

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

**KWL (NE BİLİYORUM? NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM? NE
ÖĞRENDİM?) STRATEJİSİNİN İLKOKUL 3.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Sami TOKGÖZ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

BARTIN-2019

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

**KWL (NE BİLİYORUM? NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM? NE
ÖĞRENDİM?) STRATEJİSİNİN İLKOKUL 3.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2008

HAZIRLAYAN

Sami TOKGÖZ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

BARTIN-2019

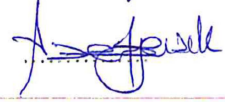
KABUL VE ONAY

Sami TOKGÖZ tarafından hazırlanan “KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) Stratejisinin İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi” başlıklı bu çalışma, 03/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Ayşe DEMİROĞLU MEMİŞ




Üye : Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK (Danışman)



Üye : Dr. Öğrt. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN



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


Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK'ın danışmanlığında hazırlamış olduğum “KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) Stratejisinin İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

03.../07/2019

İMZA

Sami TOKGÖZ

ÖN SÖZ

Okuduğunu anlayamama, günümüzde hayatın bütün alanlarında karşımıza çıkan önemli sorunlar arasında gelmektedir. Eğitim sürecinin her aşamasında, ulusal ve uluslararası sınavlarda okuduğunu anlama kritik bir öneme sahiptir. Karatay (2014, 7) okuduğunu anlama becerisi yeterli düzeyde gelişmemiş öğrencilerin, okul derslerinde başarılı olamayacağını belirtmektedir. Okuduğunu anlamayı geliştiren stratejiler ile ilgili araştırmaların artması, yaşanan sorunların tespit edilmesi eğitim öğretimin geleceği açısından önemlidir. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için kullanılan stratejilerden birisi de KWL Stratejisidir.

Bu sebeplerle araştırmada KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) okuduğunu anlama stratejisinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Akçalı İlkokulu üçüncü sınıf öğrencileriyle çalışma tamamlanmıştır.

Bu tez, Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 2018-S0S-CY-003 proje numarası ile desteklenmiştir. Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK'a, araştırmanın uygulandığı okulun müdür yardımcısı Sayın Şenol ARSLAN, uygulama sınıflarının sınıf öğretmenleri Sayın Dilek CENGİZ ve Sayın Fati KARAKOÇ'a ve Türk Dili ve Edebiyat öğretmeni Sayın İsmail SOYSAL'a teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Ayrıca bana gösterdikleri anlayıştan dolayı eşim Sevil TOKGÖZ'e, kızım Sevde Rumeysa ve oğlum Muhammed Enes'e çok teşekkür ederim.

Sami TOKGÖZ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) Stratejisinin

İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi

Sami TOKGÖZ

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bartın-2019, Sayfa: XIII + 133

Bu araştırmanın amacı KWL Stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama başarılarına etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı Bartın ili Merkez ilçesi Akçalı İlkokulu 3. sınıf öğrencilerinden, deney grubunda 19, kontrol grubunda 18 olmak üzere toplam 37 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere KWL Stratejisi, kontrol grubundaki öğrencilere ise mevcut programa uygun olarak okuduğunu anlama çalışmaları yaptırılmıştır.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma 6 hafta devam etmiştir. Bu sürenin ilk haftasında ön test ve son haftasında son test çalışmaları yapılmıştır. Uygulama çalışmaları haftada 2 oturum hâlinde, 2 ders saatinden oluşturulmuştur. Böylece haftada 4 saat olmak üzere toplam 24 saat uygulama yapılmıştır. Veri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 paket programına girilip verilerin analizi için ise Shapiro-Wilk, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin, öyküleyici ve bilgilendirici metin anlama düzeylerinin çalışma öncesinde kontrol grubundan daha iyi olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin, KWL stratejisi uygulanarak işlenen Türkçe

derslerindeki öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri artarken, kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri değişmemiştir. Çalışma sonrasında deney grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin anlama düzeylerinin kontrol grubuna göre daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin, öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuduklarını anlama başarılarına KWL Stratejisinin olumlu yönde etkisinin olduğu, bu stratejinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarısını arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, KWL Stratejisi

ABSTRACT

Master's Thesis

KWL (What do I know? What do I want to learn? What is my learning?) Strategy's Impact on the Achievement of Comprehension of Primary School Third Grade Students

Sami TOKGÖZ

Bartın University

Institute of Educational Sciences Department of Primary Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bartın-2019, Sayfa: XIII + 133

The purpose of this study is to investigate the effect of KWL strategy on reading comprehension achievement of 3rd grade primary school students. The study group included 37 students (19 students from the experimental group and 18 students from the control group) from 3rd grade students in the Akçalı Primary School in central district of Bartın province in the 2017-2018 academic year. Strategy of the KWL was implemented to the students who are in the experimental group. The students who are in the control group were assessed reading comprehension achievement based on the current program that is applied normally.

The semi-experimental model with pre-test and post-test control group was conducted in the study. The research study took 6 weeks. Pre-test studies were done in the first week of this period. Also, post-test studies were done in the last week of this period. The practices of the KWL strategy on reading comprehension lasted 2 course hours in 2 sessions per week. In fact, a total practice of 24 hours (4 hours per week) was applied. "Reading Comprehension Achievement Test" was prepared in order to obtain data by the researcher. The data that were obtained, were entered into SPSS 22 package program. Shapiro-Wilk, Mann Whitney U test and Wilcoxon Signed Rank Tests were used for the analysis of the data. The level of significance was accepted as 0.05.

As a consequence of this study, it was determined that the students who in the experimental group, had better level of narrative and informative text reading comprehension than the control group before the study. Students who are in the experimental group, their level of narrative and informative text reading comprehension increases during the Turkish lessons based on the strategy of the KWL. However, Students who are in the control group, their level of narrative and informative text reading comprehension did not change during the Turkish lessons based on the strategy of the KWL. After the study, it was understood that students who are in the experimental group,

their level of narrative and informative text reading comprehension is better than students who are in the control group.

As a result of the study, it was concluded that the KWL Strategy has a positive effect on the reading comprehension success on narrative and informative texts of third grade students and this strategy is more effective in increasing the reading comprehension success in informative texts.

Keywords: Reading, reading comprehension, reading comprehension strategies, KWL Strategy

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT.....	VII
TABLolar LİSTESİ	XI
EKLER LİSTESİ.....	XIII
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	2
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sayıtlılar	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar	6
1.8. Kısaltmalar	6
BÖLÜM II	7
LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Okuma	7
2.2. Okuduğunu Anlama	11
2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	18
2.3.1. Okuma Öncesi Uygulanabilecek Stratejiler	18
2.3.2. Okuma Sırasında Uygulanabilecek Stratejiler	19
2.3.3. Okuma Sonrasında Uygulanabilecek Stratejiler	23
2.4. KWL Stratejisi.....	24
2.2. İlgili Araştırmalar	26
2.2.1. Okuduğunu Anlama ile İlgili Yapılan Çalışmalar	26
2.2.2. KWL Stratejisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	39
BÖLÜM III.....	43
YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Katılımcılar.....	44

3.3. Verilerin Toplanması.....	45
3.3.1. Ön Ölçümler.....	45
3.3.2. Uygulama Planı.....	46
3.3.3. Araştırmanın Uygulama Aşamasında Kullanılan Araçlar	48
3.3.4. Son Ölçümler	53
3.4. Veri Toplama Araçları.....	53
3.4.1. Başarı Testi	53
3.4.2. Puanlama Rubliği.....	54
3.5. Verilerin Analizi.....	54
BÖLÜM IV.....	57
BULGULAR.....	57
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
BÖLÜM V	64
TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER	64
5.1. Sonuç ve Tartışma	64
5.2. Öneriler.....	67
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	67
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	67
KAYNAKÇA.....	69
EKLER	82
Ek 1. Etik Kurul İzni	82
Ek 2. MEM İzni.....	83
Ek 3. Başarı Testi	84
Ek 4. Değerlendirme Rubriği	88
Ek 5. Uygulamada Kullanılan Metinler	89
Ek 6. KWL Formu.....	119
Ek 7. Ders Planları.....	120
Ek 8. KWL Stratejisi Uygulama Örnekleri	126
Ek 9. Özgeçmiş.....	132

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
2.1: Okuma sürecinde anlam kurma becerileri	15
2.2: KWL uygulama tablosu	24
3.1: Araştırmanın deneysel deseni	43
3.2: Katılımcılara Ait Bilgiler	44
3.3: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test puanlarının analizi	45
3.4: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test puanlarının analizi	46
3.5: KWL stratejisi uygulama planı	46
3.6: 2. Sınıf Türkçe kitabındaki metinler	49
3.7: 3. Sınıf Türkçe kitabındaki metinler	50
3.8: 4. Sınıf Türkçe kitabındaki metinler	51
3.9: Yansızlık kuralına göre kura ile seçilen metinler.....	52
3.10: Öyküleyici metin ön test- son test puanları betimsel analiz sonuçları.....	55
3.11: Bilgilendirici metin ön test- son test puanları betimsel analiz sonuçları... ..	55
4.1: Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test ve son test puanlarının analizi	57
4.2: Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test ve son test puanlarının analizi	58
4.3: Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test ve son test puanlarının analizi	59
4.4: Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test ve son test puanlarının analizi	59
4.5: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT son test puanlarının analizi	60

