin iyi bir modelden gördüklerinde daha iyi öğrendikleri bilindiğinden, öğretmenler sesli okuma yaparken okuduğunu anlama becerisi zayıf olanların anlama problemleriyle başa çıkmaları için önemli olan noktalara dikkat çekerek kendi düşüncelerini sesli ifade edebilirler (Davey, 1983, 44). Bu stratejide öğretmenler sesli okuma yaparken

kendi düşüncelerini açıklarlar. Bu sırada öğrenciler sessiz birer dinleyicidir ve öğretmenlerinin açıklamaları nasıl yaptıklarına odaklanırlar. Böylelikle stratejinin nasıl kullanıldığını, düşünme ve anlamlandırmanın nasıl gerçekleştirildiğini öğrenirler. Öğretmenin bu rol modelliğinden sonra öğrenciler de bu stratejiyi okumaları sırasında kullanmaları konusunda öğretmenleri tarafından yönlendirilir.

Öğretmenlerin sesli düşünmede rehberlik etmelerinin farklı yolları bulunmaktadır (Wilhelm, 2001, 28):

- Öğretmenin sesli düşünür, öğrenci dinler.
- Öğretmen sesli düşünür, öğrenciler yardımcı olur.
- Öğrenciler sesli düşünmeyi büyük bir grup olarak yapar, öğretmen ve diğer öğrenciler gözlemler ve yardım eder.
- Öğrenciler sesli düşünmeyi küçük bir grup olarak yapar, öğretmen ve diğer öğrenciler gözlemler ve yardım eder.
- Öğrenci sesli düşünmeyi bireysel olarak yapar, diğer öğrenciler yardımcı olur.
- Öğrenciler kendi sesli düşüncelerini yapar, diğerleri ile karşılaştırır.
- Öğretmen ya da öğrenci sesli düşünmeyi konuşarak ya da küçük not kâğıtlarına yazarak yapar.

Öğretmenin modellik etmesi ile başlayıp, öğrencinin bağımsız birer sesli düşünme stratejisi kullanıcısı olması yolunda ilerleyen bu süreç, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin iç ve dış gözlem yapabilmelerini sağlaması açısından oldukça faydalıdır.

Davey'e (1983, 45-46) göre sesli düşünmede çeşitli aşamalar vardır ve bu aşamalar şu şekildedir:

1. Sesli düşünmek için içinde zor noktalar çelişkiler, belirsizlikler veya bilinmeyen kelimeler içeren bir metin seçilmelidir.
2. Metin öğretmen tarafından yüksek sesle okunurken, öğrenciler sessizce takip ederek metindeki çelişkili noktalarda öğretmenlerinin nasıl düşündüğünü dinlemelidir. Sesli düşünme sırasında dikkat edilebilecek örnek noktalar aşağıdaki gibidir:
 - Tahminler yapılır (Hipotezlerin nasıl geliştirileceği gösterilir).

"Başıktan, bu metinde balıkçının balinaları nasıl yakaladığını anlatacağını tahmin ediyorum."

"Bundan sonraki paragrafta, erkeklerin neden kasırgaya uçtuğunu bulacağımızı düşünüyorum."

"Bence bu bilgisayar oyununun bir açıklaması."

- Okunan bilgilerle zihinde canlanan imgeler tanımlanır (Okuma sırasında zihinsel imajların nasıl geliştirileceğini gösterilir.)

"Bu sahne aklımda bir resim oluşturdu. Araba karanlık, muhtemelen dar bir yoldadır, etrafında başka araç yoktur."

- Benzetmeler yapılır (Önceki bilgiler ve yaşantılar ile metnin içindeki yeni bilgiler ve yaşantılar arasında nasıl ilişki kurulacağı gösterilir.)

"Bu olay Boston'da başımıza gelenler gibi. Giderken lastik patlamıştı, çok korkmuştuk ve yardım çağırmak için 3 mil yürümüştük."

- Metinde çelişkili noktalar söylenir. (Anlamanın nasıl gözlemlendiği gösterilir.)

"Bu mantıklı değil"

"Bu, beklediğimden farklı."

- Öz düzenleme stratejileri gösterilir. (Yanlış olan düşüncelerin nasıl düzeltilebileceği gösterilir.)

"Tekrar okumalıyım."

"Belki daha net anlamak için daha sonra okumalıyım."

"Hikâye hakkındaki düşüncelerimi değiştirsem iyi olacak."

"Bu benim için yeni bir sözcük, sözcüğün anlamını çözmek için metnin içinden anlamı düşünerek bulabilirim."

3. Öğretmen tarafından sesli okuma bittikten sonra öğrenciler kendi düşüncelerini söylemeleri için cesaretlendirilmelidir.
4. Öğretmen birkaç kere daha model olduktan sonra, öğrenciler arkadaşları ile sesli düşünceleri gerçekleştirebilirler. Öğrencilerden biri sesli düşünürken diğer öğrenci onu dinler; sesli düşünme tamamlandıktan sonra diğer öğrenci kendi düşüncelerini ekleyebilir.
5. Son olarak öğrenciler sessiz düşünmeye teşvik edilir. Bu stratejini bağımsız bir şekilde kullanılabilmesi için son adımdır. Öğrencilerin katılımını teşvik etmek ve

okuyucuların sesli düşünme aşamalarını değerlendirmek için çeşitli kontrol listeleri kullanılabilir (Tablo 3).

Tablo 3. Sesli düşünme öz değerlendirme listesi

Okumamı nasıl gerçekleştirdim? (Uygun olan yere x işareti koyunuz.)	Çok değil	Biraz	Çoğu zaman	Her zaman
Tahmin etme				
İmge oluşturma				
Benzetmeler yapma				
Okuma sırasında anlama problemlerini bulma				
Kendini düzeltme stratejilerini kullanma				

Kaynak: Davey, B. (1983). Think Aloud-Modeling The Cognitive Processes of Reading Comprehension. *Journal of Reading*. 27(1), 44-47.

Sesli düşünme stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkilerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, deney grubu ile yapılan sesli düşünme öğretimi sürecinde Davey'in (1983) belirttiği sesli düşünme aşamalarından yararlanılmıştır.

2.3.2. Öğrencinin Sesli Düşünmesi

Sesli düşünme okuduğunu anlama konusunda problem yaşayan okuyucuların okuma süreçleri hakkında en bilgi verici yöntemdir (Block, 1986, 464). Bu strateji aracılığıyla okuma sırasında öğrencilere öğretmenler tarafından düşünmeye yönlendirici sorular sorulabilir ve öğrencilerin düşünceleri gözlemlenebilir. Öğrencilere kendilerini gözleme ve sesli düşünme stratejisi öğretilmesi daha verimli ve bağımsız okuyucular olmaları için onları cesaretlendirir (Ernsbarger, 2002; akt. Woolley, 2011, 31).

Gunning'e (2008; akt. Gunning, 2010, 131) göre sesli düşünme sürecinde sorulabilecek sorular ve öğretmen tarafından dikkat edilmesi gereken noktalar Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4. Sesli düşünmede hatırlatıcı sorular

Hatırlatıcı Soru Türleri	Sesli Düşünme Hatırlatıcı Soruları	Dikkat Edilecek Noktalar
Okuma öncesi (Öğrencinin metne göz gezdirmek gibi okuma öncesi metinle ilişkide bulunup bulunmadığına dikkat edilmelidir.)	Bu parçanın ne hakkında olduğuna dair ne düşünüyorsun? Sana ne böyle düşündürdü?	Öğrenci okuma öncesi araştırma yaptı mı? Öğrenci okuma öncesinde tahmin etme stratejisini kullandı mı? Yaptığı tercihler araştırmalarına mı dayanıyor? Öğrenci ön bilgilerini aktif hale getirdi mi? Öğrencinin ön bilgileri ne düzeyde?
Okuma sırası (Öğrencinin okuma sırasında bazı yerlerde tekrar okumalar yapıp yapmadığına ya da metin özelliklerini (açıklamalar vb.) kullanıp kullanmadığına dikkat edilmelidir.)	Metni okurken aklından neler geçiyordu? Metin hakkında ne düşünüyorsun? Metnin ana konusu neydi? Anlamakta zorlandığın bölüm var mıydı? Anlamakta zorlandığın bölümlerle karşılaştığında ne yaptın? Zor kelimeler var mıydı? Zor kelimeler ile karşılaştığında ne yaptın? Bir sonraki metinde (paragrafta) ne olacağını düşünüyorsun? Sana bunu ne düşündürdü?	Öğrenci sorular sordu mu? Öğrenci yorum ya da özet yapıyor mu? Öğrenci çıkarımlarda bulunuyor mu? Öğrenci ilişkilendirme yapıyor mu? Öğrenci bilgi hakkında değerlendirme ya da yargılama yapıyor mu? Öğrenci devamlı tahminlerde bulunuyor mu? Öğrenci metindeki başlıklar, açıklamalar gibi özelliklerden yararlanıyor mu? Öğrenci resimleri kullanıyor mu? Öğrenci metnin şifresini çözerken tekrar okuma ya da diğer düzenleme stratejilerini kullanıyor mu?
Okuma sonrası	Bu parçanın ana konusu neydi?	Öğrencinin yaptığı özet metnin önemli noktalarının çoğunu içeriyor mu? Öğrencinin özeti ana fikrin %60 ila %70'ini içermelidir. Eğer özet tamamlanmamışsa öğrenci metin hakkında daha fazla şey söylemesi için cesaretlendirilmelidir.
İlişkiler	Önceden bildiklerin ile bu metindeki bilgiler uyumlu mu? Bu metindeki herhangi bir bilgi daha önceden hakkında okuma yaptığın ya da duyduğun bir şeyi düşündürdü mü? Metindeki herhangi bir bilgi sana hayatında daha önceden olan herhangi bir şeyi hatırlattı mı?	Öğrenci yeni bilgilerini önceki bilgileri açısından değerlendiriyor mu? Öğrenci metnin farklı parçaları, daha önceden okuduğu metinler ve dış dünyası arasında bağlantı kurabiliyor mu?

Kaynak: Gunning, T. G. (2010). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. (4th Edition). Boston: Pearson Education.

Tablo 4'teki yönlendirici soruların yardımıyla okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrasında öğrencilerin okuduklarından anladıklarını sorgulamaları ve önceki bilgileri ile ilişkilendirilmesi sağlanarak anlama becerisi güçlendirilir. Bu sırada öğretmen tarafından tablodaki unsurlara dikkat edilerek düşüncelerin yönlendirilmesi sağlanır.

Sesli düşünme stratejisinin öğrenciler tarafından kullanımı sırasında 5 adım uygulanmalıdır (Vacca, Vacca, Mraz, 2011, 197):

1. Öğrenciler metne yönelik tahminler yaparak hipotezler geliştirmelidir.
2. Öğrenciler okunan bilgilerden zihinsel imajlar oluşturmalıdır.
3. Öğrenciler önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında benzetmeler aracılığıyla bağ kurmalıdır.
4. Öğrenciler çelişkili noktalarda açıklamalar yaparak anlamalarını gözlemlemelidirler.
5. Öğrenciler stratejileri göstererek anlamalarını düzenlemelidirler.

2.3.3. Sesli Düşünme Protokolleri

Sesli düşünme protokolleri katılımcıların düşünce ve davranışlarını sözlü olarak ifade ettikleri rapor türleridir (Block, 1986, 463). Sesli düşünme sürecinde okuyucu metni okurken her cümle, her paragraf ya da metnin bütününün sonunda düşünce süreçlerini açıklar (Gunning, 2004, 49). Sesli düşünme okuyucuların düşüncelerini ve tutumlarını kuramlaştırmadan ifade ettiğinden sesli düşünme protokolleri okuyucunun zihinsel aktiviteleri hakkında direkt gözlem imkânı sağlar (Block, 1986, 464).

Someren, Barnard ve Scandberg (1994, 41-48) sesli düşünme protokollerinde bilgi toplamanın çok zor olmadığından ancak küçük hataların verileri kullanışsız hale getirebileceğinden bahsetmişlerdir ve sesli düşünmenin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için dikkat edilmesi gereken unsurları şu şekilde sıralamışlardır:

1. Ortam: Sesli düşünmenin gerçekleştirildiği ortamın katılımcıya kendini rahat hissettirmelidir. Oda sessiz olmalı, bir bardak su bulunmalı ve sandalye rahat olmalıdır. Araştırmacı düşünce süreçlerinde mümkün oldukça az müdahalede bulunmalıdır.
2. Talimatlar: Sürece başlamadan önce katılımcıya görevleri ile ilgili talimatlar verilmelidir. Talimatlar uzadıkça katılımcı kendi düşündüklerinden çok araştırmacının ne istediğine göre cevaplar vermeye ve fikirlerini sorular

doğrultusunda yöneltmeye başlayacaktır. Bu sebeple talimatlar çok uzun olmamalıdır.