4.6: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT son test puanlarının analizi	60
4.7: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test son test puanları farklarının analizi.....	61
4.8: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test son test puanları farklarının analizi.....	62
4.9: Deney grubu bilgilendirici ve öyküleyici metin OABT ön test son test puanları farkları betimsel analiz sonuçları	62
4.10: Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin OABT ön test son test puanları farklarının analizi.....	63

EKLER LİSTESİ

EK No		Sayfa No
1.	Etik Kurul İzni.....	82
2.	MEM İzni	83
3.	Başarı Testi.....	84
4.	Değerlendirme Rubliği.....	88
5.	Uygulamada Kullanılan Metinler.....	89
6.	KWL formu	119
7.	Ders Planları	120
8.	KWL Stratejisi Uygulama Örnekleri.....	126
9.	Özgeçmiş	132

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuduğunu anlayamama, günümüzde hayatın bütün alanlarında karşımıza çıkan önemli sorunlar arasında gelmektedir. Bu noktada anlaşılıyor ki okuduğunu anlama, eğitim öğretim sürecinin her aşaması, ulusal ve uluslararası sınavlar için önemlidir. Sınav sistemlerinin de okuduğunu anlamaya ağırlık verecek biçimde değiştirildiği görülmektedir. Ülkemizde 2018-2019 Yükseköğretim Kurumu Sınavı hakkında YÖK tarafından açıklamalarda Türkçeyi doğru kullanma, okuma ve anlama, paragraf, cümlede anlam ve sözcükte anlam, dil hâkimiyeti ile matematiksel ilişkilerden yararlanmanın ölçülmesi amaçlandığı ifade edilmektedir (YÖK, 2018). Okuduğunu anlama becerileri uluslararası standartlarda yapılan PISA (The Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study-Uluslararası Okuma Becerilerini Geliştirme Araştırması) gibi sınavlarla da ülkeler düzeyinde değerlendirilmektedir. Örnek olarak PIRLS'ün, 2001 yılında Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'ne 35 ülke katılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve alışkanlıkları, okuma becerisinin kazandırılmasında öğretmenlerin ve ailelerin rolü, kullanılan materyaller gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle ölçülmüştür. Sınavda Türkiye otuz beş ülke arasında, yirmi sekizinci sırada yer almıştır. Yine MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) 2015 PISA raporunda, 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerinin, temel olarak fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında değerlendirilmesi sonucuna göre, Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının 2009 ve 2012'den daha düşük olduğu yapılan analizlerden görülmüştür (MEB, 2017). Karatay (2014, 7) okuduğunu anlama becerisi yeterli düzeyde gelişmemiş öğrencilerin okul derslerinde başarılı olmayacağını belirtmektedir. Bu sebeplerle eğitim ve öğretimin temeli olan okuduğunu anlama, okuduğunu anlamayı geliştiren stratejiler ile ilgili araştırmaların artması ve yaşanan sorunlarının tespit edilmesi eğitim öğretimin geleceği açısından önemlidir.

Okuduğunu anlamayı geliştiren stratejilerle ilgili yapılan çalışmalardan bazıları şu şekilde özetlenebilmektedir. Özyılmaz'ın (2010) yapmış olduğu araştırma, okuduğunu

anlama stratejilerinin öğretimi ile 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısının değişmediğini göstermektedir. Doğan'ın (2017) çalışması ise okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin, okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu yüksek lisans araştırmasında, KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) okuduğunu anlama stratejisinin ilkökul 3.sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısına etkisi incelenmiştir. İnce'nin (2012) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin KWL stratejisini uygulamadığını belirlenmiştir. Bu sebepten dolayı okuduğunu anlama stratejileri için ilkokullarda yapılacak çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Güneş'e (2007, 245) göre, okumayı anlama etkinlikleri okuma öncesindeki etkinlikler, okuma sırasındaki etkinlikler ve okuma sonrası etkinlikler olarak incelenmektedir. KWL stratejisi bu üç aşamayı da içinde barındıran bir stratejidir. "Ne biliyorum?" aşamasında okuma öncesi öğrenci ön bilgilerini kullanarak konu ile ilgili bildiklerini açıklar. "Ne öğrenmek istiyorum?" aşamasında okuma sırasında neler öğrenmek istediğini açıklar. "Ne öğrendim?" aşaması okuma sonrası etkinlik olarak, öğrendiklerinin değerlendirilmesi şeklinde düşünülebilir. Avcı (2009, 291) KWL stratejisinin "öğrencilerin üst bilişlerini kullanmasını, kendi öğrenme süreçlerini izlemelerine ve öğrenmede kalıcılığı sağladığını" belirtmiştir. Araştırmanın 3.sınıf düzeyinde ve Türkçe dersi için yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca KWL stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki önemi göz önüne alındığında, bu stratejiyi kullanma becerisinin daha ilkokulda öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir strateji olduğu düşünülmektedir.

1.1. Problem

İnsan çevresini, yaşadığı yeri, tabiatı, dünyayı kısacası her şeyi merak eder, tanımak, tanımlamak, anlamak, anlamlandırmak ister. Okumak, insanın bu ihtiyacını karşılayabilen, kendini sürekli geliştirerek, uyum sağlamasını kolaylaştıran bir beceridir. İnsanın okuduğunu anlaması, anlamlandırması, teknolojik gelişmelere uyum sağlayarak sosyal, toplumsal alanlarda kendini geliştirmesi vazgeçilmez bir beceridir.

"Okuma ihtiyacı barut gibidir, bir kere tutuşunca artık sönmez. Okumak gıdadır, okuyan insan bilen insandır" (V. Hugo). "Okumayı sevmek, hayattaki can sıkıcı saatleri

güzel saatlerle değiştirmek” (Montesquieu). Sözler bize okumanın önemini anlatmaktadır.

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda, insanların bilişim ve teknolojik gelişmeler karşısında, yaşam ve iş hayatına uyum sağlayabilmesi, öncelikli olarak bireyin kendini sürekli yenilemesiyle sağlanabilir. Bu süreçte en önemli ve en pratik faaliyet, okuma eylemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuyan, okuduğunu anlayan bireyin öz güveninin yüksek ve motivasyonunun ileri seviyede olacağı düşünülmektedir. Bu durumda da iş hayatından aile hayatına daha uyumlu bir süreç geçirmesi beklenmektedir.

İnsan hayatında önemli bir yeri olan okuduğunu anlama becerisini ölçen uluslararası düzeyde sınavlar yapılmaktadır. Ülkemizin 2001 yılından itibaren katılmış olduğu PIRLS ve 2003 yılından beri girmeye başladığı PISA sınavlarının sonuçlarını incelenerek, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde hâla eksikliklerin olduğundan söz edilebilir. Bu durumun okuduğunu anlama becerisi ile ülkemizdeki bütün eğitim sürecinin gözden geçirilmesini gerektirdiğini söyleyebiliriz. Bu sebeple eğitim öğretimin temeli olan ilkokulda okuduğunu anlamayla ilgili stratejilerin öğretilmesi, okuduğunu anlamayla ilgili sorunların çözülmesi açısından önemlidir.

1.2. Problem Cümlesi

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde, KWL stratejisinin okuduklarını anlama başarılarına etkisi nedir?

1.2.1. Alt Problemler

Bu araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin;

1. Deney grubunun OABT ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kontrol grubunun OABT ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney grubu ile kontrol grubunun OABT son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4. Türkçe dersinde KWL stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisi, mevcut Türkçe öğretim programından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

5. Türkçe dersinde KWL stratejisinin okuduğunu anlama başarısına etkisi metin türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı KWL (Ne biliyorum?- Ne öğrenmek istiyorum?- Ne öğrendim?) stratejisinin ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisini incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yapılan literatür taramasında KWL Stratejisi ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı gözlenmiştir. Yazıcı (2006) okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim - Bilmek istediklerim - Öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının sosyal bilgiler dersinde, Tok ve Sarı (2007) KWL stratejisinin 1-3 birleştirilmiş sınıflar hayat bilgisi dersinde, Eker (2015) KWL (Bil-İste-Öğren) stratejisinin öz düzenleme becerilerinin öğretiminde, Tok (2008) Bil-İste-Öğren (B-İ-Ö) ve not tutma stratejilerinin, Yurd ve Olğun (2008) bil-iste-öğren ve probleme dayalı öğrenme stratejisinin kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutum ve akademik başarılarını etkisini belirlemeye çalışmışlardır. KWL Stratejisinin ilkökul 3.sınıf düzeyinde, Türkçe derslerinde okuduğunu anlama başarısına etkisi konularında yeterli çalışma yapılmadığı görülmektedir.

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi yeterli düzeyde gelişmemiş öğrencilerin okul derslerinde başarılı olması mümkün değildir (Karatay, 2014, 7). Okuma becerisinin yeterli düzeyde gelişmemesi öğrencinin yalnız Türkçe dersindeki başarısını değil tüm derslerdeki başarısını olumsuz olarak etkilemektedir (Yılmaz, 2019, 5). Ayrıca okuduğunu anlama becerileri uluslararası standartlarda yapılan (PISA VE PIRLS gibi) sınavlarla ölçülmektedir. Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının 2009 ve 2012'den daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeplerle okuduğunu anlama becerisini arttırdığı, tutum ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan, eğitim ve öğretimin temeli olan ilkökul düzeyinde, KWL stratejisi ilgili tez araştırmalarının artması, yaşanan sorunların tespit edilmesi eğitim öğretimin geleceği açısından önemlidir.

Tokgöz ve Işık (2015, 409) hızla gelişen bilişim sektörü ve teknoloji ile insanlar çok küçük yaşlardan itibaren tanıştıklarını, eğitimin sadece belli bir süre için değil tüm yaşamı kapsayacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini, bireyin iş hayatındaki çalışma koşulları içinde kendini sürekli geliştirmesi ve yenilenmesi ihtiyacının oluştuğunu ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin önemli olduğu, bilişim, teknoloji ve sosyal hayatta değişimin çok hızlı bir şekilde gerçekleştiği bir dünyada kendi öğrenmelerini düzenleyebilmek için sorumluluk alabilecek öğrenciler yetiştirmek gereklidir (Sucuoğlu (2003, 45). KWL stratejisinin yaşam boyu öğrenme açısından önemi burada ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin öğrenme becerilerini, ön bilgilerini hatırlamalarını, ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenmek istedikleri konuları araştırmalarını sağlaması, aktif olması, öğrendiklerini örgütlemesine yardımcı olması ve öğrenme motivasyonuna olumlu etkileri göz önüne alındığında KWL stratejisinin yaşam boyu öğrenme açısından önemi anlaşılmaktadır (Tok ve Sarı 2007, 7). Ayrıca Özyılmaz ve Alcı'nın (2011, 71) araştırmalarında, yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin anlamlı bir etkisi olmadığına ortaya çıkması, eğitimin temel becerilerinin kazanıldığı ilkokulda KWL stratejisinin öğretilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şu şekilde belirlenmiştir:

- Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler kontrol ve deney gruplarını eşit düzeyde etkilenmiştir.
- Öğrenciler, araştırma öncesinde uygulanan ön testlere ve araştırma sonunda uygulanan son testlere ciddi ve içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2017-2018 Eğitim-öğretim yılı ile,

2. Bartın ili Merkez ilçesi ilkokullarından Akçalı İlkokulunda öğrenim gören 3. sınıf düzeyindeki 37 öğrenciyle,

3. 6 hafta ve 24 ders saatiyle,

4. KWL stratejisinin kullanılmasına yönelik geliştirilen ve mevcut programda uygulanan etkinliklerle,

sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu araştımda geçen tanımlar şunlardır:

Okuma: Anlam kurma sürecidir (Akyol, 2016, 33).

Okuduğunu anlama: Okuma ve görsel okuma ile alınan bilgileri, ön bilgiler doğrultusunda inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işidir (Güneş, 2013, 209).

KWL: Ne Biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne ğrendim? (K-W-L) Ogle tarafından 1986 yılında geliştirilen bir okuduğunu anlama stratejisidir (Epean, 2009, 217)

1.8. Kısaltmalar

OABT : Okuduğunu anlama başarı testi

KWL: Ne Biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne ğrendim? Stratejisi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

BÖLÜM II

LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın ana konuları olan okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, KWL Stratejisi konularına ait açıklamalar ve konu ile ilgili yapılan geçmiş araştırmalara ait açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Okuma

Okuma, Güneş'e (2000, 53) göre, gelişen teknolojiyle birlikte tanımının da değiştiği, eskiden cümlenin anlamını alma aracı olarak tanımlanırken; günümüzde beyin teknolojisinin geliştirme aracı olarak yazılı işaretler, zihinsel kavramlara çevrilerek doğrudan beyne yüklenilerek elde edilen bilgilerin belleğe kaydedildiği bir süreç olup; görme, anlama ve bellek olmak üzere üç çalışmayla ilgilidir. Calp (2005, 89) okumayı, algısal yönü yüksek, motorik yanı düşük bir psiko-motor beceri, göz ve beynin ortaklaşa çalıştığı son derece karmaşık olan zihinsel, psikolojik ve fizyolojik bir süreç olarak bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği olarak tanımlamaktadır. Okuma fiziksel, duyuşsal ve zihinsel becerilerin birlikte kullanıldığı üst düzey zihinsel etkinlik olarak açıklanmaktadır (Baştuğ vd. 2019, 1). Öz'e (2011, 75) göre ise okuma, gözün satırlar üzerinde sıçramasıyla kelimenin şekillerini görerek anlamlarını kavrama ve seslendirmektir. Burada hızlı ve düzenli okuma, kelime ve kelime gruplarının tanınmış olmasına bağlıdır; çünkü dil kelimelerin birbiriyle ilişkilendirilmesine ve birlikte kullanılmasına dayanmaktadır (Cemiloğlu, 2005, 131). Akyol'a (2016, 33) göre ise okuma, anlam kurma sürecidir. Bu anlam kurma süreci Güneş'e (2014, 69) göre, okuyucunun metinden zihin yapısı, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olan bilgileri, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre sıralayarak, inceleme, sorgulama gibi zihinsel işlemlerden geçirerek, yaşantıları ve ön bilgileriyle karşılaştırarak, bilgileri yeniden düzenleme yaparak anlamlandırması; Yılmaz'a (2019, 11) göre ise, duyu organları ile alınan sembollerin ön bilgiler ışığında yeniden zihinsel işlemlere tabi olması neticesinde metinlerden anlam kurma süreci olarak açıklanmaktadır. Karatay'a (2014, 1) göre ise, temel dil becerilerinin arasında yer alan okumanın, anlama becerisinin temelini oluşturduğu belirtmekte ve yazı karakterlerini

çözmenin ötesinde metindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamak olarak açıklamaktadır. Özakpınar (2010, 76) ise yazarın, zihindeki bir düşünceyi dilin yapısı içinde peş peşe gelen sözcüklerle ifade ettiğini, algı verileri sunduğunu, okurun zihninin anlam sembolleri olan sözcükleri algılayarak, anlamı çıkarmaya çalıştığını belirterek, bu zihin yönelişiyle okumayı düşünme etkinliği olarak tanımlamaktadır. Türkyılmaz'a (2012, 478) göre de okuma, insanı ve dünyayı anlama, anlamlandırma, bir konuda bilgi edinmek, bilgi sahibi olmak, için gerçekleştirilen, biyolojik ve psikolojik olarak sağlıklı bir gelişim için önemli ve vazgeçilmez bir eylemdir.

Güneş (2000, 53), Calp (2005, 89), Öz (2011, 75), Türkyılmaz (2012, 478), Güneş (2014, 69), Karatay (2014, 1), Baştuğ vd. (2019, 1) ve Yılmaz'a (2019, 11) göre yapılan açıklamalar doğrultusunda okuma; temel dil becerilerinin arasında yer alan, gözün satırlar üzerinde sıçrama hareketiyle kelime ve şekilleri görerek bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte fiziksel, duyuşsal ve zihinsel beceriler birlikte kullanılır. Okuyucu; metinden zihin yapısı, ilgi ve ihtiyaçlarına göre bilgileri inceleme, sorgulama gibi zihinsel işlemlerden geçirerek, yaşantıları ve ön bilgileriyle karşılaştırarak yeniden yapılandırır. Sonuç olarak okuma; zihinsel düzenleme yapılarak anlamın kavrandığı, insanın ve dünyanın anlamlandırıldığı, görme, anlama ve bellek olmak üzere üç çalışma alanını kapsayan üst düzey zihinsel etkinlik olarak değerlendirilmektedir.

Temizkan'a (2007, 19) göre okuma eyleminde “yazılı veya basılı metin”, “duyu organlarıyla bu metinlerin algılanması” ve “okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanması” olmak üzere üç temel unsur bulunmaktadır; ve gerçek bir okuma ancak bu üç unsurun eksiksiz bir şekilde bir arada uygulanması sonucunda gerçekleşebilir. Bamberger'e (1990, 1) göre ise okuma, bireyin akıl gelişime olumlu etki yapan çok çeşitli zihinsel işlemleri barındırır. İnsanın zihinsel gelişimine en fazla katkısı olan; harfler, çizgiler ve sembollerin algılanmasıyla başlayan, dikkatin yoğunlaştırılarak, ilgi duyulan ve gerekli bilgilerin seçilmesiyle zihinsel kavramlara dönüştürülüp anlamlandırıldığı ve beyinde yapılandırılan önemli bir öğrenme alanıdır (K. Keskinçilic ve S. B. Keskinçilic, 2007, 152). Yapılandırıcı yaklaşımda ise okuma, çeşitli alt alanlara ayrılmakta ve üç boyutta incelenmektedir. Güneş'e (2013, 130) göre şöyle açıklanmaktadır.