3. Alıştırma: Bazı katılımcılar düşüncelerini ifade etmekte zorlanabilirler ve birkaç dakika ısınma evresine ihtiyaç duyabilirler, bazı katılımcılar ise kendiliğinden sürece dâhil olup düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilirler. Katılımcıya bir metin verilip pratik yapması sağlanabilir. Eğer katılımcı 15 dakika sonra hala düşüncelerini ifade etmeyi başaramıyorsa süreç sonlandırılmalıdır. Çünkü zorlama ile yapılacak çalışma verilerin kullanışsız olmasına sebep olacaktır.
4. Araştırmacının durumu ve telkin: Katılımcı çalışma sırasında görevlerini yerine getirirken araştırmacı sınırları belirlemelidir ve yalnızca katılımcı konuşmayı durdurduğu anda müdahale etmelidir. Araştırmacı katılımcıya “Konuşmaya devam et” diyerek yardımcı olabilir. Araştırmacı katılımcının yanlış yorumlarını düzeltmekten kaçınmalıdır.
5. Kayıt: Çalışma genellikle ses kayıt cihazı veya video aracılığıyla kayda alınır. Bu kayıtlar sürecin doğru yönlendirilip yönlendirilmediğini incelemek için kullanılabilir. Süreç boyunca bu donanımların doğru çalışıp çalışmadığı kontrol altında tutulmalıdır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuduğunu anlama stratejileri ve sesli düşünme strateji ile ilgili araştırmalar yer verilecektir.

2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışı literatür incelendiğinde sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlamının geliştirilmesine yönelik araştırmalar ile karşılaşmak mümkündür. Ancak ülkemiz araştırmalarında sesli düşünmenin okuduğunu anlamayı geliştirmek amaçlı bir strateji olarak kullanıldığı araştırmalara rastlanmamıştır. Ülkemiz araştırmalarında sesli düşünme; eğitsel yazılımlar ve web tasarımları hakkında görüş almak amaçlı bir metot olarak kullanılmaktadır. Ayrıca okuduğunu anlama stratejilerinin öğrenciler tarafından bilinip bilinmediğinin incelenmesi amaçlı bir araç olarak kullanıldığı araştırmalar da bulunmaktadır.

Ülkemiz araştırmalarında öğretmen ve öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini kullanma ve bu konu hakkındaki bilgi düzeylerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır.

İnce ve Duran (2013) sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini, onların bu stratejilere ilişkin düşüncelerini ve kıdemlere göre kullanım sıklıklarını inceledikleri çalışmalarında 100 sınıf öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilere strateji kullanımı açısından zengin bir çeşitlilik sağlamadıkları, strateji kullanımının farkında oldukları ancak ders süresi yetersizliği, kalabalık sınıflar gibi nedenlerle güçlük yaşadıkları, öğretmenlerin yarısına yakınının anlama stratejilerini kullanmada kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem (2012) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini incelediği araştırmasında Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 112 öğretmen adayıyla çalışmıştır ve adayların okuma stratejilerini kullanma düzeyi bakımından 'orta' seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Topuzkanamış ve Maltepe (2010) Türkçe, Fen Bilgisi, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Matematik Öğretmenliği alanlarında 2008-2009 eğitim öğretim yılında 4. sınıfta eğitim alan toplam 569 öğretmen adayıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerini yetersiz olduğu ve okuma stratejilerini kullanma bakımından adayların orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çöğmen (2008) eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek için yaptığı araştırmasında 2007-2008 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 230 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri kullanım düzeylerinin "Sık sık kullanım" basamağında olduğunu ve öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma sıklıkları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların yanı sıra öğretimin ilk ve orta kademelerindeki öğrenciler ile okuduğunu anlama stratejisi öğretimi ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlı çalışmalar da bulunmaktadır.

Yılmaz ve Top (2015) işbirlikli tartışma sorgulama stratejisinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisini inceledikleri araştırmalarında 37 deney 28 kontrol grubunda olmak üzere toplam 65 öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırma sonucunda işbirlikli tartışma sorgulama stratejisi uygulanan deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Kıvrak (2014) çalışmasında Seviye Belirleme Sınavı Türkçe testi sonuçları ile Matematik testi sonuçları arasındaki ilişkiden yola çıkarak okuduğunu anlama başarısının matematik başarısına etkisini incelemiş ve okuduğunu anlama becerisi ile matematik başarısı arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kanmaz (2012) okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisini 27 deney, 28 kontrol grubundan toplam 55 5. Sınıf öğrencisiyle incelediği araştırmasında İSOAT stratejisi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut programa dayalı olarak öğretim uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlendiği sonucuna ulaşmıştır.

Temizkan (2008) bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında 24'er kişilik iki grup 8. Sınıf öğrencisi ile çalışmış ve deney grubu öğrencilerinin bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini aktif olarak kullanmalarına yönlendirecek metin seçimi de oldukça önemlidir. Topuzkamış (2010) çalışmasında 2010-2011 eğitim öğretim yılında MEB tarafından onaylanan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan okuma etkinliklerinin okuma stratejilerine ne derece uygun olduğunu belirlemek amacıyla MEB yayınlarına ait 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarından her temaya ait birer okuma metni rastgele seçmiş ve bu metin okuma etkinlikleri doküman analizi modeline göre incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda okuma stratejilerinin kitaplarda yeterli düzeyde yer almadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısında olumlu etkilerinin olduğunu söyleyen araştırmaların yanı sıra bir etkisinin olmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Özyılmaz ve Alcı'nın (2011) 36 deney 33 kontrol grubundan toplam 69 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmalarında okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi bulunmamıştır.

Stratejilerin öğretmenler tarafından öğretimi de oldukça önemlidir. Ateş ve Yıldırım (2014) sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki sınıf içi uygulamalarında ne tür okuma etkinlikleri gerçekleştirdikleri ve anlama sürecine yönelik strateji öğretimine yer verip vermediklerini araştırdıkları çalışmalarında Kırşehir ili merkez ilçesindeki ilköğretim

okullarında görevli 11 sınıf öğretmeni ile çalışmışlardır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin en çok sırayla okuma etkinliklerine yer verdikleri ve sistematik bir strateji öğretim sürecini anlama öğretimlerinde kullanmadıkları gözlemlenmiştir.

2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışı literatür incelendiğinde sesli düşünme stratejisinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceleyen pek çok araştırma ile karşılaşmak mümkündür.

Alqahtani (2015) Sudi Arabistan’da 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarının geliştirilmesinde sesli düşünme stratejisinin etkisini araştırdığı çalışmasında 20 6. Sınıf öğrencisiyle çalışmıştır ve sesli düşünme stratejisi öğretilen öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının geleneksel yöntemlerle öğretim gören öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Jahandar, Khodabandehlou, Seyedi ve Abadi (2012) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 32 deney, 32 kontrol olmak üzere toplam 64 İranlı öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında sesli düşünme stratejisi ile anlama öğretimi yapılan öğrencilerin anlama puanlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ortlieb ve Norris (2012) 17’si deney, 19’u kontrol grubunda olan toplam 36 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında sesli düşünme stratejisi ile eğitim verilen deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamalarında anlamlı farklılık gözlemlemiştir.

Fisher, Frey ve Lapp (2011) başarısız bir ortaokuldaki 8 öğretmenden öğrencilerine okumaları sırasında sesli düşünmeyi öğretmenleri için koçluk yapmalarını istedikleri çalışmalarında koçluk yapan öğretmenlerin öğretim uygulamalarını değiştirdikleri ve bunun sonucunda öğrenci başarısının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Seng (2007) sesli düşünme stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkilerini incelediği araştırmasında 20 deney, 23 kontrol olmak üzere 43 öğrenciyle çalışmıştır. Deney grubuna sesli düşünme eğitimleri, sesli düşünme ve etkili yönergeler verilerek yapılan sınıf tartışmalarının olduğu okuma dersleri verilmiştir. Çalışma sonuna deney ve kontrol grubu puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir.

Kucan ve Berg (1997) sesli düşünme stratejisi kullanılırken öğrencilerin işbirlikçi tartışmalar aracılığıyla metinlerden anlam çıkarmaya teşvik edilmelerinin birbirleriyle sosyal etkileşimlerinin de artmasına katkı sağladığından bahsetmişlerdir.

Baumann, Jones ve Kessell (1993) araştırmalarında sesli düşünmenin öğrencilerin kendi okuduğunu anlamalarını izleme becerilerini geliştirdiği ve anlama zorluklarıyla karşılaştıklarında öz düzenleme stratejisini harekete geçirmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı araştırmacılar 1992 yılında 66 4. Sınıf öğrencisi ile çalıştıkları araştırmalarında sesli düşünme stratejisi öğretimi yapılan öğrencilerin anlama becerilerini gözleme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Silven ve Vauras (1992) 64 6. sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında sesli düşünmeye teşvik edilen öğrencilerin özetleme konusunda diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli yarı deneysel araştırma yöntemidir. Bu yöntem deneysel araştırma yöntemlerinin bir türüdür (Büyüköztürk vd., 2011, 191). Deneysel araştırmalar “Değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin araştırıldığı ve değişkenlerin kontrol altında tutularak değişmelerin gözlemlendiği araştırmalardır” (Karakaya, 2014, 74). Bir araştırmanın deneysel sayılabilmesi için aşağıdaki koşulları sağlaması gerekmektedir (Meyers&Grossers, 1974; akt. Karasar, 2015, 88):

1. Denemeci durumu (değişkenleri) değiştirebilmelidir.
2. Değiştirmeler kontrollü olmalıdır.
3. Denemeci, durumu değiştirmesinin etkisini gözlemleyebilmelidir.

Büyüköztürk vd. (2011, 192) deneysel araştırmaların ilk aşamada tek denekli desenler ve çok denekli desenler olarak sınıflandırılabilmesini belirtmiştir. Çok denekli desenlerin ise kendi arasında gerçek deneysel, yarı deneysel ve zayıf deneysel olarak 3 grupta sınıflandırılabilmesinden bahsetmişlerdir (Fraenkel&Wallen, 2006, Robson, 1993; akt. Büyüköztürk vd., 2011, 192).

Bazı deneysel çalışmalarda kendiliğinden oluşturulmuş gruplar (örn: sınıf, kurum, aile birimleri) veya gönüllüler kullanıldığından bireyler gruplara rastgele atanamaz, bu işlem yarı deneysel olarak adlandırılır (Creswell, 2014, 168). Özellikle eğitim ile ilgili araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında yansızlık kuralının gerçekleştirilmesinde yaşanan zorluklar sebebiyle yarı deneysel model tercih edilmektedir (Baştürk, 2014, 41).

Araştırma yarı deneysel deseni Tablo 5’de gösterildiği gibidir.

Tablo 5. Araştırmanın yarı deneysel deseni

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
G_1	$O_{1,1}$	X	$O_{2,1}$
G_2	$O_{1,2}$		$O_{2,2}$

G_1 : Deney Grubu

G_2 : Kontrol Grubu

$O_{1,1}$: Deney Grubuna Ait Ön Ölçümler

$O_{1,2}$: Kontrol Grubuna Ait Ön Ölçümler

$O_{2,1}$: Deney Grubuna Ait Son Ölçümler

$O_{2,2}$: Kontrol Grubuna Ait Son Ölçümler

X: Sesli Düşünme Stratejisinin Kullanıldığı Uygulama

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Bartın ili Merkez ilçesinde bulunan Şehit Üsteğmen Aydın Aydoğmuş İlkokulu'nda öğrenim görmekte olan 26 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda 14 kontrol grubunda ise 12 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilere kolay erişim ve araştırmanın amaçlarına uygunluğu sebebiyle bu okul tercih edilmiştir.

Araştırmacı tarafından denkliği belirlenen iki sınıf arasından 4-A sınıfı deney, 4-B sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 10 hafta boyunca haftada 2 saatten toplam 20 saat araştırmacı tarafından sesli düşünme çalışmaları yapılırken, kontrol grubunda seçilen metinlerin sınıf öğretmeni tarafından müfredata uygun olarak işlenmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin gruplara ve cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6. Örneklemin gruplara ve cinsiyete göre dağılımı

Grup	Cinsiyet	N	%	Toplam
Deney grubu	Kız	10	91	14
	Erkek	4	29	
Kontrol grubu	Kız	5	42	12
	Erkek	7	58	
TOPLAM	Kız	15	58	26
	Erkek	11	42	

Tablo 6'ya göre araştırmanın deney grubunda 10 kız, 4 erkek olmak üzere toplam 14 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 5 kız, 7 erkek olmak üzere toplam 12 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 26'dır ve bu öğrencilerin 15 (%58) tanesi kız, 11 (%42) tanesi erkektir. Deney grubunda normalde 17 öğrenci bulunmaktadır. Ancak öğrencilerden 2 tanesi Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ile eğitim görmekte olduğu için, 1 tanesi ise okula devamsız olduğu için araştırmaya dâhil edilmemiştir. BEP'li olan öğrenciler yazma ve okumada zorlanmaktadırlar. Kontrol grubunda ise normalde 16 öğrenci bulunmaktadır. Ancak öğrencilerden 1 tanesi tam duyma bozukluğu, 1 tanesi duyma bozukluğu, 2 tanesi öğrenme güçlüğü sebebiyle BEP ile eğitim görmekte olduğundan araştırmaya dâhil edilmemişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Öntest olarak Sulak (2014) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi-1, sontest olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi-2 kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Testi-1 Sulak (2014) tarafından Edison Ampülü Buluyor metnine yönelik olarak geliştirilen; 5 çoktan seçmeli, 5 açık uçlu olmak üzere toplam 10 sorudan oluşan bir testtir. Testin Cronbach Alpha katsayısı 0,75 olarak, testin tümü için güçlük indeksi ortalaması 0,55 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri düzeylerini anlama amaçlı geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi-2 araştırmanın amaçlarına uygun olarak yapılan literatür tarama sonucunda benzer okuduğunu anlama testlerinden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama testi soruları hazırlanırken soruların net, anlaşılır ifadelerden oluşmasına, öğrencilerin bilgi düzeylerinden çok anlama durumlarını ölçmeye

yönelik olmasına dikkat edilmiş; açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulara yer verilmiştir. Hazırlanan test soruları Bartın Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında çalışan bir yardımcı doçent ve bir araştırma görevlisi (doktor) olmak üzere toplam 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler sonucunda düzeltmeler yapılarak sorulara son şekli verilmiştir.

Son şekli verilen “Okuduğunu Anlama Testi-2” iki devlet okulunun beş farklı şubesinde toplam 112 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışma sonucunda maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Test maddelerinin madde güçlükleri, madde ayıricılıkları ve güvenilirlik katsayıları Tablo 7’de gösterildiği gibidir.

Tablo 7. Okuduğunu anlama testi madde güçlükleri, madde ayıricılıkları ve güvenilirlik katsayıları

Metnin Adı	Madde No	Madde Ayıricılığı	Madde Güçlüğü	Güvenirlik Katsayısı
Her Şey Bir Uçurtmayla Başladı	1. Soru	0.40	0.73	0.70
	2. Soru	0.63	0.61	
	3. Soru	0.50	0.58	
	4. Soru	0.46	0.63	
	5. Soru	0.40	0.80	
	6. Soru	0.86	0.43	
	7. Soru	0.66	0.40	
	8. Soru	0.40	0.26	
	9. Soru	0.46	0.23	
	10. Soru	0.83	0.41	

Testin tümü için ayıricılık indeksi ortalaması 0.56 iken testin tümü için güçlük indeksi ortalaması 0.50 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alpha katsayısı ise 0.70 olarak hesaplanmıştır.

Test maddelerinin puanlanmasında; çoktan seçmeli sorularda yanlış cevaplar 1, doğru cevaplar 2 puan olarak, açık uçlu sorularda yanlış cevaplar 1, eksik cevaplar 2, doğru cevaplar ise 3 puan olarak puanlanmıştır. Test sonuçlarının analizinde puanlar yüzölçüm sistemine çevrilerek analiz yapılmıştır. Testten alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan ise 100 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada sesli düşünme stratejisinin öğretimi için uygulama sürecinde kullanılan metinler Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ilköğretim 4. sınıflar için Türkçe ders kitabı olarak kabul edilmiş yayınevlerine ait ders kitaplarından seçilmiştir.

Anlama testlerinde kullanılan metinler ve test soruları Ek-2’de, uygulama sürecinde kullanılan metinler Ek-3’te yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama süreci aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmanın yapılabilmesi için resmi izinlerin alınması amacıyla orta sosyo-ekonomik düzeyde olan bir ilkokula ziyaret gerçekleştirilmiş; okul müdürü ve 4. sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmede tezin içeriği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Okul müdürü ve sınıf öğretmenleri ile yapılan bu görüşme sonucunda çalışmaya katılmaya gönüllü olan Şehit Üsteğmen Aydın Aydoğmuş İlkokulu için İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma izin dilekçesi yazılmıştır.
2. 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Bartın ili Merkez ilçesinde bulunan Şehit Üsteğmen Aydın Aydoğmuş İlkokulu'nda 4-A ve 4-B sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 26 4. sınıf öğrencisine mevcut düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öntest uygulanmıştır.
3. Test sonuçlarının analizlerine göre birbirine benzer özellikler gösteren iki sınıftan 4-A sınıfı deney, 4-B sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.
4. Daha sonra deney grubu öğrencileri ile tanışılmış, süreç hakkında bilgilendirme yapılmış ve 10 hafta boyunca haftada 2 saatten toplam 20 saatlik sürede araştırmacı tarafından öğrencilerle sesli düşünme çalışmaları yapılmıştır. Bu sırada kontrol grubu öğrencilerinin dersleri sınıf öğretmeni tarafından Türkçe öğretim programında yer alan etkinlikler doğrultusunda yürütülmüştür.
5. 10 haftalık süre sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine sontest uygulanmıştır.
6. Çalışma sonucunda elde edilen öntest ve sontest puanları aracılığıyla öğrencilerin erişim puanları hesaplanarak, araştırmanın amacı ve alt problemlerini doğrultusunda yorumlamalar yapılmıştır.

3.5. Öğretim Yöntemleri ve Uygulanması

Deney grubu öğrencilerine sesli düşünme stratejisinin öğretimi aşamaları ve kontrol grubu öğrencileri ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda metinlerin okunması süreci aşağıda açıklanmıştır.

3.5.1. Deney Grubu Öğrencilerine Sesli Düşünme Stratejisi'nin Öğretilmesi

Sesli düşünme stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkilerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, deney grubu ile yapılan sesli düşünme öğretimi

sürecinde Davey'in (1983) belirttiği sesli düşünme aşamalarından yararlanılmıştır. Sesli düşünme stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkilerinin incelenmesi amacıyla deney grubu öğrencileriyle 10 haftalık bir süre içerisinde sesli düşünme çalışmaları yapılmıştır. Bu derslerin haftalara göre dağılımı ve uygulamada kullanılan metin isimleri aşağıdaki yer almaktadır:

1. Hafta: Okuduğunu Anlama Testi-1'in öntest amaçlı deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanması.
2. Hafta:
 - Deney grubu ile tanışma
 - Aşağıdaki sorular ile sınıf içi beyin fırtınası ortamı oluşturularak öğrencilerin sesli düşünme stratejisi hakkında bilgilendirme;
 - Okuduklarımızı daha iyi anlamak için okurken neler yapmalıyız?
 - Sizler okurken daha iyi anlamak için neler yapıyorsunuz?
 - "Sesli düşünme" ne olabilir?
 - Öğrencileri yapılacak çalışma ve uygulama süreci hakkında bilgilendirme.
3. Hafta:
 - Deney grubu ile "Kitabın Serüveni" adlı metnin araştırmacı tarafından sesli düşünme stratejisi kullanılarak işlenmesi.
 - Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metnin anlaşılmasını kolaylaştırmak amaçlı kullanılan yardımcı sözcüklerin ve soruların tanıtılması.
 - Başlığa göre metin... hakkında olabilir.
 - Bence metin... ile ilgili.
 - Bence... olacak. Çünkü...
 - Sanırım...
 - ... olmuş olmalı.
 - Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?
 - Bu metinden... öğrendim.
 - Önceden... sanıyordum, şimdi... olduğunu öğrendim.
 - Metnin konusu...
 - Yazar... anlatmak istemiş
 - Metnin ana fikri...

4. Hafta: Deney grubu ile “Sıra Sıra Boncuklardan Mini Mini Bilgisayarlara” adlı metnin araştırmacı tarafından sesli düşünme stratejisi kullanılarak işlenmesi.
5. Hafta: Deney grubu ile “Geçmişten Günümüze Evler” adlı metnin araştırmacı rehberliğinde sesli düşünme stratejisi kullanılarak öğrenciler tarafından işlenmesi.
6. Hafta: Deney grubu ile “Ayakkabının Öyküsü” adlı metnin araştırmacı rehberliğinde sesli düşünme stratejisi kullanılarak öğrenciler tarafından işlenmesi.
7. Hafta: Deney grubu ile “Tarladan Fabrikaya Pamuk” adlı metnin araştırmacı rehberliğinde sesli düşünme stratejisi kullanılarak öğrenciler tarafından işlenmesi.
8. Hafta: Sesli düşünme hakkında son değerlendirmelerin yapılması, öğrenci görüşlerinin alınması ve sesli düşünme protokolü hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
9. Hafta: Okuduğunu Anlama Testi 2’nin sontest amaçlı deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanması
10. Hafta: Sontest sonuçlarının sınıf ortamında değerlendirilmesi.

Bir dersin nasıl işlendiğine dair 1 saatlik ders planı EK-8’de yer almaktadır.

3.5.2. Kontrol Grubu Öğrencilerine Yapılan Öğretim

Deney grubu ile sesli düşünme stratejisi öğretimi yapılan 10 haftalık süre içerisinde kontrol grubu öğrencilerinin müfredata uygun olarak ders işlemelerine devam etmeleri istenmiş ve gözlemlenmiştir. Deney grubunda sesli düşünme strateji kullanılarak işlenen metinlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun olarak kontrol grubu öğrencileri ile işlenmesi sağlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın ön ve son testinden elde edilen puanlar yüzlük sisteme çevrilerek SPSS 18 paket programına aktarılmış ve analiz edilerek tablolaştırılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, Shapiro-Wilk, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretler Testi puanları hesaplanmıştır. Araştırma verileri 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Öğrencilerin eğitime giriş davranışları ile çıkış davranışları arasındaki farkı bulmak amacıyla sontestten aldıkları puandan öntestten aldıkları puan çıkarılarak erişki puanları hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımını incelemek amacıyla frekans ve yüzde hesaplamalarından yararlanılmıştır.

Öntest ve sontest ile elde edilen verilerin gruplara göre normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 8’de gösterildiği gibidir:

Tablo 8. Öntest, sontest ve erişim puanlarının grup değişkenine göre Shapiro-Wilk Testi sonuçları

Ölçüm Sonuçları	Gruplar	Shapiro-Wilk Testi
Öntest	Deney	0,589
	Kontrol	0,596
Sontest	Deney	0,049
	Kontrol	0,041
Erişim	Deney	0,084
	Kontrol	0,705

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin öntest ve erişim puanlarının grup değişkenine göre normal dağılıma sahip olduğu ($p>0,05$), sontest puanlarının ise grup değişkenine göre normal dağılıma sahip olmadığı ($p<0,05$) görülmektedir. Ancak parametrik testlerin sayıtlarının karşılanabilmesi için genellikle veri sayısının 30’ü üzerinde olması gerektiği (Can, 2014, 25) göz önüne alınarak normal dağılıma sahip olan öntest ve erişim puanlarının analizinde de nonparametrik testler tercih edilmiştir.

Sınıf denkliklerinin belirlenmesi ve mevcut durumun ortaya konması amacıyla yapılan öntestten elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi; deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi ve deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlarıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi; kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi ve deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlarıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar hakkında bilgi verilmektedir. Bulguların verilmesinde alt problemlerin sıralaması izlenmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen birinci alt probleme ait bulgular aşağıdaki gibidir:

Sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 9’da gösterildiği gibidir.

Tablo 9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi öntest puanları arası Mann Whitney U Testi sonuçları

Sınıflar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	14	12,50	175,00	70	0,46
Kontrol Grubu	12	14,67	176,00		

Tablo 9’a göre sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$U=70$; $p>0,05$]. Bu durum iki sınıfın öntest puanlarının birbirine denk olduğunu ortaya koymuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ait bulgular aşağıdaki gibidir:

Sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 10’da gösterildiği gibidir.

Tablo 10. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi sontest puanları arası Mann Whitney U Testi sonuçları

Sınıflar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	14	14,23	202,00	71	0,49
Kontrol Grubu	12	12,42	149,00		

Tablo 10’a göre sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$U=71$; $p>0,05$]. Bu durum iki sınıfın sontest puanlarının birbirine denk olduğunu ortaya koymuştur.

Kontrol grubu öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre düşük olması son testin güçlüğüne ilk testten yüksek olmasıyla yani son testin ön testten daha zor olmasıyla yorumlanabilir. Deney grubunun puanlarındaki artış ise verilen eğitimin olumlu sonuçlar ürettiği şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt probleme ait bulgular aşağıdaki gibidir:

Sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nin sonuçları Tablo 11’de gösterildiği gibidir.

Tablo 11. Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arası Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıralar	0	0	0		
Pozitif sıralar	10	5,50	55	-2,825	0,005
Fark olmayan	4				

Tablo 11'e göre sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. [$z=-2,285$; $p<0,05$]. Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, sesli düşünme stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin sonuçları Tablo 12'de gösterildiği gibidir.

Tablo 12. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arası Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	z	p
Negatif sıralar	6	6,67	40		
Pozitif sıralar	6	6,33	38	-0,080	0,93
Fark olmayan	0				

Tablo 12'ye göre kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. [$z=-0,080$; $p>0,05$].

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt probleme ait bulgular aşağıdaki gibidir:

Sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 13'te gösterildiği gibidir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Erişim Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	14	16,68	233,00	39,50	0,021
Kontrol Grubu	12	9,79	117,00		

Tablo 13'e göre sınıfta uygulanan sınıfların erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda gruplar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [U=39,50; p<0,05]. Bu sonuç sesli düşünme stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda sonuçlar sunulmuş ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada “Sesli Düşünme” stratejisi öğretiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar alt problemlere göre sıralanmıştır:

1. Araştırma öncesinde uygulanan öntest sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin deney grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerine araştırma öncesinde uygulanan öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=70$; $p>0,05$). Bu durum iki sınıfın öntest puanlarının birbirine denk olduğunu ortaya koymuştur.
2. Sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$U=71$; $p>0,05$]. Bu durum iki sınıfın öntest puanlarının birbirine denk olduğunu ortaya koymuştur.
3. Sesli düşünme stratejisi ile okuduğunu anlama öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest ve son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin öntest ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. [$z=-2,285$; $p<0,05$]. Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, sesli düşünme stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. [$z=-0,080$; $p>0,05$].