A. İşlem Boyutu: Okuma sürecinde fiziksel ve zihinsel işlemler yapılır. Bunlar görme, anlama ve zihinsel yapılandırma olmak üzere üç temel aşamada incelenir.

1. Görme: Okuma sürecinin ilk aşamasıdır. Göz tarafından yazılar, görseller ve şekiller fiziksel olarak algılanarak beynimize iletilmektedir. Gözler, satırlar üzerinde belli bir noktaya odaklanıp, diğer bir noktaya sıçrama hareketiyle kelimeleri hemen tanır, hızlı bir şekilde sinyallere çevirerek beynimize iletir; görüntüyü odaklandığı esnada alır. Bu bakımdan okuma zamanının % 95'i odaklanma, % 5'i sıçramaya harcanır (Karatay, 2014, 16). Göz, satır üzerinde bildiği kelimeleri gördüğünde uzun, anlamını bilmediği kelimeleri gördüğünde ise kısa ileriye doğru sıçramalar yapar; daha çok zayıf okuyucularda görülen kısa ileri göz sıçramasında sonra yapılan geriye dönüş hareketi ve uzun ileriye doğru sıçramadan sonra yapılan geriye dönüş olmak üzere iki türlü de gözün geriye hareketi vardır (Binbaşoğlu, 1993, 10-13).

2. Anlama: Bu aşamada ilgi ve gereksinime göre bilginin seçilip anlaşılması ve işlenmesinde etkili olan ve anlama sürecini etkileyen en önemli unsur dikkattir ve bireyler okuma amacına göre dikkat süresini, amacını, zamanını ve aşamalarını belirlerler (Güneş, 2013, 130). Bundan sonra okuduğunu anlamak için yapılan çalışmalar gelir. Okuduğunu anlama sürecinde sözcüklerin anlamına dair bireyin edinmiş olduğu ön bilgileri, anlama sürecinde etkili olabilmektedir (Balcı, 2016, 16). İnsanlar, yaşamı boyunca kazandığı kelimelerle ana dilini kullanmaktadır ve dil merkezli öğrenmenin esasını kelime hazinesi oluşturur. Kelime hazinesi, anlama sürecinde önemli bir kavramdır (Onan, 2014, 247).

3. Zihinsel Yapılandırma: Calp'a (2007, 92) göre, beyne gelen bilgilerin şifreleri çözülüp içerikleri belirlendikten sonra kodlama (kaydetme), depolama (saklama), hatırlama (arayıp bulma ve geri çağırma) işlemlerini gerçekleştiren bellek devreye girer. Güteryüz'e (1998, 18) göre bellek, bilgilerin etkin bir şekilde kullanıldığı, davranış hâline getirildiği, uzun süreli ve kısa süreli bellek olmak üzere iki şekilde incelenir; gelen bilgilerin kodlama, programlama, uzun süreli belleğe kayıt etme ya da uzun süreli bellekten bilgileri çağırma işlemleri kısa süreli bellek tarafından yapılır. Uzun süreli bellek ise kısa süreli bellekten gelen bilgilerin tekrar kullanılmak için kaydedildiği, depolandığı ve aradan uzun zaman süreci geçse de gerektiğinde tekrar kullanılmak üzere kısa süreli belleğe aktaran (hatırlama) bellek türüdür (Karatay, 2014, 27).

Güteryüz (1998), Güneş (2013) ve Karatay'a (2014) göre zihinsel yapılandırma ve dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde açıklanmaktadır:

- 1- Seçilen bilgiler, düşünceler incelendikten sonra anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma ve değerlendirme gibi birçok zihinsel işlemlerden geçirilerek,

insanların zihinsel yapısı, ön bilgileri ışığında yeniden yapılandırılmaktadır.

- 2- Sürekli bilgi girişi yapılması, bilgilerin silinmesine yol açar. Eğitimciler, belleğin çalışma prensiplerini göz önünde bulundurarak, bilgi girişinden sonra öğrenciye gerekli süreyi vermelidir; gelen bilgileri hatırlatma, dönüt, düzeltme ve pekiştirme işlemlerini kullanarak, bilginin zihinsel yapılandırılması sağlanmalıdır.
- 3- Öğrenme faaliyetleri kodlama, ilişkilendirme, gruplama ve tekrar etme gibi öğrenmenin kalıcılığını etkileyen süreçlerin doğru ve yeterli düzeyde tekrarın yapılmasına bağlıdır.
- 4- Belleğin çalışma prensipleri düşünüldüğünde kodlamaya, gruplama yapılarak uzun süreli belleğe kaydedilen bilgilerin, ön bilgilerle ilişki kurularak bilişsel işlemlerin gerçekleşmesinin sağlanması için gerekli olan süreye ve etkinlik çeşitliliğine, öğretim faaliyetlerinin planlanması aşamasında dikkat edilmelidir.

B. Etkileşim Boyutu: Fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki tür etkileşim olur.

1. Fiziksel Etkileşim: Kitap, metin, resim, yazı, görseller, ışık, ortam gibi etkileşim sürecinde etkili olan bu etmenler, fiziksel etkileşim sürecinde kontrol altına alınabilir (Güneş, 2013, 130). Kitapların içerik, resim, kâğıt ve yazı özellikleri Sever'e (1995, 14-15) göre, kitaptaki resimler konuya uygun, anlatılan konuya göre açıklayıcı, ilgi çekici, yorumlayıcı, eğlendirici, güldürücü ve sevimli olmalıdır; çocuk kitaplarında dayanaklı ve mat kâğıt kullanılmalı, birinci veya ikinci hamur kâğıt olmalıdır; yazılar normal aralıklı satırlar kullanılarak yazılmalı, sayfa kenarlarında geniş boşluklar yer almalıdır. Kitaplarda yazı büyüklükleri ilköğretim birinci sınıflar için yirmi, ikinci sınıflar için on sekiz, üçüncü sınıflar için on dört, dördüncü sınıflar için on iki, beşinci sınıflar için on bir ve daha üst sınıflar için ise on puntodan daha küçük olmamalıdır (MEB, 2011).

2. Zihinsel Etkileşim: Bireyin yazarın duygu ve düşünceleriyle etkileşerek, kendi ön bilgileriyle yazarın görüşlerini karşılaştırdığı, düşünceler arasındaki uyum ve benzerlikler ile bilgilerin kabul edilmesi ve zihne yerleştirilmesinin yapıldığı süreçtir (Güneş, 2013, 130).

C. Anlam Boyutu: Okuduğunu anlama süreçsel ve etkileşimsel yönden açıklanır.

1- Süreçsel Yön: Anlama becerileri bilgileri seçme, sıralama ve düzenleme olmak üzere üç aşamalı olarak geliştirilmektedir; okuyucu metinden zihin yapısı, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olan bilgileri seçerek, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre sıralayarak, inceleme, sorgulama ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirerek, yaşantıları ve ön bilgileriyle karşılaştırarak, bilgileri yeniden düzenleme yapar ve anlamlandırır (Güneş, 2014, 69).

2- Etkileşimsel Yön: Anlamada okuyucu, metin ve ortam olmak üzere üç etmen sürekli bir etkileşim içindedir ve anlama becerilerinin geliştirilmesi için bu üç etmene gereken önem verilmelidir (Güneş, 2014, 69). Ayrıca okuma sürecinde birey metni anlamada kelime, cümle, metin içi ve metin dışı ilişkiler yönünden sürekli olarak etkileşimsel ilişki içindedir (Karatay, 2014, 31). Anlamlandırmanın, metnin yüzey yapısından başlayarak anlama ulaşmak, metindeki dilsel öğeleri ve onların ilişkilerini algılayıp ön bilgileri doğrultusunda etkileşime girmesiyle gerçekleşeceği öngörülür (Kuzu, 2004, 70).

2.2. Okuduğunu Anlama

Okuma, hayatımızın her alanını kapsayan bir beceridir. Okuduğunu anlama ve anlamlandırmada yaşanan sorunlarla sıklıkla karşılaşmaktadır. Bloom (1979: 49), ilkökul sürecinde geliştirilen okuduğunu anlama yeteneğinin ileriki yıllarda yapılan öğrenmeleri etkileyeceğini savunmaktadır. Bu nedenle okul hayatının ilk yıllarından itibaren, sınıf düzeyine uygun anlama ve anlamlandırma çalışmaları yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Smith ve Dechant'a göre okuduğunu anlama becerisi, yazı ve sembol ile bunların anlamları arasında bağ kurabilme; deyimlerin, mecazların, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı olay ve oluş sırasına göre doğru bir şekilde anlamaktır. Yine gerektiğinde parça ile bütün arasında ilişki kurmayı, okuduğu yazıyı değerlendirmeyi, yazarın amacını ve içinde bulunduğu duygusal durumu anlamayı, okuduğu parçada verilmek istenen fikirleri, yaşantılarıyla ilişkilendirebilmeyi kapsar (akt. Dökmen, 1994, 25).