4. Sontest uygulanan sınıfların erişimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda gruplar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [U=39,50; p<0,05]. Bu sonuçtan sesli düşünme stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre sesli düşünme stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde geliştirdiği görülmektedir. Bu bulgular sesli düşünme stratejisinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini inceleyen araştırmacıların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Alqahtani, 2015; Ortlieb ve Norris, 2012; Jahandar, Khodabandehlou, Seyedi ve Abadi, 2012; Fisher, Frey ve Lapp, 2011; Seng, 2007; Kucan ve Berg, 1997; Baumann, Kessell ve Jones, 1992; Baumann, Jones ve Kessell, 1993).

Yapılan araştırmanın ve benzer araştırmaların sonuçları göz önüne alındığında sesli düşünme stratejisinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki önemi gözler önüne serilmektedir. Sesli düşünme stratejisinin öğrencilerin birbirleriyle sosyal etkileşimlerini artırması (Kucan ve Berg, 1997), öğrencilerin anlama zorluklarıyla karşılaştıklarında öz düzenleme stratejisini harekete geçirmelerini sağlaması (Baumann, Jones ve Kessell, 1993) ve sesli düşünmeye teşvik edilen öğrencilerin özetleme konusunda diğer öğrencilerden daha başarılı olması (Silven ve Vauras, 1992) gibi getirileri göz önüne alındığında bu stratejinin kullanımının ve öğretilmesinin ne denli gerekli olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen veriler sonucunda sesli düşünme stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde geliştirdiği görülmektedir bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Okuduğunu anlama sesli düşünme stratejisi eşliğinde öğretilmelidir.
- İlkokul Türkçe ders kitaplarına sesli düşünme stratejisinin aktif olarak uygulanabileceği metinler eklenmelidir.
- Sınıf öğretmenliği lisans programı öğrencilerine sesli düşünme stratejisini, bu stratejinin kullanımını ve öğretilmesini içeren dersler verilmelidir.

5.2.1. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bundan sonra sesli düşünme stratejisi hakkında yapılacak çalışmalara dair şunlar önerilebilir:

- İleride yapılacak araştırmalarda sesli düşünme stratejisi öğretiminin diğer derslerdeki (matematik, fen vb.) başarıya etkisi incelenebilir.
- Bu çalışmada sesli düşünme stratejisinin öğretimi, okuduğunu anlama becerisi ve 10 haftalık bir süre ile sınırlandırılmıştır. Önümüzdeki yıllarda, farklı okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırılması inceleneceği ve daha uzun bir süreci kapsayan çalışmalara yer verilebilir.
- Bu çalışmada sesli düşünme stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir. Daha sonraki çalışmalarda bu stratejinin konuşma, yazma ve dinleme becerilerine etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2007). Okuma. (Ed. A. Kırkılıç, H. Akyol). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (1. Baskı). 15-48. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alqahtani, M. A. (2015). *The effects of think-aloud strategy to improve reading comprehension of 6th grade students in Saudi Arabia*. (Unpublished master dissertation). Department of Curriculum and Instruction State University of New York at Fredonia, Fredonia.
- Alvermann, D. E., Swafford, J. ve Montero, M. K. (2004). *Content area literacy instruction for the elementary grades*. Boston: Pearson.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Baştürk, R. (2014). (Ed. A. Tanrıöğen). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (4. Baskı). 31-53. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baumann, J. F., Kessell, N. S. ve Jones, L. A. (1992). Effect of think-aloud instruction on elementary students' comprehension monitoring abilities. *Journal of Reading Behavior*, 14(2), 143-172.
- Baumann, J. F., Jones, L. A. ve Kessell, N. S. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher*, 47(3), 184-193.
- Binbaşoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28(193).
- Block, C. C. ve Israel, S. E. (2004). The ABCs of performing highly effective think-alouds. *The Reading Teacher*, 58(2), 154-167.

- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3). 463–494.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Baştuğ, M. (2014). Metin oluşturma ve değerlendirme çalışmalarına yönelik “okur dostu” metin değerlendirme rubriği geliştirme çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 65-83.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni* (1. Basım). (Ed. S. B. Demir). (M. Bursal, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dehaene, S. (2004). From monkey brain to human brain. (Ed. S. Dehaene, J.-R. Duhamel, M. D. Hauser & G. Rizzolatti). *Evolution of human cortical circuits for reading and arithmetic: the “neuronal recycling” hypothesis*. 133–57. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Davey, B. (1983). Think aloud-modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*. 27(1), 44-47.
- Duffy, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: four teachers' development and their low achievers' understandings. *The Elementary School Journal*. 93(3), 231-247.

- Duke, N. K. ve Pearson, P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. (Ed. A. E. Farstrup, S. Samuels). *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association. 205-242.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 162-186
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223
- Fender, G. (1998). *Öğrenmenin ABC'si*. (1. Basım). (O. Akınhay çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Field, M. V., Groth, L. A. ve Spangler, K. L. (2008). *Let's begin reading right*. (8th edition). New Jersey: Pearson.
- Fisher, D., Frey, N. ve Lapp, D. (2011). Coaching middle-level teachers to think aloud improves comprehension instruction and student reading achievement. *The Teacher Educator*, 46(3), 231-243.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güneş, F. (2000a). *Uygulamalı okuma-yazma öğretimi*. (1. Basım). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000b). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *TÜBAR-XIII*, 39-48.
- Güneş, F. (2007a). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007b). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009a). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneş, F. (2009b). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeler ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2012). Eğitimde sesli düşünme. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 55, 83-104.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. (2. Basım). New York: Pearson Education.
- Gunning, T. G. (2004). *Creating literacy instruction for all students in grades 4 to 8*. Boston: Pearson Education.
- Gunning, T. G. (2010). *Assessing and correcting reading and writing difficulties*. (4th Edition). Boston: Pearson Education.
- İnce, Y. ve Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşlerinin ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.
- Jahandar, S., Khodabandehlou, M., Seyedi, G. ve Abadi, R. M. D. (2012). *The think-aloud method in EFL reading comprehension*. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 3(9), 1-9.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karaçay, B. (2011). Okuyan beyin. *Bilim Ve Teknik*, Eylül 2011. 20-26.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. (Ed. A. Tanrıöğen). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (4. Baskı). 57-83. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (28. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıvrak, Y. (2014). *Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kokmaz, B. (2008). Okuma eğitimi. (Ed. A. Tazebay, S. Çelenk). *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler*. (1. Baskı). 69-127. Ankara: Maya Akademi.
- Kucan, L., ve Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of educational research*, 67(3), 271-299.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. Sınıflar*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2016). PISA, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı 2015 Ulusal Raporu [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf] adresinden 24.02.2017 tarihinde erişilmiştir.
- NOP. (2005). *Nop world culture score (tm) index examines global media habits*. [http://www.marketresearchworld.net/index.php?option=com_content&task=view&id=102] adresinden 03.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. [<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>] adresinden 24 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Ortlieb, E. ve Norris, M. (2012). Using the think-aloud strategy to bolster reading comprehension of science concepts. *Current Issues in Education*, 15(1), ISSN 1099-839X.

- Oster, L. (2001). Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher*, 55(1), 64-69.
- Özbay, M. ve Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 933-973.
- Özyılmaz, G. ve Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 71-94.
- Paris, S. (2008). *Developing Comprehension Skills*. [https://www.macmillanmh.com/LAUSD_econsultant/rla/assets/papers/paris_author_paper_comp.pdf] adresinden 24.02.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Razon, N. (1982). Okumagüçlükleri [http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5721] adresinden 30.05.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Seng, G.H. (2007). The effects of think aloud in a collaborative environment to improve comprehension of L2 texts. *The Reading Matrix*, 7(2), 29-45.
- Silven, M. ve Vauras, M. (1992). Improving reading through thinking aloud. *Learning and Instruction*, 2(2), 69-88.
- Someren, M.V., Y.F., Barnard ve J.S.C. Sandberg. (1994). *The think aloud method: a practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic Press.
- Sönmez, Y. ve Varan, S. (2016). The relationship between elementary teacher candidates' using reading strategies levels and reading motivations. *IX. European Conference on Social and Behavioral Sciences Paris, France – February 3-6, 2016 Abstract Book*. 358.

- Sulak, S.E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, M ve Yalçın S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 164.
- Temizkan, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century a balanced approach*. (5th edition). Boston: Pearson Education.
- Tompkins, G. E. (2014). *Language arts: patterns of practice*. (8th Edition). Boston: Pearson Education.
- Topuzkanamış, E. (2010). Türkçe ders kitaplarında okuma stratejileri. *10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu 3-4-5 Kasım 2010*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Topuzkanamış, E ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII*, 655-677.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünalın, Ş. (2006). Türkçe öğretimi. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Vacca, R.T., Vacca, J. A. L. ve Mraz, M. (2011). *Content area reading: literacy and learning across the curriculum*. (10. Basım). Boston: Pearson Education

- Wilhelm, J. D. (2001). *Improving comprehension with think-aloud strategies*. New York: Scholastic Professional Books.
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension assisting children with learning difficulties*. [http://www.springer.com/978-94-007-1173-0]
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma eğitimi. (Ed. M. Yılmaz). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (1. Basım). 77-106. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. ve Top, M. B. (2015). İşbirlikli tartışma sorgulama (its) stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 78-97.
- Yıldız, C. (2010). Okuma ve anlama öğretimi. (Ed. C. Yıldız). *Yeni programa göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. (3. Basım). 115-149. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK-1. Araştırma İzni



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64441482-605.01-E.1479685
Konu : Araştırma İzni (Yasemin SÖNMEZ)

06.02.2017

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)


İlgi:18/01/2017 tarih ve 1700004027 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı (Tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Yasemin SÖNMEZ'in "**Sesli Düşünme Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi**" adlı araştırma izni ile ilgili Müdürlük Makam Olur'u yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Yaşar DEMİR
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:
1-Makam Olur'u (1 sayfa)

Güvenli Elektronik
İmza Aşısı 1/2 Aynıdır.
06.02.2017

Muhammet AYDOĞDU
VHKİ

Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Elektronik Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>
e-posta : bartinmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Muhammet AYDOĞDU VHKİ
Tel: (0378) 227 68 93- 97 (331)
Fax : (0378) 227 16 96

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5cea-f960-3a82-b4c3-b3d2 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Okuduğunu Anlama Testleri

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ-1

Edison Ampulü Buluyor

Edison, birçok buluş yapmıştı. Bu buluşlardan sonra elektriği aydınlatmada kullanmak için çalışmalarına başladı. O zamana kadar bazı elektrik lambaları yapılmıştı. Fakat bunlar hiç de kullanışlı değildi. Edison; faydalı, kullanışlı, ucuz bir elektrik ampulü yapmak istiyordu. Elli kadar asistanı da kendisine yardımcı oluyordu. Çalışmalarını anlatırken diyor ki:

“Elektrik ampulü yapmak için üç bin yol düşündüm desem, mübalağa ettiğimi sanmayın. Bu yolların hepsi önceleri mümkün görünüyordu. Yaptığım sayısız denemeler, bunlardan yalnız ikisinin doğru olduğunu gösterdi. Karşılaştığım en büyük güçlük, beyaz ışık verecek maddeyi bulmaktı. Bu iş için 1600 madde denedim.

En sonunda dikiş ipliğini kömürleştirerek havası alınmış bir ampul içinde denemeye karar verdik. Uzun bir ipliği, bir kabın içine koyarak yüksek ısılu bir fırına bıraktık. Asistanlarımla iki gece ve bir gündüz uğraştık. Bir yumak ip harcadık. Sonunda bir parça kömürleşmiş iplik elde ettik.

Bundan sonra yapılacak iş, ipliğinin ampule yerleştirilmesi ve ampuldeki havanın boşaltılmasıydı. Bu işler için kömürleşmiş ipliği, ampulü hazırlattığımız camcının evine götürmemiz gerekiyordu.

Asistanlarımdan biri, bu ipliği aldı. Birlikte yola çıktık. Ben, bir hazine koruyormuş gibi asistanın arkasından yürüyordum. Camcının karşısına kadar geldik. Tam o anda bütün dikkatimize rağmen iplik kırılmasın mı! Tekrar laboratuvara döndük ve işe yeniden başladık.

Akşama doğru ikinci bir parça kömürleşmiş iplik elde ettik. Fakat aksilik bu ya onun da üzerine bir tornavida düşüverdi.

İşe tekrar başladık. Uzun çalışmalardan sonra nihayet o gece, kömürleşmiş ipliği ampulün içine yerleştirebildik. Ampulün havasını boşalttık. Ağzını iyice kapattık. Çok heyecanlıydık. Uzun çalışmaların mahsulü olan bu ampulü bir elektrik devresine bağladık. İşte o zaman, ampulün içindeki kömürleşmiş iplik, kızarıp ateş haline gelerek etrafa zayıf bir ışık vermeye başladı.

O gün, 1879 yılı kasım ayının 21. günü idi.”

Yabancı Meşhur Adamlar Ansiklopedisi
(Yeniden Düzenlenmiştir)

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ-1
SORULAR

1. Okuduğunuz metne göre, Edison'un karşılaştığı en büyük güçlük nedir?
- Kömürleşmiş ipliğin ampule yerleştirilmesi
 - Beyaz ışık veren maddeyi bulmak
 - İpliğin kömürleştirilmesi
 - Ampulün camının yapılması
2. "Edison elektriği aydınlatmada kullanmak için bir buluş yapmak istiyordu." Yukarıdaki cümlede geçen "buluş" kelimesinin eş anlamlısı olan kelime aşağıdaki cümlelerden hangisinde kullanılmıştır?
- Kaybettiğim oyuncağımı sonunda buldum.
 - Arkadaşım yeni bir oyun geliştirdi.
 - Çocuklar deney yapmayı çok sever.
 - İnsanlar için faydalı bir icat yapmak istiyorum.
3. Aşağıdaki görsellerden hangisi Edison'un yaptığı ampul olabilir?



4. Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?
- Edison'un ampulden başka buluşları da vardır.
 - Edison çalışmalarında kimseden yardım almamıştır.
 - Edison ampulü ikinci denemesinde bulmuştur.
 - Edison ampulü icat etmeden önce elektrik lambası yoktur.

5. Aşağıda karışık verilen cümleleri, okuduğunuz metindeki olay sırasına göre sıraladığımızda, **ilk** ve **son** cümleler hangileri olur?

- I. Tekrar laboratuvara döndük.
- II. Camcıda yaptığımız kömürleşmiş ip kırıldı.
- III. Uzun bir ipliği yüksek ısılı fırına koyduk.
- IV. Çalışmalarımıza yeniden başladık.
- V. Kömürleşmiş ip elde ettik.

- a) I-V b) II-I c) III-IV d) IV-V

6. Okuduğunuz metne göre, aşağıdaki kutucuğa sizden istenenleri yazınız.

Edison'un ampul yapmak istemesinin nedeni nedir?

.....

.....

.....

.....



7. Aşağıdaki bulutun içine sizden istenenleri yazınız.

- Yazarın okuduğunuz metni yazma amacı nedir?

Yazarın

amacı;.....

.....

.....




8. Aşağıdaki kutucuğu okuduğunuz metne göre doldurunuz.

Okuduğunuz metnin konusu nedir?

.....

.....

.....



9. Okuduğunuz metnin iletmek istediği mesajı (ana fikir) aşağıdaki kutucuğa yazınız.

Metnin ana fikri;

.....

.....

.....



10. Elektriğin hayatımızdaki önemi nedir? Örnekler vererek aşağıdaki kutucuğa yazınız.

.....

.....

.....

.....

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ-2

Her Şey Bir Uçurtmayla Başladı

1800'lü yılların sonunda, ABD'deyiz. Küçük bir bisikletçi dükkânı düşünün. O zamanlar bisiklet, henüz yeni sayılacak bir buluş. Yirmili yaşlarındaki iki kardeş tarafından işletilen bu dükkânda bisikletlerle ilgili ne gerekiyorsa bulunabiliyor. Orville (Orvil) ve Wilbur Wright (Wilbur Rayt) adlı bu iki kardeşin elinden her iş geliyor. Hem bisiklet yapıyor hem de eski bisikletleri tamir ediyorlar. Bu işten arta kalan zamanlarında da yapacak öyle çok işleri var ki! Onlar, düşlerini gerçekleştirmeye, havada uçan bir makine yapmaya çalışıyorlar. Yani bir uçak!

Wright kardeşlerin elinden her iş geliyordu. Makinelere de çok iyi anlıyorlardı. Ancak, uçan bir makine yapmak için, önce uçuşu çok iyi anlamaları gerektiğine karar verdiler. Küçüklüklerinden beri uçurtmaları çok seviyorlardı. Uçurtmanın havada nasıl asılı kaldığını incelemeye başladılar. İlginç uçurtmalar yapıp uçurarak yüzeylemelerinin farklı rüzgâr koşullarına nasıl tepki verdiğini gözlemliyorlardı.

1898 yılında, özel bir ip sistemiyle kontrol ettikleri kanatlı bir uçurtma yaptılar. Bunu, "Wright no:1" adını verdikleri ilk planör izledi. Bu planörün içindeki kişi, yüzü yere bakacak biçimde duruyordu. Ellerine aldığı iki ipele planörün kanatlarını kontrol ediyordu. İki kardeş planörü sırayla kullanarak uçuşun tadına varıyorlardı. Ancak, planör havada yalnızca 10 saniye kadar kalabiliyordu!

1901 yılında havada daha uzun kalabilen yeni bir planör tasarımı yaptılar. Bundan bir yıl sonra, tasarımları daha da iyileştirdi; yeni planörün bir de dümeni vardı. Wright Kardeşler, gece gündüz çalışarak çok hafif bir makine tasarlamaya çalışıyorlardı. Sonunda, bunu başardılar ve makineye bir de pervane yaptılar. Bu sıralarda, hem ABD'de, hem de Avrupa'da uçan bir makine üzerinde çalışan başka buluşçular da vardı...

Öykümüzün sonuna yaklaşıyoruz. 17 Aralık 1903... Wright Kardeşler, adını "Uçucu-1" koydukları motorlu hava aracının motorunu çalıştırıp el sıkışıyorlar. Orville Wright (Orvil Rayt), aracın içine yerleşiyor, kardeşine "hazırım" işaretini veriyor. Araç hareket ediyor. Gittikçe hızlanarak ilerliyor ve sonunda yerden havalanıyor! İşte, ilk uçak!

Aslı Zülal

(Düzenlenmiştir)

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ-2

SORULAR

1. Okuduğunuz metne göre Wright Kardeşler uçak yapma hayallerini gerçekleştirmek için ilk olarak ne yapmışlardır?
 - a. Uçağın pervanesini incelemişlerdir.
 - b. Uçurtmaları incelemişlerdir.
 - c. Eski bisikletleri incelemişlerdir.
 - d. Planörleri incelemişlerdir.

2. Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
 - a. Wright Kardeşler'den önce çeşitli uçaklar yapılmıştır.
 - b. Wright Kardeşler'in uğraştıkları tek iş uçak üretmektir.
 - c. Wright Kardeşler'den başka uçan bir makine üzerinde çalışan buluşçular da vardır.
 - d. İlk uçak Avrupa'da icat edilmiştir.

3. Aşağıda karışık verilen cümleleri, okuduğunuz metindeki olay sırasına göre sıraladığınızda, ilk ve son cümleler hangileri olur?
 - I. Wright Kardeşler özel bir ip sistemiyle kontrol ettikleri kanatlı bir uçurtma yaptılar.
 - II. Wright Kardeşler, adını "Uçucu-1" koydukları ilk uçağı icat ettiler.
 - III. Wright Kardeşler havada uçan bir makinenin hayalini kurdular.
 - IV. Wright Kardeşler dümeni olan bir planör yaptılar.

a) I-IV b) II-I c) III-II d) IV-III

4. "O zamanlar bisiklet, henüz yeni sayılacak bir buluş."
Yukarıdaki cümlede geçen "buluş" kelimesinin eş anlamlısı olan kelime aşağıdaki cümlelerden hangisinde kullanılmıştır?
 - a. Mucit olmak için çok çalışmak gerekir.
 - b. Arkadaşımla yarın parkta buluşacağız.
 - c. Kaybettiğim silgimi hala bulamadım.
 - d. Önemli icatlar uzun süreli çalışmalar sonucunda yapılmıştır.

5. Aşağıdaki görsellerden hangisi Wright Kardeşlerin icat ettiği uçak olabilir?



a) I

b) II

c) III

d) IV

6. Wright Kardeşler'in uçak yapmaya çalışırken bir uçurtmadan yararlanmalarının sebebi sizce ne olabilir?

.....

.....

.....

.....

7. Aşağıdaki bulutun içine sizden istenenleri yazınız.

• Yazarın okuduğunuz metni yazma amacı nedir?
Yazarın amacı;

.....

.....




8. Aşağıdaki kutucuğu okuduğunuz metne göre doldurunuz.

Okuduğunuz metnin konusu nedir?

.....

.....

.....



9. Okuduğunuz metnin iletmek istediği mesajı (ana fikir) aşağıdaki kutucuğa yazınız.

Metnin ana fikri;

.....

.....

.....



10. Uçakların hayatımızdaki önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

EK-3. Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinler

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE EVLER

İnsanın evi onun kalesidir derler. Bu söz boşuna söylenmemiş. Nereye giderseniz gidin, kendinizi nasıl hissederseniz edin, eve dönmek insanı rahatlatır. İnsanın evi, onun kişisel yaşam alanıdır. Çünkü insan, her türlü temel gereksinimini evinde karşılar. Bu durum nerdeyse insanlık tarihi kadar eskidir.

İnsanlar avcılık yaparak yaşarken kendi yiyeceklerini yetiştirmeye toprağı ekip dikmeye karar verdiler. Böylece av hayvanlarının peşinden sürekli göç etmek zorunda olan insanın toplumsal yaşamı da değişti. Toprağı ekmeye başlayan insanların tarlalarının yanında kalıp ekine göz kulak olmaları gerekiyordu. Sonuç olarak insanlar, tarımın başladığı çağda ilk evlerini yaptılar ve buralarda yaşamaya başladılar. Evler insanları yağmurdan, yakıcı güneşten, aşırı sıcak ve soğuktan, fırtınadan, vahşi hayvanlardan ve daha birçok şeyden koruyordu.

O güne dek mağaralarda yaşamış olan insanlar, artık toprağına bağlı bir yaşam sürdürüyor ve kendi yaptıkları evlerde yaşıyorlardı.

Dünyada bilinen en eski yerleşim yerlerinden biri bizim ülkemizdir. Çatalhöyük'te açığı çıkarılan evler, buradaki toplumsal yaşam biçimini gösteriyor. Ancak bu evler günümüzdekinden biraz farklı. Söz gelimi bu evlerin kapıları çatıda!

İnsanlar o zamanlar evlerine çatıdan girip çıkıyorlarmış. Çünkü o zamanki evlerin arasında boşluk ya da insanların yürümesi için sokaklarda yokmuş. Evler birbirine bitişik yapılmış. Bunun nedeni birbirine bitişik evlerin daha korunaklı olmasıdır. Ancak yıllar geçtikçe evlerin biçimi de değişmiş.

Evlerin yapılış biçimi ve yapımında kullanılan malzemeler yöreye ve kültüre bağlı olarak değişir. Yağmurun hemen hemen hiç yağmadığı bölgelerde düz damlar sıkça görülen yapı biçimleridir. Yağmur ve kar yağışlarının çokça olduğu bölgelerde damlar daha dik yapılır. İnsan evini çevreye uymak için şekillendirir. Eskimoların "iglo" adı verilen buzdan evler yapmaları, tamamen çevresel koşullarla ilgilidir. İnsanoğlu bugüne dek yaşadığı her türlü arazi üzerinde ev yapmayı başarmıştır. Örnek mi? İşte göller üzerinde kurulan ya da bazı yörelerde nehirlerin üzerinde bulunan yüzen evler... Ağaçların üzerinde, kendinizi kuşlar gibi hissedebileceğiniz evler de var!

Türkiye’de evlere dikkat ederseniz, yöreden yöreye değiştiğini göreceksiniz. Safrabolu evleriyle şanlıurfa evleri birbirinden farklıdır. Çünkü farklı yörelerde, farklı iklim şartlarına uygun yapılmışlardır. Kimi ahşap, kimi kerpiç, kimi de taş evlerdir. Evler kullanımına göre de farklılık gösterir. Eskiden çok katlı, çok odalı evlere “konak”, daha çok yazlık olarak kullanılan evlere “köşk”, su kıyındaki evlere de “yalı” denirdi.

Evlerin kaderi 19. yüzyılda asansörlerin kullanılmaya başlamasıyla değişti. İnsanlar fabrikalarda çalışmak için köylerden kentlere göç etmeye başladılar. Kentlerde ev yapmak için gereken boş alan, kırsal kesimdeki gibi çok değildi. Kaldı ki yeteri kadar arazi olsa bile sorun çözülmüyordu. Yan yana yapılacak evler kentin genişlemesine, dolayısıyla kent içi ulaşımın da artmasına neden olacaktı. Tam bu sırada imdada asansörler yetişti. Asansörler sayesinde mühendisler kentlerde çok katlı betonarme binalar yapabildiler. Böylece birçok insan küçük bir arazi parçası üzerinde yerleşme olanağı buldu. Apartman adı verilen bu evler günümüz toplumunun ayrılmaz parçasıdır. Bahçesi, balkonu, terasıyla evlerin mimari tasarımları insanların yaşam biçimlerine göre değişiyor.

şekli ve türü nasıl olursa olsun evler, insanların kendilerini rahat hissettikleri yerlerdir. Sizce de öyle değil mi?

Gökhan TOK

Bilim Çocuk dergisi (Kısaltılarak düzenlenmiştir.)

AYAKKABININ ÖYKÜSÜ

“Dost başa, düşman ayağa bakarmış.” atasözünü hepimiz duymuşsunuzdur. Kimseye düşmanlık beslemeden çevremizdekilerin ayağına şöyle bir bakalım. Çeşit çeşit ayakkabı var. Peki ama hiç düşündünüz mü ayakkabıyı ilk kimler giydi?

Ayakkabıyı ilk kimin yaptığını, ilk kimlerin giydiğini bilmiyoruz. Ancak binlerce yıl önce insanların avladıkları hayvanların derilerini ayaklarına sardıklarını biliyoruz. Bunlara ilk ayakkabılar diyebiliriz. İşte o günden bugüne kadar toplumdan topluma değişen ayakkabılar yaşamımızdaki yerlerini aldı.

İlk çağlarda ayağa “sandal” giyilirdi. Sandal bugünkü “sandalet” dediğimiz üstü açık yazlık ayakkabılarımıza benziyordu. Bunlar ayağa iplerle bağlanırdı. Bugünkü ayakkabılara benzeyen ilk örneklere Mezopotamya’da rastlıyoruz. Bu ayakkabı türü yumuşak derili, kısa ökçeli makosenlere benzerdi.

Ayakkabı konusunda en önemli gelişmeyi Romalılar yaptı. Romalılar sağ ve sol ayaklar için ayrı ayrı kalıplanmış ayakkabılar üretmeye başladılar. O dönemde kişilerin ayakkabıları toplum içindeki konumlarına ve cinsiyetlerine göre değişiyordu.

Ayakkabılara numara verme işi de ilk olarak İngiltere’de başladı. Kadın ve erkek ayakkabıları o zaman da birbirinden farklı modellerde yapılıyordu. Kadınlar uzun elbise giydikleri için onların ayakkabılarına pek özen gösterilmiyordu. Erkek ayakkabıları daha gösterişliydi. O dönemlerde ayakkabılar elde yapıldığı için bu işte çalışanlar büyük saygı görürlerdi. Ayakkabılar pahalıydı. Özellikle ayakkabı yapımında kullanılan malzemeler zenginler için ayrı, fakirler için ayrı kalitede olurdu.

Dünyanın değişik yörelerinden ayakkabılarla ilgili çeşitli öyküler de anlatabiliriz. Söz gelimi, eskiden Japonya’da ve Çin’de kadınların küçük ayaklara sahip olmaları istenirdi. Kadınların ayakları ne kadar küçük olursa o kadar zarif olacakları düşünülürdü. Bunu sağlamak amacıyla kadınlara çocukluklarından başlayarak küçük numaralı ayakkabılar giydirilirdi. Bu ayakkabıların ayaklarını ne derece sıktığını düşünürseniz, güzellik uğruna nelere katlanıldığını tahmin edebilirsiniz.

Ayakkabının bir diğer öyküsü ise Afrika’ya ilk gelen beyaz kâşiflerle ilgili. Beyazlar Afrika’ya geldiklerinde hiç ayakkabı görmemiş yerlilerde hem öfkeye hem de korkuya neden olmuşlardı. Yerliler bu kâşiflerin ayaklarını, içlerindeki kötülüğü gizlemek için

örttüklerini düşünmüşlerdi. Beyazların keçi ayaklı olduklarına ve bunu gizlemek için ayakkabı giydiklerine inanıyorlardı.

Ayakkabıların hızlı ve ucuz üretimi ancak 19. yüzyılda gerçekleşti. Bu yüzyılda dikiş makineleri icat edilmişti ve ayakkabı üreticileri de makine kullanıyorlardı. Böylece ayakkabı üretimi arttı.

Günümüzde ayakkabılar geçmişteki gibi ayakları dış etkenlerden korumanın yanı sıra, birer şıklık göstergesidir de. Bundan başka çeşitli etkinlikler için de değişik ayakkabılar kullanıyoruz bugün. Söz gelimi spor yaparken, yürürken, dans ederken farklı modellerde ayakkabılar giyiyoruz. Gündelik yaşamımızda farklı, çeşitli davetlerde ya da sosyal etkinliklerde farklı ayakkabılar giyiyoruz. İşte, bugün ayağımızdan çıkaramadığımız ayakkabıların öyküsü böyle.

Ayakkabılarımıza baktığımızda onlara çok alışık olduğumuzu düşünebiliriz. Ayakkabılarımız aslında yüzyıllar süren bir birikimin ürünüdür. Ayakkabılarınızı giyip çıkarırken ayaklarınızı korumak için deri saran ilk insanları düşünün. Güzellik uğruna küçük ayakkabı giyen Japon kızlarını anımsayın. Unutmayın ayaklarınızda bir tarih taşıyorsunuz.

Gökhan TOK Bilim Çocuk Dergisi
(Kısaltılarak düzenlenmiştir.)

SIRA SIRA BONCUKLARDAN MİNİ MİNİ BİLGİSAYARLARA

Bundan yaklaşık 70 yıl öncesine kadar kimse bilgisayar diye bir aygıtın olabileceğini düşünemezdi. Oysa bugün hemen her evde bir bilgisayar var. Üstelik de günümüzün

Bilgisayarları göz açıp kapayıncaya kadar trilyonlarca işlem yapabiliyor. Bilgisayarların tarihini adım adım keşfetmeye ne dersiniz?

Boncuklarla Hesap

Günümüzde bilgisayarların yaptığı karmaşık hesap işlemlerini geçmişte insanlar yapardı. Ancak hesap yapmak zor bir işti. Hem işlemler uzun sürüyordu hem de hata yapma olasılığı çok yüksekti. Bu yüzden insanlar, hesap işlemlerini kolaylaştıran aygıtlar geliştirmeye başladılar. Bu aygıtların ilk örneklerinden biri bundan binlerce yıl önce Babillerin geliştirdiği düşünülen “abaküs” tür. Çubuklara geçirilmiş boncuklardan oluşan abaküs, aynı zamanda bilgisayarların ilk örneği olarak da kabul edilir.

Hesap Makineleri Geliyor

Zaman içinde, hesap işlemlerini daha kolay yapmayı sağlayan buluşlar ortaya çıkmaya başladı. Yaklaşık dört yüz yıl önce Alman Profesör Wilhelm Schickard (Vilhelm Şikard) ilk hesap makinesini geliştirdi. Schickard (Şikard), ünlü matematikçi ve gökbilimci Johannes Kepler (Yohannes Kepler)’in hesap işlerini kolaylaştırmak istiyordu. Bunun için 1623’te bir hesap makinesi yapmaya başladı. Ancak veba salgınında yaşamını kaybetti ve makinesini tamamlayamadı.

Ancak planları doğruydü, makine çalışıyordu. O nedenle hesap makinesini bulan kişi Schickard (Şikard) olarak kabul edilir.

Delikli Kartlar

Joseph Marie Jacquard (Jozef Mari Jekar) adlı Fransız buluşçu, 1801’de üzerine delikler açtığı kartları kumaş dokuma makinelerinde kullanmaya başladı. Kartların üzerindeki delikler dokuma sırasında kumaş üzerinde desen oluşmasını sağlıyordu. Bu delikli kartların benzerleri ilk bilgisayarlarda veri girişi yapmak amacıyla kullanıldı.

Çağdaş Bilgisayarlar Doğuyor

Farklı amaçlarla kullanılabilen ilk bilgisayar 1941’de geliştirildi. Alman bilim insanı Konrad Zuse’nin geliştirdiği Z3 adlı bilgisayar dört işlem yapabiliyordu. Verileri girmek için delikli kartların kullanıldığı Z3, 1944’te bir bombardımanda yok olana kadar uçaklarla ilgili

hesapların yapımında kullanıldı. Ardından 1944'te Colossus (Kolossus) ve Amerikan Harvard Mark 1 (Harvırd Mark 1) çağdaş bilgisayarların ilk örneği olarak kabul edilir.

Kocaman Bilgisayarlar

1945'te tasarlanan bilgisayarlar, bir apartman dairesini kaplayacak kadar büyüktü. Bu bilgisayarlar hesap yapabiliyor, sonuçların çıktısını yazıcıdan alabiliyordu.

Bilgisayarlar Gittikçe Küçülüyor

Bilgisayarlar zaman içinde daha küçük boyutlarda üretilmeye başlandı. Özellikle 1947'de transistörün bulunmasıyla bu küçülme daha da hızlandı. 1960 yılında yeni bir bilgisayar modelinin geliştirilmesiyle de bilgisayarlar daha ucuza üretilmeye başlandı ve ilk bilgisayar oyunu tasarlandı.

Kişisel Bilgisayar Çağı Başlıyor

İlk kişisel bilgisayar, 1970'te John Blankenbaker (Con Blenkınbeykır)'in geliştirdiği Kenbak-1 oldu. Ancak Kenbak-1'in ekranı ve klavyesi yoktu. Üzerindeki düğmelerle programlanıyordu. Sonuçlar da ışıklı göstergelerde görüntüleniyordu.

Hoş Geldin Masaüstü Bilgisayar

Günümüzdeki masaüstü bilgisayarların ilk örneği 1981 yılında piyasaya çıktı. Aynı yıl ilk taşınabilir bilgisayar da üretildi. Büyükçe bir bavul görünümündeki bu 12 kilogramlık bilgisayarın klavyesi, ekranı ve disket sürücüsü de beraberinde bulunuyordu.

Şimdiki Bilgisayarlar Çok Hızlı

Günümüzde kullandığımız masaüstü bilgisayarlar ilk örneklerinden çok daha yüksek bir işlem gücü sahiptir. Bellekleri de çok daha geniştir. Masaüstü bilgisayarlara fare ve benzeri aygıtlar da bağlanabiliyor. Bunlar, bilgisayarların kullanımını çok kolaylaştırıyor. Taşınabilir bilgisayarlarla birlikte bilgisayarların boyutları da neredeyse bir defter kadar küçük olabiliyor. Üstelik bunlar, eskiden bir odayı dolduracak kadar kocaman olan bilgisayarlardan daha hızlı çalışıyor.

Levent DAŞKIRAN

(Düzenlenmiştir.)

TARLADAN FABRİKAYA PAMUK

Günlerden beri kafamda bir tek nakış var. Pamuğun yüzlerce, binlerce makine öpücüğünden sonra iplik olması. Melih Cevdet'in dediği gibi: "Gel benim şair tabiatım çık ortaya. Gel benim renk sevgim, biçim sevgim, çekidüzen gayretim, örgü muhabbetim, Allah rızası için el ele verin, imdadıma koşun, gelin de hep birlikte pamuğun iplik oluşunu anlatalım."

Pamuğu tarlada görmüş, her hâline bayılmışım. Ama fabrikada görünce ayıldım. Pamuk tarlası kadar güzel bir tarla az bulunur. Sanki milyonlarca küçücük başlı, kalın dudaklı çocuk, üstlerinden geçen bir buluta tuzak kurmuşlar, her tarafını bir güzel ısırmışlar hepsinin kalın dudaklarında bir tutam bulut. Ama insan bir defa fabrikaya girdi mi, bir defa pamuğun makinenin elinde ne hâllere girdiğini seyre daldı mı, sen tarlayı da bulutu da manzarayı da bir kalem unut.

Pamuk nasıl iplik olurmuş? Ben ömrümde bu kadar keyifli, bu kadar güzel bir oluş görmedim. Kuvvetli bir hava baskısı, perişan pamuk yığınlarına bir hışım gibi dalıyor. Bu kudretli soluğun önüne düşen pamuk yığını ne olduğunun farkına varmadan eriyor. Açık mavi bir su, bir rüzgâr, bir elektrik nefesi kesiliyor. Bu acayip soluğun bir borudan fışkırdığını görmüyor, ancak hissedebiliyorsunuz. Biraz sonra öteki makineden bu renksiz rüzgâr bileğim kalınlığında bir süt çeşmesi gibi akmaya başlıyor. Daha bunun tadına doymadan aynı hışımla rüzgârın önüne düşüyor. Öteki makinede parmak kalınlığında çıkıyor. Bu cümbüş, bilek kalınlığındaki pamuğun kıldan ince kılıçtan keskin bir çizgi, bir makara ipliği hâline gelmesine kadar devam ediyor. İplik makinenin dilediği kadar inceldi mi, dokuma işi başlıyor.

En büyük telaş, en büyük patırtı ve en büyük rutubet derecesi dokuma tezgâhlarının bulunduğu salonda. İşte burada bir kıyamettir kopuyor. Ama kıyametin böylesine can kurban!

Bedri Rahmi EYUBOĞLU

(Düzenlenmiştir.)

KİTABIN SERÜVENİ

Hiç düşünüp hayal ettiniz mi? Yazı icat edilmeseydi hayatımız nasıl olurdu? Okumak için ne kitap, ne dergi ne de ürün ambalajları olurdu! İçinde hiçbir yazının olmadığı bir markete girdiğinizi düşünün, aradığınız şeyleri nasıl bulacaktınız? Ya da okulda ne yapacaktınız?

İnsanların iletişim yollarını geliştirme çabaları yüzyıllar boyunca devam etti. Yazının icadı bu süreci hızlandırdı. Matbaanın icadı bazı şeyleri kolaylaştırdı. Bugün teknolojinin katkısıyla her şey daha kolay...

Dünyanın bilinen ilk yazılı dili, Mezopotamya'da başladı. Bu dönemde ilk olarak insanlar, sahip oldukları şeyleri ve yaptıkları ticaretin kayıtlarını tutuyorlardı.

Bir süre sonra Eski Mısırlılar, resimlerle ifade edilen ve oldukça güzel bir yazı tarzı olan hiyeroglif yazısını ortaya çıkardılar.

Yazının gelişimindeki en önemli aşama, alfabenin bulunmasıdır. Resimli yazıdan farklı olarak alfabede yer alan her sembol (harf) ayrı bir sesi temsil ediyordu. Bilinen ilk alfabe, Antik Yunanlılardan gelmiştir. Diğer kültürler, bu alfabe fikrini alarak kendi alfabelerini geliştirmişlerdir.

Çağlar boyunca insanlar, kuş tüylerini, çubukları ve fırçaları, mağara duvarlarına, ipek kumaşlara, hayvan derilerine ve kâğıda yazmak için kullanmışlardır. Mürekkep ise duman isinden, kandan, minerallerden ve küçük yumuşak meyvelerden elde edilmiştir.

1900'lü yılların sonunda bilgisayar, dünyada en önemli yazı aracı oldu. Günümüzde milyonlarca insan her gün bilgisayar kullanmaktadır. Bu sayede sözlerimizi yazabiliyor, baskısını alabiliyoruz.