Anlama sözlükte “anlamak işi”, anlamak ise “bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak; yeni ve eski bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek; birinin istek ve düşüncelerini sezebilmek” anlamlarına

gelmektedir (TDK, 2019). Anlama, okuma, dinleme, görsel sunu ile alınan bilgiler üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuç çıkarma ve değerlendirme işlemidir. Anlama sürecinde düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin yapma, yorumlama, seçim yapma, analiz- sentez yapma, değerlendirme vb. zihinsel beceriler devreye girerek yeni bilgiler önceki bilgi ve deneyimlerin ışığında yeniden anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır, bu nedenle okumak anlamaktır yerine anlamak için okumak ifadesinin kullanılması uygundur (Güneş, 2007, 229). Anlama kişinin dinleyerek ve okuyarak çevresindeki yaşananları gözlemleyerek, olay ve olguları zihinsel işlemlere tabi tutarak, verilmek istenen mesajları doğru olarak anlamasıdır (Güleryüz, 1998, 18).

Bir Kızılderili atasözünde "Bana söylersen unutabilirim, gösterirsen anımsayabilirim, ama beni de katarsan, anlarım" (ozlusoz.net, 2019) denmektedir. Atasözünde ifade edildiği gibi, anlamamanın gerçekleşebilmesi için söylemek, göstermek yeterli değil, bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal olarak da katılımı gerekmektedir.

Güneş'e (2013, 131) göre okuduğunu anlama, okuma sürecinin en önemli boyutudur ve süreçsel ve etkileşimsel boyutları ile açıklanmaktadır. Etkileşimsel boyut: Etkileşimsel boyutta okuyucu özellikleri, yazarın anlattıkları ve okuma ortamı etkilidir. Yani okuduğunu anlama; bireyin sahip olduğu ön bilgi ve becerileri, yazarın aktardığı yazılı materyal ve ortam olmak üzere üç etmenin etkileşimine bağlıdır. Süreçsel boyut ise, metinden alınan bilgilerin zihinde işlenmesi aşamalarını içerir. Cavkaytar'a (2010, 15) göre ise okuduğunu anlama bilişsel olduğu kadar sosyal ve kültürel bir süreç olduğu için öğrenciler arasındaki okuduğunu anlama farklılıklarında, öğrencinin yaşadığı, okumayı öğrendiği sosyal ve kültürel çevresi, ailesi, yaşantısı, deneyimleri, etkileşim içinde bulunduğu dil ve kültürel ortam ve okuma tutumları etkilidir.

Bireyin okuduğunu anlama sürecinde, yaşadığı ortam, ailesi, çevresi, zihinsel, psikolojik, sosyal gelişimleri ve beslenmesi gibi birçok boyutun etkili olduğu söylenebilir.

Güneş (2007, 142-143), Cavkaytar (2010, 14) ve Karatay'a (2014, 15) göre, okuduğunu anlama üç unsurdan etkilenmektedir. Bu üç unsur arasındaki ilişkiye bağlı olarak, okuduğunu anlama değişmektedir. Bunlar:

A. Okuyucu: Solso, K. Maclin ve H. Maclin'e (2007, 88) göre, çevreden gelen uyarılardan gelen duyumlara birçok anlam veren geçmiş deneyimleri, ön bilgileri algılama şekillerini çok etkiler. Bireyin ön bilgiler, temel dil yeterliliği, çözümleme becerisi, genel durumu, zevkleri, ilgi ve ihtiyaçları, kendine güvenmesi, anlamada

belirleyici olmaktadır (Cavkaytar 2010, 14). Yılmaz'a (2018, 86) göre bireylerin geçmiş bilgileri, ilgi alanları ve okuma durumları okuduklarını anlamada etkili olmaktadır; iyi okuyucular okuduklarından anlam çıkarırlar, metinden anlamsal çıkarımlar yaparlar; zayıf okuyucular ise okuduklarını anlayamazlar, kelimeleri tanımakta zorlandıkları için kelimeyi seslendirmeye uğraşırlar. Karatay'a (2014, 15) göre de yazarlar vermek istedikleri duygu ve düşüncelerini yazı dili aracılığıyla yazılarına aktarmakta; okurlar ise dünya bilgileri, bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyleri ve geçmiş yaşantılarından da faydalanarak, verilmek istenen duygu ve düşünceleri zihinlerinde yeniden yapılandırarak anlamlandırmaktadırlar.

B. Metin: Anlamada önemli öğelerden biridir. Yazarın amacı, metnin içeriğinin ve düşüncelerin düzeni, yazı tipi ve yazı uygunluğu, metnin yapısı, anlamayı kolaylaştıran veya karmaşık hâle getiren öğelerdir (Cavkaytar 2010, 14). Akyol'a (2016, 233) göre metin kitabın içindeki kısımları, bölümleri, tek bir konuyu, makaleyi veya paragraflardan oluşan ve bir ana fikiri olan yazıları ifade etmekte kullanılır; okurların metin içi, metin dışı ve metinler arası olmak üzere metinlerden üç türlü anlama yapmaları söz konusudur.

C. Ortam: Güneş (2007, 142-143) okuma ortamını okuyucunun amacı, ilgisi, psikolojik durumunu vb. belirten "Psikolojik ortam"; okuma sırasında içinde bulunulan, ortamın durumunu ifade eden (arkadaşların ve öğretmenin tutumu, gürültü, ışık gibi) "Sosyal ortam"; metin durumu, araç gereç, aydınlık, süre vb. gibi etmenlerden oluşan "Fiziksel ortam" olarak ifade etmiştir. Okuyucunun içinde bulunduğu ortam; bireysel, grup, sınıf, iş birlikli ortam ve yarışmacı ortam olarak da incelenmektedir (Cavkaytar 2010, 14).

Okuduğunu anlama süreci kendi içinde belirli aşamaları içerir. Bu aşamalar: Anlamı bulma aşaması, anlamı kavrama aşaması ve anlamı değerlendirme aşamasıdır (Güneş, 2004, 61-62).

A. Anlamı Bulma aşaması: Anlamı kavrama ve anlamı değerlendirme aşamalarının temelini oluşturan bu aşamanın da kendi içinde, kelimenin anlamını bulma, cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma, mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma, dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme olmak üzere altı basamağı vardır (Güneş, 2000, 60-61). Onan'a (2014, 126) göre okuyarak anlama sürecinde dil faktörü, dil bilgisi, dilin yapı özellikleri ve dilin anlam özellikleri açısından etkilidir. Derslerde dil bilgisi konuları en çok yer verme ilkesinden hareketle, en çok kullanılan ve doğru anlamak için gerekli ve yararlı olan kuralve konulara yer verilmelidir (Calp, 2007, 304).

B. Anlamı Kavrama Aşaması: Bu aşama kendi içinde, anlamı çevirme, anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etme; anlamı yorumlama, anlamı bireyin kendi kelime ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklaması; öteleme, anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alan basamakları kapsamaktadır (Güneş, 2000, 61).

C. Anlamı Değerlendirme Aşaması: Okuduğunu anlamının son aşamasıdır. Bu aşama kendi içinde anlamı analiz etme, yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapma; anlamın sentezini yapma; anlamı değerlendirme, yazıdaki düşünce ile okuyucunun zihnindeki düşünceleri arasında karşılaştırmalar yaparak sonuca ulaşma olmak üzere altı aşamadan oluşmaktadır (Güneş, 2000, 62). Okuduğunu anlama sürecinde değerlendirme, anlamının en önemli basamağıdır ve eleştirel düşünmeyi, örtük anlamı kavrayabilmeyi ve metni eleştirebilmeyi sağlamaktadır (Duran ve Topbaşoğlu, 2018, 6). Eleştirme, bireyin yazar tarafından verilmek istenen mesajlara okurun gösterdiği tepkilerdir ve eleştiri okuduğunu anlamının üst basamaklarından biridir (Balcı, 2016, 15). Ayrıca okuduğunu anlamayı değerlendirmede “Basit ve Çıkarımsal Anlama Becerileri” önem arz etmektedir ve ilkokullarda okuduğunu anlamayı değerlendirme aşamalarında kullanılacak test türlerinin, hem basit anlamayı hem de çıkarımsal anlamayı değerlendirecek şekilde yapılması gerekir (Çetinkaya, Yıldırım ve Ateş, 2017, 458-459).

Güneş’in (2000, 61-63) yaptığı açıklamalar doğrultusunda, okuduğunu anlamının bir süreç içinde gerçekleşebilecek bir beceri olduğu görülmektedir. Anlamı bulma aşamasında; kelime, cümle ve paragrafın anlamı bulunur, anlamı kavrama aşamasında anladığını, bireyin kendi ifadeleriyle şekil, sembollerle, cümlelerle açıklaması, yorumlaması, sonuç çıkarması, özetlemesi; anlamı değerlendirme aşamasında ise bireyin anladıklarının analiz ve sentezini yapılarak, karşılaştırmaları yapması ve sonuca ulaşması beklenir. Bu aşamalar bir plan dâhilinde öğretilerek, okuduğunu anlama becerisi kazandırılabilir. Onan’a (2014, 125) göre okuyarak anlama süreci; okunan metnin dilsel çözümlenmesi, yazılı sembollerin ses sürecini içeren çözümlenme ve çözümlenmiş olan yazılı birimlerin anlamlandırılması sürecidir; bundan sonraki süreçte okuyucunun eğitim durumu, kişisel gelişmişlik düzeyi son derece etkilidir.