Şu an okumakta olduğunuz bu yazı, kâğıda basılmıştır. Kâğıt, maliyeti ucuz ve elde edilmesi kolay bir maddedir. Kâğıt olmasaydı hayatımız nasıl olurdu peki? Şu anda bu yazıyı kil tabletler üzerinden okuyor olabilirdiniz. Ama bunun hazırlanması kadar çantada taşınması da zor olurdu herhâlde!

Eski Çağlarda bazı insanlar, palmiye yapraklarının üzerine çizip onları boyamışlar. Palmiye yaprakları hafif ve yazılması kolaydı ama çabuk kırılıyordu. Bundan dolayı insanlar bitki parçalarını denediler. Eski Mezopotamyalılar, kil toprak kullandılar. Kil toprak yumuşakken üzerlerine yazıyor ve daha sonra kurumaya bırakıyorlardı. Bazen, kil toprağı pişirerek daha sert bir hâle getiriyorlardı.

Eski Yunan ve Roma medeniyetlerinde, tablet denilen mumyayla kaplanmış odun katmanları yazı amaçlı kullanılmıştır. İnsanlar hayvan ya da bitki liflerinden elde edilmiş dokumalar üzerine yazdılar; pamuk, ipek ve keten kullandılar. 4500 yıl önce Mısırlılar, papirüs bitkisinin nasıl kullanılıp kâğıt şeklinde düz hâle getirilebileceğini buldular.

Ayrıca deniz kabuğu, hayvan kemiği gibi maddeler üzerine de yazılar yazılmış. Milattan Önce 150 yılında insanlar, hayvan derisinin nasıl daha ince ve pürüzsüz yapılabileceğini öğrenmişlerdir. Yüzlerce yıl kullanılan bu ince deri tabakasına “parşömen” denir.

Taş, kil, papirüs ve ipek... Bütün bu maddeler insanların düşüncelerini ve çizgilerini taşımışlardır. Ama bunlardan hiçbiri bugün elinizde tuttuğunuz kâğıt kadar dayanıklı olamamıştır.

Yazının bulunmasından sonraki yüz-yıllar boyunca, insanlar farklı araç gereçleri kullanarak elle yazılmış kitaplar hazırlamayı sürdürdü. Baskı makinelerinden önce, kitaplar çok az ve oldukça pahalıydı. Kitaplar elle yazılıyordu. Bir hazine değerinde olan bu kitaplar müzelerde tutuluyor ve çok az sayıda insanın okuyabilmesine olanak sağlanabiliyordu. Hemen herkesin evinde bugünkü gibi bir kitaplığın bulunması, imkânsızdan öte bir şey gibiydi.

Gutenberg (Gutenberk), dünyayı derinden etkileyen bir buluşun sahibidir. Yaklaşık 550 yıl önce mekanik baskı makinesini Almanya’da icat etmiştir. Onun bu icadı insanların bilgiye ulaşma yollarını artırmış ve dolayısıyla bu gelişme dünyayı değiştirmiştir. Matbaanın icadı, insanların iletişimini arttırdığı gibi insanların kitapla olan serüvenine de büyük bir hız kazandırmıştır.

Baskı makinesi düşüncesi, basit bir temele dayanır: Elle yazmak yerine, kelimeler bir sayfaya basılır. Plastik damga şeklinde olan bir alfabe olduğunu düşünün. Eğer bir mesaj yazmak istiyorsanız ihtiyacınız olan her harfe mürekkep dökersiniz ve sonra bu harfleri kâğıda damgalarsınız.

Gutenberg, önce birçok harfi kelime olarak nasıl hazırlayacağını ve daha sonra bu kelimelerin cümleler şeklinde bütün kâğıt üzerine nasıl basılacağını belirledi. Sayfa yapısını bu şekildi hazırlayan Gutenberg, bütün sayfayı tek bir şekilde mürekkeple damgaladı. Dolayısıyla sadece bir sayfayı birçok kez ve hızlı bir şekilde üretmek imkânına sahip oldu. Sayfalar hızlı üretildikçe, kitapların da aynı şekilde üretilbileceği anlaşıldı ve seri kitap üretimine geçildi.

Ülkemizdeki ilk matbaa ise İbrahim Müteferrika tarafından 16 Aralık 1727'de faaliyete geçirildi.

Süreç o kadar hızlı ilerledi ki sonraki yüzyıllar boyunca dünyanın her tarafında birçok matbaa açıldı ve değişik konularda milyonlarca kitap basıldı.

Ebe Sobe Dergisi

(Düzenlenmiştir.)

EK-4. Ölçme Araçlarında ve Öğretim Aşamasında Kullanılan Metinlerin Kaynakçası

	Metnin Adı	Metnin Yazarı	Metnin Bulunduğu Kaynak
1	Edison Ampülü Buluyor	Yabancı Meşhur Adamlar Ansiklopedisi	Türkçe 4. Sınıf Ders Kitabı, Koza Yayıncılık.
2	Her Şey Bir Uçurtmayla Başladı	Aslı Zülal	Bilim Çocuk Dergisi, Kasım 2009, Sayı 143.
3	Geçmişten Günümüze Evler	Gökhan Tok	İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı ve Çalışma Kitabı 1. Kitap, Özgün Yayınları.
4	Ayakkabının Öyküsü	Gökhan Tok	İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı ve Çalışma Kitabı 2. Kitap, Özgün Yayınları.
5	Sıra Sıra Boncuklardan Mini Mini Bilgisayarlara	Levent DAŞKIRAN	İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı. (Editör: Hayati Akyol)
6	Tarladan Fabrikaya Pamuk	Bedri Rahmi EYUBOĞLU	İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı, Cem Yayınları.
7	Kitabın Serüveni	Ebe Sobe Dergisi	İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı, Cem Yayınları.

EK-5. Metinlerin Özelliklerine İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

Sayın

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine “Sesli Düşünme Okuduğunu Anlama Stratejisinin” öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceleyeceğin yüksek lisans tez çalışmam için sizlerin değerli düşüncelerine ihtiyaç duymaktayım. Araştırmada kullanılması düşünülen metinleri belirtilen kriterlere göre değerlendirirseniz sevinirim. Saygılarımla, iyi çalışmalar dilerim.

Yasemin SÖNMEZ

Bartın Üniversitesi

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Metnin Başlığı:.....

	Metin özellikleri	Uygun değil	Kısmen uygun	Uygun
1	Sınıf seviyesi bakımından			
2	Metnin anlam bütünlüğü bakımından			
3	Metnin konusu bakımından			
4	Yazarın amacı bakımından			
5	Yardımcı fikirler bakımından (var mı?)			
6	Ana fikir bakımından (var mı?)			
7	Başlık-metin ilişkisi bakımından			
8	Yazım ve imla kurallarına uygunluk bakımından			
9	Açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmaması bakımından			
10	İçeriğin öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun olup olmaması bakımından			

Ekleme istediğiniz görüş ve önerileriniz:

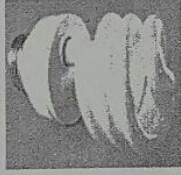
EK-6. Sesli Düşünme Protokolü

1. Biraz sonra sana okuman için bir metin vereceğim
2. Metni okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra görüşlerini belirtmeni isteyeceğim.
3. Yıldız işareti gördüğünde durmanı ve okuduğun metin hakkında neler düşündüğünü, metnin sonunda neler olabileceğine dair tahminlerini sesli olarak ifade etmeni isteyeceğim.
4. Metni okumaya başladıktan sonra sana müdahale etmeyeceğim ve okumanı tamamlayana kadar bekleyeceğim.
5. Okuman bittikten sonra sana okuduğun metin ile ilgili sorular verip bunları yanıtlamanı isteyeceğim.

EK-7. Okuduğunu Anlama Testlerinin Yanıtlarına İlişkin Öğrenci Örnekleri

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz metne göre, Edison'un karşılaştığı en büyük güçlük nedir?
 - a) Kömürleşmiş ipliğin ampule yerleştirilmesi
 - b) Beyaz ışık veren maddeyi bulmak
 - c) İpliğin kömürleştirilmesi
 - d) Ampulün camının yapılması
2. "Edison elektriği aydınlatmada kullanmak için bir buluş yapmak istiyordu." Yukarıdaki cümlede geçen "buluş" kelimesinin eş anlamlısı olan kelime aşağıdaki cümlelerden hangisinde kullanılmıştır?
 - a) Kaybettiğim oyuncuğımı sonunda buldum.
 - b) Arkadaşım yeni bir oyun geliştirdi.
 - c) Çocuklar deney yapmayı çok sever.
 - d) İnsanlar için faydalı bir icat yapmak istiyorum.
3. Aşağıdaki görsellerden hangisi Edison'un yaptığı ampul olabilir?



a) I



b) II



c) III



d) IV

4. Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?
 - a) Edison'un ampulden başka buluşları da vardır.
 - b) Edison çalışmalarında kimseden yardım almamıştır.
 - c) Edison ampulü ikinci denemesinde bulmuştur.
 - d) Edison ampulü icat etmeden önce elektrik lambası yoktur.

5. Aşağıda karışık verilen cümleleri, okuduğunuz metindeki olay sırasına göre sıraladığınızda, ilk ve son cümleler hangileri olur?

- I. Tekrar laboratuvara döndük.
II. Camcıda yaptığımız kömürleşmiş ip kırıldı.
III. Uzun bir ipliği yüksek ısılı fırına koyduk.
IV. Çalışmalarımıza yeniden başladık.
V. Kömürleşmiş ip elde ettik.

a) I-V b) II-I c) III-IV d) IV-V

6. Okuduğunuz metne göre, aşağıdaki kutucuğa sizden istenenleri yazınız.

Edison'un ampul yapmak istemesinin nedeni nedir?

Küçük bir ışık aydınlatma için
Edison'un amacı, ışık için
Edison'un amacı, ışık için

7. Aşağıdaki bulutun içine sizden istenenleri yazınız.

- Yazarın okuduğunuz metni yazma amacı nedir?


Yazarın

amacı: ampulün yapılmasını
açık etmek için



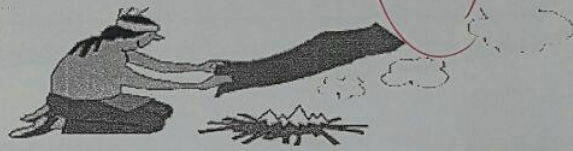
8. Aşağıdaki kutucuğu okuduğunuz metne göre doldurunuz.

Okuduğunuz metnin konusu nedir?
Amplifikasyon nasıl bulunduğu.....
.....
.....



9. Okuduğunuz metnin iletmek istediği mesajı (ana fikir) aşağıdaki kutucuğa yazınız.

Metnin ana fikri:
Bizde birçoklar bulduk.....
.....
.....



10. Elektriğin hayatımızdaki önemi nedir? Örnekler vererek aşağıdaki kutucuğa yazınız.

Televizyon izleyemeyiz.....
Karanlıkta kalırız.....
Fırında birçok şeyler pişiremeyiz.....
.....
.....

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz metne göre Wright Kardeşler uçak yapma hayallerini gerçekleştirmek için ilk olarak ne yapmışlardır?

- a. Uçağın pervanesi incelemişlerdir.
- b. Uçurtmaları incelemişlerdir.
- c. Eski bisikletleri incelemişlerdir.
- d. Planörleri incelemişlerdir.

2. Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- a. Wright Kardeşler'den önce çeşitli uçaklar yapılmıştır.
- b. Wright Kardeşler'in uğraştıkları tek iş uçak üretmektir.
- c. Wright Kardeşler'den başka uçan bir makine üzerinde çalışan buluşçular da vardır.
- d. İlk uçak Avrupa'da icat edilmiştir.

3. Aşağıda karışık verilen cümleleri, okuduğunuz metindeki olay sırasına göre sıraladığınızda, ilk ve son cümleler hangileri olur?

- I. Wright Kardeşler özel bir ip sistemiyle kontrol ettikleri kanatlı bir uçurtma yaptılar.
- II. Wright Kardeşler, adını "Uçucu-1" koydukları ilk uçağı icat ettiler.
- III. Wright Kardeşler havada uçan bir makinenin hayalini kurdular.
- IV. Wright Kardeşler dümeni olan bir planör yaptılar.

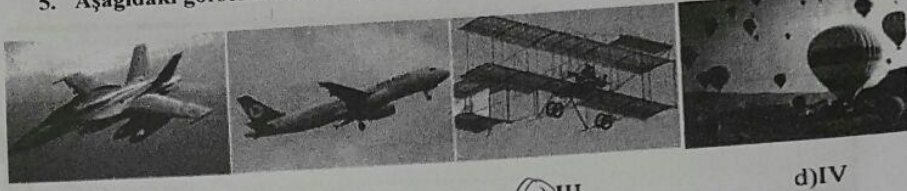
- a) I-IV
- b) II-I
- c) III-II
- d) IV-III

4. "O zamanlar bisiklet, henüz yeni sayılacak bir buluş."

Yukarıdaki cümlede geçen "buluş" kelimesinin eş anlamlısı olan kelime aşağıdaki cümlelerden hangisinde kullanılmıştır?

- a. Mucit olmak için çok çalışmak gerekir.
- b. Arkadaşımın yarın parkta buluşacağız.
- c. Kaybettiğim silgimi hala bulamadım.
- d. Önemli icatlar uzun süreli çalışmalar sonucunda yapılmıştır.

5. Aşağıdaki görsellerden hangisi Wright Kardeşlerin icat ettiği uçak olabilir?



a) I

b) II

c) III

d) IV

6. Wright Kardeşler'in uçak yapmaya çalışırken bir uçurtmadan yararlanmalarının sebebi sizce ne olabilir?

Uçurtmanın nasıl havada kaldığını incelemek
ona göre yapacakları buluşta nasıl bir
deneyin görmeleri ve rüzgarın nasıl olur.

7. Aşağıdaki bulutun içine sizden istenenleri yazınız.

• Yazarın okuduğunuz metni
yazma amacı nedir?

Yazarın

amacı;

Okunmasını sağlamak ve
bilgi vermek.




8. Aşağıdaki kutucuğu okuduğunuz metne göre doldurunuz.

Okuduğunuz metnin konusu nedir?
Uçaklara... uşutmaya... keserek... yapılması

9. Okuduğunuz metnin iletmek istediği mesajı (ana fikir) aşağıdaki kutucuğa yazınız.

Metnin ana fikri:
Bu teknolojik araçlarda... bilim ve düşünme
seviyesini... ne kadar önemli olduğu



10. Uçakların hayatımızdaki önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Uçak mesafe konusunda... hızlı... olmaları... hava...
yolu ile... de... olmaları... diye... düşünüyorum.

EK-8. 1 Saatlik Ders Planı

Konu: “Kitabın Serüveni” adlı metnin araştırmacı tarafından sesli düşünme stratejisi kullanılarak işlenmesi. (Öğretmenin Sesli Düşünmesi)

Ders Süresi: 40 dakika

Dersin İşlenişi:

Öncelikle metnin başlığı okunur. Öğretmen tarafından yorumlar yapılır. Bu sırada öğrenciler de yardımcı sorular aracılığıyla düşünmeye yönlendirilir.

- “*Kitabın Serüveni*” başlığına göre metin ne hakkında olabilir? Bence metin bir kitabın gezisini anlatıyor olabilir. Belki de bir kitap geminin içinde seyahat ediyordur. Sizce ne hakkında olabilir?

Başlık okunup içerik hakkında tahminler yürütüldükten sonra ilk paragraf okunup yorumlamalar yapılır. Başlık hakkında yapılan yorumlar ile ilk paragraftaki bilgiler örtüşüyor mu? Örtüşüyorsa metin hakkında yorumlamalar yapıp ilk düşünce desteklenir. Örtüşmüyorsa metin hakkındaki düşünceler değiştirilerek yeni yorumlar yapılır.

- “*Hiç düşünüp hayal ettiniz mi? Yazı icat edilmeseydi hayatımız nasıl olurdu? Okumak için ne kitap, ne dergi ne de ürün ambalajları olurdu! İçinde hiçbir yazının olmadığı bir markete girdiğinizi düşünün, aradığınız şeyleri nasıl bulacaktınız? Ya da okulda ne yapacaktınız?*”
- Yazar burada bizden bir hayal kurmamızı istiyor. Şimdi düşünelim. İlk devirlerde yazının olmadığı zamanlara gidelim. Acaba anlamak için nelerden yararlanırdık? Mesela bir markete girdiğinizi düşünün alacağımız şeylerin fiyatını nasıl öğrenebildik? Ya da hastaneye gittiğimizde aradığımız doktoru nasıl bulurduk? Belki de resimlerini çizerlerdi duvarlara öyle değil mi? Kitaplar da olmazdı ya da hep resim olurdu içleri sanırım. Bu paragraftan anladığım kadarıyla yazının icadı çok önemli olmalı. Yazar bizden bir hayal kurmamızı istedi ve bunu yaptık. Peki, sizce başlıktan metnin konusu hakkında yaptığımız yorum doğru mu? Bir kitabın gezisinden bahsediyor olabilir mi? Sanırım başlıktan yaptığım çıkarım yanlış. Bu paragraftan anladığım kadarıyla metin yazının icadından kitapların yazılışına kadar gidiyor olabilir.

İlk paragraf hakkında yorum yapıldıktan sonra sonraki paragraf okunur ve yorumlamalar yapılır.

- *“İnsanların iletişim yollarını geliştirme çabaları yüzyıllar boyunca devam etti. Yazının icadı bu süreci hızlandırdı. Matbaanın icadı bazı şeyleri kolaylaştırdı. Bugün teknolojinin katkısıyla her şey daha kolay...”*
- Bu paragraftan anladığım kadarıyla insanlar yazıyı iletişim ihtiyaçlarından dolayı icat etmişler. Evet, gerçekten de yazarlar bize iletmek istediklerini yazıları aracılığıyla iletir. Ya da bizler birbirimizden uzakta olduğumuzda mektup, mesaj gibi araçlarla iletişime geçebiliriz. Bunları hep yazı sayesinde gerçekleştirebiliyoruz. Matbaa sayesinde de kitapları çoğaltmak daha kısa zaman almaya başladı. Kitapları tek tek ellerimizle yazdığımızı düşünsenize. Bu çok uzun zamanlar alırdı değil mi? Teknoloji pek çok işimizi kolaylaştırdığı gibi zamandan da tasarruf sağlıyor burada da bizlere kolaylık sağlıyor.

Sonraki aşamalarda paragraf okunup yorumlanarak sürece devam edilir. Önceki paragraf ya da metnin geneliyle ilişkili olan bilgiler değerlendirilir.

- *“Dünyanın bilinen ilk yazılı dili, Mezopotamya’da başladı. Bu dönemde ilk olarak insanlar, sahip oldukları şeyleri ve yaptıkları ticaretin kayıtlarını tutuyorlardı.”*
- Anladığım kadarıyla ilk yazı Mezopotamya’da icat edilmiş. Ve insanlar yazıyı yaptıkları ticaretleri ve mal varlıklarını kaydetmek için kullanıyorlarmış.
- *“Bir süre sonra Eski Mısırlılar, resimlerle ifade edilen ve oldukça güzel bir yazı tarzı olan hiyeroglif yazısını ortaya çıkardılar.”*
- Bu paragraftan anladığım kadarıyla Eski Mısırlılar içinde resimler olan bir yazı icat etmişler. Bu yazı türüne “hiyeroglif” adı veriliyormuş. İlk paragrafta yazar bizlerden yazının olmadığını düşünmemizi istemişti. O zaman belki de bir şeyleri anlatmak için resimlerden yararlanabiliriz diye düşünmüştük. Demek ki eski dönemlerde Mısırlılar da bizim gibi düşünmüş ve kelimeler yerine resimler çizmişler.

Paragraflar okunurken okuyucu kendi deneyimlerini ve konu hakkında bilgilerini de kullanarak yorumlamalarda bulunur.

- *“Yazının gelişimindeki en önemli aşama, alfabenin bulunmasıdır. Resimli yazıdan farklı olarak alfabede yer alan her sembol (harf) ayrı bir sesi temsil ediyordu. Bilinen ilk alfabe, Antik Yunanlılardan gelmiştir. Diğer kültürler, bu alfabe fikrini alarak kendi alfabelerini geliştirmişlerdir.”*

- Demek ki bir süre sonra resimler ile yazı yazmaya çalışmak kullanışsız olmaya başlamış. Gerçekten de resimler aracılığıyla bir cümle yazmaya çalıştığınızı düşünsenize. Çok fazla yer kaplardı sanırım. O yüzden insanlar uzun yazılar yazamazlardı. Alfabenin icadıyla bugünkü kullandığımız gibi semboller aracılığıyla yazılar yazılmaya başlanmış. Farklı kültürler de Antik Yunanlıları örnek alarak kendi yazılarını geliştirmişlerdir. Gerçekten de günümüz dünyasına baktığımızda farklı yazı stilleri halan kullanımda değil mi? Her ülkenin kullandığı alfabe aynı değil. Örneğin Arap Alfabeti'nin harfleri bizim kullandığımız harflerden farklıdır öyle değil mi?
- *“Çağlar boyunca insanlar, kuş tüylerini, çubukları ve fırçaları, mağara duvarlarına, ipek kumaşlara, hayvan derilerine ve kâğıda yazmak için kullanmışlardır. Mürekkep ise duman isinden, kandan, minerallerden ve küçük yumuşak meyvelerden elde edilmiştir.”*
- Bizler günümüzde yazı yazmak için kalemler kullanıyoruz ya da bilgisayarın klavyesi aracılığıyla yazı yazıyoruz öyle değil mi? Demek ki eski zamanlarda yazı icat edildikten sonra kalem yerine kuş tüylerini, çubukları ve fırçaları kullanıyorlarmış. Ben eski zamanları anlatan bir filmde görmüştüm kuş tüyünü mürekkebe batırıp yazı yazıyorlardı. Yazılarını da mağara duvarlarına, ipek kumaşlara, hayvan derilerine ve kâğıda yazıyorlarmış. Mürekkep ise duman isinden, kandan, minerallerden ve küçük yumuşak meyvelerden elde ediliyormuş.
- *“1900'lü yılların sonunda bilgisayar, dünyada en önemli yazı aracı oldu. Günümüzde milyonlarca insan her gün bilgisayar kullanmaktadır. Bu sayede sözlerimizi yazabiliyor, baskısını alabiliyoruz.”*
- Yazar burada eski yıllarda yazının icadından günümüz dünyası teknolojisine gelmeye başlamış. Gerçekten de yazı ve yazdıklarımızı çoğaltma konusunda artık çok şanslıyız. Pek çok işimiz kolaylaştı.
- *“Şu an okumakta olduğunuz bu yazı, kâğıda basılmıştır. Kâğıt, maliyeti ucuz ve elde edilmesi kolay bir maddedir. Kâğıt olmasaydı hayatımız nasıl olurdu peki? Şu anda bu yazıyı kil tabletler üzerinden okuyor olabileirdiniz. Ama bunun hazırlanması kadar çantada taşınması da zor olurdu herhâlde!”*
- Şu anda okuduğumuz yazı kâğıda yazılmış bir halde. Eğer kâğıt icat edilmeseydi yazıyı nereye yazardık. Bir hayal edelim. Kil tabletlere yazı yazsaydık

okullarımız nasıl olurdu? Kitaplarımızın kalınlığı nasıl olurdu? Bence çok fazla yer kaplardı ve çok ağır olurdu. Okula gelirken kitaplarımızı yanımızda getiremezdik değil mi?

40 dakikalık ders süresi bittiğinde metnin okunmasına ara verilir. Bir sonraki derste, ilk dersteği gibi bir paragraf ya da anlam bütünlüğü olan bölüm okunup yorumlamalar yapılır. Metnin içindeki çelişkili ve karmaşık noktalara dikkat çekilerek düşünme süreçlerinin nasıl gerçekleştirildiği öğrencilere aktarılmaya devam edilir. Metne dair fikirler ve yanılgılar yorumlanır. Metin bittikten sonra aşağıdaki cümleler yardımıyla son açıklamalar da yapılarak ders bitirilir.

- Bu metinden... öğrendim.
- Önceden... sanıyordum, şimdi... olduğunu öğrendim.
- Metnin konusu...
- Yazar... anlatmak istemiş.
- Metnin ana fikri...

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Yasemin SÖNMEZ

Doğum Yeri-Tarihi : Kocaeli/Gölcük 14.08.1991

Eğitim Durumu

2015- : Yüksek Lisans, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, BARTIN

2009-2013: Lisans, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, TOKAT

2005-2009: Lise, Sivas Anadolu (Şehit Muhammet Onur Demir) Lisesi, SİVAS

1999-2005: İlköğretim, İstiklal İlköğretim Okulu, SİVAS

1997-1999: İlköğretim, Dumlupınar İlköğretim Okulu, GÖLCÜK/KOCAELİ

Yabancı Dil: İngilizce

Yayınlar

Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Sulak, S. E., Çevik, A. ve Sönmez Y. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Hikâye Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı*, s. 306-317

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan, özet kitabında basılan bildiriler

Sulak, S. E., Çevik, A. ve Sönmez, Y. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Hikâye Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. 21-23 Mayıs 2015. Bartın Üniversitesi. Bartın.

Varan, S. ve Sönmez, Y. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi. *XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. 11-14 Mayıs 2016. Muğla Üniversitesi. Muğla.

Sulak, S. E., Sönmez, Y. ve Varan, S. (2017). Eğitim Bilimleri Alanında Araştırma Yapan Akademisyen ve Yüksek Lisans Öğrencilerinin Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi. *I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS)*. 24-26 Nisan 2017. Alanya/Antalya.

Sulak, S. E., Varan, S. ve Sönmez, Y. (2017). 2016 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Uygulamaya Konulan Bitişik Eğik Yazı Harflerinin Veriliş Sırası ve Bağlantı Şekillerinin 1. Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS)*. 24-26 Nisan 2017. Alanya/Antalya.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler

Varan, S. ve Sönmez, Y. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi. *XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı*. 2221-2230.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan, özet kitabında basılan bildiriler

Sönmez, Y. ve Varan, S. (2016). The Relationship Between Elementary Teacher Candidates' Using Reading Strategies Levels And Reading Motivations. *IX. European Conference on Social and Behavioral Sciences Paris, France – February 3-6*.

Varan, S. ve Sönmez, Y. (2016). Investigation Of The Classroom Teacher Reading Strategies Using Level Candidates. *IX. European Conference on Social and Behavioral Sciences Paris, France – February 3-6*.

İletişim

E-Posta Adresi : yaseminsonmezsonmez@gmail.com

Tarih : 22.06.2017