Okuma bir materyal (metin, görsel vb.) üzerinden yapılır. Metinden hareketle anlam kurmanın gerçekleşmesi bazı becerilerin kazanılması ve geliştirilmesine bağlıdır. Bu beceriler Tablo 2.1’deki gibi sıralanabilir (Cramer, 2004; akt. Akyol, 2016, 34).

Tablo 2.1: Okuma sürecinde anlam kurma becerileri

Basit beceriler	İma ve Muhakemeye Dayalı Beceriler	Kelime Anlamı Becerileri	Yargılama, Takdir Etme, Değerlendirme Becerileri
Ana fikir	Çıkarım yapma	Kelimenin sözlük anlamını bilme	Ruh hâlini anlamak
Aşamalandırma	Tahmin etme	Çağrıştırdığı anlamları bilme	Tavır ve tarzı anlamak
Yönergeleri izleme	Uygulama yapma	Farklı anlamları bilme	Tarif ve nitelendirmeleri anlama
Yeniden ifade etme	Neden-sonuç	Bağlamdaki anlamı bilme	Değerlendirme
Delil gösterme	Açıklama	Birleşik kelimeleri anlama	Değer yargılarında bulunabilme
Gerçek detayları bulma	Farklılıkları bulma	Eş anlamları bilme	Hislerini ortaya koyabilme
Bilginin yerini belirleme	Karşılaştırma yapma	Zıt anlamları bilme	Fikirlerini belirtebilme
	Yorumlama	Eş seslileri bilme	Şakacı ve anlayışlı bir tutum
	Sonuç belirleme	Kelime köklerini bilme	Güzelliği takdir edebilme
	Genellemeler yapma	Mecazi ve kinayeli anlamları bilme	
	İma edilen ana fikri bulma	Kelime kökenlerini bilme Deyimleri bilme Benzetmeleri bilme	

Okuduğunu anlama etkinliklerinden yukarıda açıklanan basit beceriler, ima muhakemeye dayalı beceriler, kelime anlamı becerileri, takdir etme, yargılama ve değerlendirme becerilerini kazandırmaya ilkökul 1. sınıftan itibaren sınıf seviyesine uygun olarak başlanması düşünülebilir. Onan'a (2014, 124) göre okuduğunu anlama sürecinde anlama aşaması okumanın zihinsel yönüyle ilgili bir süreç olarak tanımlanmakta, fizyolojik olarak algılanan yazılı materyallerin görüntü, görüntü tanıma, görüntü yorum alanı ve okuma ile devam eden zihinsel aşamalardan geçtikten sonra, okuyarak anlama sürecine dil kavramı biçim ve anlam boyutuyla dâhil olmaktadır; bu iki boyut eş güdümlü olarak biçim-anlam yönünden çözümlenmesi gerekmektedir. Güneş'e (2007, 230) göre okumak anlamaktır düşüncesinin yerini anlamak için okumak anlayışı almıştır ve okuyucu yazının anlamını araştırarak keşfetmekte, verilen bilgiler ile ön bilgileri arasında bağlantı kurarak, bilgiyi zihninde yapılandırmakta ve okuduğunu anlamaktadır. Okuduğunu anlama dört kategoride incelenebilir (Giasson, 1990; akt. Güneş, 2007, 244).

A. Genel anlama: Bu anlama türü temel anlama olarak harfleri, heceleri, kelimeleri, cümleleri, cümleler ve kelimeler arasındaki anlamasal bağları anlamayı, yazar tarafından verilmek istenen açık şekildeki bilgi ve düşünceleri içerir (Güneş, 2007, 244). Genel anlama Yılmaz'a (2018, 87) göre basit anlama olarak, alt bilişsel süreçleri içermekte, Bloom'un bilişsel sınıflandırmasında bilgi basamağına denk gelmekte, okuyucunun metinde verilmek istenenleri yüzeysel bir şekilde anlaması, bilginin yerini bulması, bilgiyi toplaması, basamakları izlemesi, karakterleri bulabilmesi, yerleri belirlemesi, yönergeleri izlemesi, yazarın yapısal planını açıklayabilmesi gibi anlamayla ilgili becerileri kapsamaktadır. Ülper'e (2010, 48) göre ise yüzeysel anlama olarak ifade edilen bu anlama, metni okuyan kişinin kelime, cümle ya da cümle dizisinden metinde olan bilgiyi bulabilmesi olarak açıklanmıştır (Alderson, 2000; akt. Ülper, 2010, 48). Baştuğ vd., (2019, 28) göre de "Ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl, kim (5N 1K)" sorularının cevabını bulabilme ve metindeki bilgileri hatırlayarak ifade etmeyi kapsamaktadır.

Güneş (2007), Ülper (2010), Yılmaz (2018) ve Baştuğ vd. (2019) tarafından yapılan açıklamalar doğrultusunda okuduğunu anlama türü olarak genel anlama, basit anlama ve yüzeysel anlama olarak açıklanmıştır. Metin ile ilgili verilmek istenen mesajı yüzeysel olarak anlaşılma, "Ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl, kim (5N 1K) sorularının cevaplarını metinden çıkarma, metindeki bilgileri hatırlayabilme, metinle ilgili olan bilgiyi kelime ya da cümlelerden bulma becerilerini kapsayan anlama türü olarak ifade edilir.

B. Yorumlayıcı anlama: Yılmaz'a (2018, 87) göre yorumlayıcı anlama alt bilişsel bilgi süreçlerinden daha çok kavrama ve uygulama basamaklarına denk gelmektedir ve yorumlayıcı anlama olarak ana fikir bulma, önemli fikirleri seçme, düşünceleri organize etme, özetleme, genellemeler yapma, ilişkileri belirleme, ileriye dönük tahmin, çıktılarını ve etkileri hipotez etme, bilgileri karşılaştırma, uygulama yapma, imlâ kurallarına dikkat ederek okuma, çıkarsama yapma gibi beceriler sınıflandırılır. Bu anlama çıkarımcı veya yorumlayıcı anlama olarak, bireylerin okuduklarını derinlemesine anlamasını, yorumlamasını ve çıkarımlar yapmasını, analiz ve sentez yaparak metindeki bilgileri keşfetmesini kapsamaktadır (Güneş 2007, 244). Ülper'e (2010, 48) göre ise yorumlayıcı anlama çıkarımsal anlama veya derinlemesine anlama olarak geçmektedir ve bu anlama, bireyin metnin yapısında gizli olarak bulunan bilgiyi keşfetmesi olarak ifade edilmiştir. Baştuğ vd. (2019, 28) göre de ikinci düzey anlama türü olarak yorumlayıcı anlama, kavram ve prensipler geliştirme, metinde verilmek istenen mesajları anlama, karakterlerin özelliklerini belirleme gibi becerileri içerir.

Güneş (2007), Ülper (2010), Yılmaz (2018) ve Baştuğ vd. (2019) tarafından yapılan açıklamalar doğrultusunda çıkarımsal, derinlemesine, ikinci düzey anlama türü olarak yorumlayıcı anlama, bilişsel bilgi süreçlerinden kavrama ve uygulama basamaklarıyla örtüşmekte ve bireylerin okuduklarını derinlemesine anlayarak, çıkarım, analiz ve sentez yaparak metindeki bilgileri keşfetme becerilerini kapsamaktadır.

C. Sorgulayıcı anlama: Bloom'un bilişsel bilgi süreçlerinden analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına denk gelmektedir; bu tür anlamada kazanılan beceriler olarak okunanları doğruluk, gerçeklik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma; bireylerin kendi amaçlarını belirleyip değerlendirme yapabilmeleri; yazarın amaçlarını ve tavrını değerlendirme, ortamı, dili ve ortamın genel yapısını değerlendirme sayılabilir (Yılmaz 2018, 88). Sorgulayıcı anlamada bireyler okudukları metinler ve yazılarla ilgili olarak ön bilgilerinin ışığında metnin içeriği ile ilgili değerlendirmeler yaparak metin hakkında bir yargıya ulaşırlar (Güneş, 2007, 244). Sorgulayıcı anlama Ülper (2010, 48) tarafından eleştirel anlama olarak isimlendirilmekte; okurların yazılarda yüzeysel olarak bulunan örtük bilgileri keşfederek zihinsel olarak değerlendirme yapabilmesi, içeriğini kendi yargıları doğrultusunda yorumlayarak içerikle ilgili yargıya varabilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Baştuğ vd. (2019, 28) görede üçüncü düzey anlama türü olarak sorgulayıcı anlama, yazarın uzmanlığının ve bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi, okunanların kalite, değer, tarafsızlık ve tutarlılık açılarından karşılaştırmalarının yapılması becerilerini kapsar.

Güneş (2007), Ülper (2010), Yılmaz (2018) ve Baştuğ vd. (2019) tarafından yapılan açıklamalar doğrultusunda eleştirel, üçüncü düzey anlama türü olarak sorulayıcı anlama, bireyin metinle ve yazar ile ilgili olarak analiz, sentez ve değerlendirmeleri yaparak yargıya ulaşma, içerikle ilgili kendi düşünceleri doğrultusunda yargıya varabilme becerilerini kapsar.

D. Yaratıcı anlama: Bu anlama bireylerin okuduklarından anladıklarını günlük yaşantılarıyla ilişkilendirerek yeni bilgilere ulaşmasıdır (Güneş 2007, 245). Okuyucunun ön bilgileriyle uyumlu olmayan kavramları anlamak için başvurduğu bir açıklama ve olayların sebebini bulma arayışıdır (Uzun, 2009, 15).

Bireylerin hayatında örgün olarak ilkökul düzeyinde başlayan okuma-anlama çalışmaları, yaşam boyu hayatın her alanında kullanılan bir beceridir. İyi bir okuyucu olarak okuduklarını anlayan, yorumlayabilen, analiz, sentez ve değerlendirmelerde

bulunarak yeni bilgi ve becerilere ulaşan, hayatın her alanında gerekli olan yorumlayıcı, sorgulayıcı ve yaratıcı anlama becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir.

Egan'a (2010, 4-6) göre anlama türleri; insanoğlunun kültürel hayatı, tarihi ve bireysel deneyimlerindeki değişimlerin düzeyini nitelendirilmesi olarak, bireylerin içinde yaşadığı toplumdan kazandığı, sözel dil gelişimi, okur-yazarlık, kuramsal soyutlama ve ironi ortaya çıkararak linguistik dönüşümlülük gibi zihinsel araçların gelişimi sonucunda oluşmuştur. Evrim ve kültürel tarih içerisinde gelişim gösteren beş tür anlama vardır: Somatik (Bedensel), Mitik, Romantik, Felsefi ve İronik anlamadır.

2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için birçok strateji, yöntem ve teknik önerilmiş, araştırılmış, incelenmiş ve uygulanmıştır. Öğrencinin okuduğunu etkili bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, sırası ve sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği bir arada kullanabilmesi önemlidir. Okuduğunu anlama stratejileri okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında uygulanabilecek stratejiler olarak açıklanmıştır (Akyol, 2016, 35-52).

2.3.1. Okuma Öncesi Uygulanabilecek Stratejiler

Okuma öncesi uygulanabilecek stratejiler, okurun yazının içeriği ve yapısıyla ilgili ön bilgilere sahip olmasını gerektirir ve bunları okuma anında kullanmasını sağlamaktadır (Ülper, 2010, 82). Okuma öncesi stratejiler Karatay (2014, 42) göre öğrencinin ne öğreneceği ile ilgili amaç ve hedeflerini belirlediği okuma öncesi sürecin en önemli basamağıdır. Okuma öncesi kullanılan stratejiler; ön bilgilerini kullanmasında, özetleme yapmasında ve anlaşılmayan yerleri açıklanmasına katkı sağlayan “Göz Gezdirme Stratejisi”; Metnin türü nedir?, Konusu nedir?, Neden bu metni okuyorum? gibi soruları kullanarak “Okuma için amaç oluşturma / hedef belirleme stratejisi”; Adalı'ya (2010, 9) göre okuyucunun açık bir amacının olması okunanları daha iyi anlamasına ve sonradan daha kolay hatırlamasına yardımcı olur; öğrencinin ön bilgilerini kullanarak metin ile anlam kurduğu ve okuduğunu anlamayı etkileyen en önemli unsurlardan biri olan “Ön bilgileri okuma ortamına getirme stratejisi” ve iyi okuyucuların özelliklerinden olan

“Tahminler yapma stratejisi” olarak açıklamaktadır (Akyol, 2016, 35-38). Okuma öncesi strateji kullanımı ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Keser (1997) çalışmasında, okumaya başlamadan önce, öğrencilerin kendi başlarına kelime tanıma ve sınıflandırma (teknik, yarı teknik) çalışmaları yapmasının, okuduğunu anlama açısından bir fark yaratmadığını belirlemiştir. Gümüş (2009) çalışmasında, okuma öncesi yapılan beyin fırtınası, kelime eşleştirme, video izleme gibi etkinlikleri yapan öğrencilerle, bir gün önce yapan öğrenciler karşılaştırılması sonucunda, okumadan hemen önce yapan öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca okuma öncesi yapılan beyin fırtınası, kelime eşleştirme, video izleme gibi etkinliklerin okuduğunu anlama açısından etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Atik’in (2015) yaptığı çalışmada, okuma öncesi yapılan aktivitelerin öğrencilerin okuma derslerine katılmalarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Aktaş (2015) çalışmasında, okuma öncesi strateji öğretiminin hikâye edici metin türünde etkili olduğu, bilgi verici metin türünde ise etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Okuma Sırasında Uygulanabilecek Stratejiler

Okuma süreci anlam kurma sürecinde önemli bir zaman bölümünü içerdiği için, bu süreçte uygulanacak olan stratejiler ve etkinliklerin planlanması ve düzenlenmesi gerekir (Akyol, 2016, 39). Okuyucular: sözcüğün anlamını kestirme, dil bilgisel ilişkileri fark edebilme, okuma sürecinde başlık alt başlık, görsel çizimler vb. öğelerden yararlanarak metinde verilmek istenen mesajı sezme ve onaylama, okuma amacına uygun bir okuma hızıyla okuma, eleştirilen biçimsel şemalardan yararlanma, metinle ilgili soruları yeniden inceleme ve düzeltme, gösterimsel imge oluşturma, metindeki önemli bilgilere daha çok dikkat etme, önemli bilgileri bulmak için ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma, önemli yerleri not alma, önemli yerlerin altını çizme, belirli aralıklarla okuduklarını denetleme, geri dönüşler yaparak tekrar okuma, bazı sözcük ya da cümleleri atlayarak okuma, okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma olarak açıklanan okuma anı stratejilerini kullanarak metni anlamlandırabilir ve anlamlandırmanın doğruluğunu değerlendirebilirler (Ülper, 2010, 86-87).

Okuma sırasında uygulanacak stratejilerle ilgili bilişsel işlem basamakları şunlardır (Karatay, 2014, 43-44):

- Okurken not alma: Yılmaz’a (2018, 90) göre öğrencilerin okurken metnin kenarlarına açıklamalar yapması, işaretler koyması, okuma metninin hızlı bir

şekilde tekrar edilmesini sağlar. Not alma, derse aktif katılımı sağlayarak dikkati öğrenilen konu üzerinde yoğunlaştırmayı sağlar; unutmayı önlemek ve hatırlamayı kolaylaştırmak için yapılabilecek en önemli unsurlardan biridir (Karafilik ve Kuyucu, 2013, 121).

- Okuma hızını ayarlama: Okuma hızını okuma materyalinin türü ve okuma amacı etkilemektedir (Akyol, 2016, 81). Günlük hayatta bütün yönleriyle derinlikli bir anlama gerektirmeyen okumalarda, okuyucuya zaman kazandıracak olan “kaymağını alma” ve “gözden geçirme” hızlı okuma teknikleri kullanılır (Karatay, 2014, 19).
- Dikkati dağılınca okunan kısma tekrar dönme: Solso, K. Maclin ve H. Maclin’e (2007, 98-100) göre dikkat en genel anlamıyla zihinsel faaliyetlerin duyuşal ve zihinsel olaylara yoğunlaşmasıdır ve bireyler dikkat ettikleri uyarıları kontrol edebilirler. Okuma verimini arttırarak anlama ve kavrama düzeyinin en üst noktaya getirilmesinde dikkat ve konsantrasyon sürelerinin arttırılma ve motivasyon kaynaklarının harekete geçirilmesi önemlidir (Karafilik ve Kuyucu, 2013, 21)
- Anlamayı arttırmak için kaynak (sözlük vb.) kullanma: Anlamayı arttırmak için kaynak kullanımı ile ilgili yaptığı çalışmada Tuğyan (2010), fihrist, sözlük ve metin defteri kullanımının kelime hazinesinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin kullandığı okuma metinleri içinde anlamını bilmediği kelimelerin fazlalığı okuma eğitimini olumsuz etkileyen faktörlerdendir, bu sebeple öğretmenler tarafından öğrencilerin kelime bilgi düzeylerine uygun metinlerin belirlenmesi gerekir (Yalçın, 2018, 141).
- Metin zor geldiğinde üzerinde yoğunlaşma: Öğrencinin bir bilginin algılanmasında dışarıdan gelen birçok uyarıcı arasından ilgisini çeken uyarıcıyı seçerek, bütün dış bağlantılarını kesip onun üzerinde yoğunlaşmasına “konsantrasyon” denir (Yalçın, 2018, 83). Öğretmenlerin öğrencilere, metin üzerinde zorlandıklarını gördüklerinde dikkat ve yoğunlaşmalarını nasıl sağlayacakları konusunda yardım etmeleri gerekmektedir.
- Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma: Sesli okuma, yazıları görme, kelime ve cümleleri tanıma, seslendirme ve zihinde yapılandırma süreçlerinden oluşan, dikkati geliştiren, okumaya

yoğunlaşma ve anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayan okuma türüdür olarak açıklanmaktadır (MEB, 2009, 353). Karatay'a (2014, 58) göre sesli okuma, öğrencilerin kelimeleri doğru seslendirme ve metindeki anlamının kavranmasını sağlar; konuşma becerilerini geliştirir; öğretmene de öğrencinin okuma hızını belirleme ve gelişimlerini izleme imkânı sağlar.

- Metindeki görsel, şekil veya tablolardan yararlanma: Öğrencilerin okuma becerileri ile görsel algı düzeyleri üzerine Sivri'nin (2016) yaptığı çalışmada öğrencilerin görsel algı düzeyleri arttıkça okuma hızlarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı ve okuma hatalarının azaldığı görülmüştür. Bu sebeple öğrencilerin okuma metni ile ilgili görsellerden yararlanabilmelerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesinin, okuduğunu anlama düzeylerini arttırmada önemli olduğu düşünülmektedir.
- Okurken belirli aralıklarla durarak ne anladığını düşünme: Etkin okurlar anlamının duraksadığı ve azaldığı durumlarda, “okurken belirli aralıklarla durarak ve ne anladığını üzerine düşünme” stratejisini uygulayarak anlamayı etkin hale getirirler (Türkben, 2018, 124-125)
- Metindeki bağlama yönelik ipuçlarını kullanma: Bir sözcüğü çevreleyen önce ya da sonra gelerek sözcüğü etkileyen, onun anlamını, değerini, belirleyen kelimeler, söz öbekleri ve cümleler bütününe o sözcüğün bağlamı denir (Adalı, 2010, 10). Okuyucuların metindeki sözcüklerin bağlamını keşfetmelerinin okuduğunu anlamaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Metnin yazarı tarafından şifrelenmiş, gizlenmiş anlam cümlelerini birbirine bağlayan Türkçenin yapısı içinde incelenen her türlü ek, sıfat, edat, zamir ve benzeri unsurların tamamı “küçük yapılar”; paragrafları ve metin içindeki anlam öbeklerini birbirine bağlayan tek başına bir anlam ifade etmeyen “sonuç olarak, yukarıda belirttiğimiz gibi, özetlersek” gibi kelime ve kelime grupları ise “büyük yapılar” olarak incelenir (Yalçın, 2018, 166-167). Burada okuyucuların metindeki büyük ve küçük yapıların neler olduğunu bilmeleri, doğru bir biçimde belirleyebilmeleri okuduğunu anlama açısından önemlidir.
- Bilginin kalıcılığını sağlamak için onu resim, şekil gibi görsellerle formüleştirme: Okuma yapılan materyale ilişkin zihinde görseller oluşturma, okuyucunun okuma sürecine aktif katılımını sağlayarak, metnin uzun süre

zihinde kalıcı olmasına yardımcı olur (Baştuğ vd., 2019, 46).

- Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme: Yazarlar metin içerisinde önemli olan bilgileri vurgulamak için özel yazma biçimleri (büyük harf, siyah, italik vb.) kullanırlar; okumaya başlamadan önce metnin düzenlenişini incelemek yazıyla ilgili önemli ipuçlarının görülmesini sağlar (Adalı, 2010, 119).
- Metinde çelişkili bilgiyle karşılaştığında metni tekrar gözden geçirme: Anlaşılması güç olan bölümler ve cümleler kimi zaman ikinci okuyuşta kapılarını okura açabilir; zorlanıldığında okumaktan vazgeçmeyip cümle ya da paragrafı birkaç kez daha okumak gerekmektedir (Adalı, 2010, 10).
- Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını metin içinden tahmin etme: Tahmin etme; akla, sezgiye veya bazı verilere dayanarak olabilecek bir şeyi, bir olayı önceden kestirme; yaklaşık olarak değerlendirme, oranlama olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). İyi okuyucuların özelliklerinden olan tahminde bulunmada, öğrenciler tahminlerini yaparken ve gözden geçirirken, metin ile etkileşim içine girerler (Kuşdemir, 2014, 38). Öğrencilerin kelime dağarcığındaki yetersizlik okuma kusurlarının en önemli nedenlerindedir; bunun için kelime hazinesini geliştirici, zenginleştirici etkinliklere derslerde sık sık yer verilerek devamlı ve etkili okuma çalışmaları yapılmalıdır (Aytaş, 2005, 466).
- Metin içindeki karmaşık fakat önemli olan bilgi ve düşünceleri ayırt etme: Kuşdemir'e (2014, 34) göre iyi okuyucular metin yapısını ve metin özelliklerini, (koyu ya da italik yazı, şekiller ve fotoğraflar), önemli bilgileri önemsizlerden ayırt etmek için kullanabilirler. Bu sebeple ilkokullarda sınıf düzeylerine uygun olarak metin üzerinde anlama çalışmaları yapılırken öğrencilerin önemli bilgileri ayırt edebilmelerine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

2.3.3. Okuma Sonrasında Uygulanabilecek Stratejiler

Okuma sonrası stratejiler şu şekilde özetlenebilmektedir:

A. Okunanları özetleme: Özetleme, hem okunanı anlamayı, hem de okuyucunun kendi cümleleriyle anladığını ifade etmesidir. Bir metin özetleme süreci: Gereksiz materyali çıkarma, istenmeyen bilgiyi eleme, tüm unsurları kapsayan bir kelime türetme, bir olayın bireysel kısımları yerine geçebilecek bir kelime türetme, bir başlık seçme, bir tanesi yetmezse bir tane daha başlık cümlesi türetme aşamalarından oluşur (Duke ve Pearson , 2002, akt. Çöğmen, 2008, 16).

B. Okunanları değerlendirme: Eylemlerinin sonucunda elde edilen başarının ne oranda gerçekleştiğinin bilinmesi için birey, kendi ölçü ve değer duygularına göre sonucu değerlendirir (Başaran, 1988, 239). Değerlendirme veya yargıya ulaşma metinle okuyucu arasındaki son aşamadır. Değerlendirme farklı boyutları içerir. Bunlardan bazılarını şöyle açıklanmaktadır (Akyol, 2016, 41-42):

- Yazarın amacını belirleme,
- Gerçekleri fikirlerden ayır etme,
- Kurguları gerçeklerden ayırt etme,
- Fikirlerin geçerliliğini belirleme,
- Değerler bakış açısını ve uyumu belirleme,
- Edebî niteliği yargılama.

Güneş (2004), Karatay (2014), Akyol (2016) ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan açıklamalar doğrultusunda okuduğunu anlama becerilerini kazandırılırken dikkat edilmesi gereken hususlar şöyle açıklanabilir:

- Okuma ve okuduğunu anlama süreci, öğrencinin zihinsel becerilerinin kullanmasını gerektiren aktif bir faaliyettir. Okuyucuya okuduğunu anlama stratejileri öğretilerek, uygulamalar yaptırılmalıdır.
- Sınav merkezli eğitim-öğretim yerine, özellikle ilkokulda beceri merkezli eğitim-öğretim yapılmalıdır. Öğrencilere okuma, okuduğunu anlama, yazma gibi temel beceriler ilkokuldan itibaren kazandırılmalıdır.

- Öğrencilerin okuduğunu anlama yöntem ve stratejilerini kullanmalarının yolu; öğretmenlerin bu strateji, yöntem ve teknikleri pratik bir şekilde kullanabilmeleridir.
- Öğrencinin okumayı seven, kitap okumayı alışkanlık hâline getiren bireyler olması sağlamak için, okumaya karşı ön yargı oluşturmamaya dikkat edilmelidir.

2.4. KWL Stratejisi

Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L) 1986 yılında Ogle tarafından geliştirilen bir okuduğunu anlama stratejisidir (Epçaçan, 2009, 217). KWL stratejisi, öğrencilerin kendi ön bilgilerini ya da giriş davranışlarını görmelerini sağlayan ve öğrencilerin yeni bir konu hakkında görüşlerini somut olarak açıklamalarına olanak tanır (Hill, Rubtic ve Norwick, 1998; akt. Tok ve Sarı, 2007, 3). Öğretmen ve öğrencilerin okuma ve öğrenmede aktif rol almasına yardımcı olan, Bilmek, Bilmek İstemek, Öğrenmek (KWL) stratejisi, öğretmen tarafından beyin fırtınası ile öğrencilerin konu hakkında bildiklerini öğrenme imkânı sağlar; sonra öğrencilere konu ile ilgili öğrenmek istedikleri sorulur; sorular KWL çalışma sayfalarına yazılır (Ogle, 1989, 215). KWL stratejisi öğrencileri metin üzerinden etkin öğrenmeye sevk eden, incelenecek konu ile ilgili ön bilgilerin belirlenmesiyle başlayan, öğrenmek istedikleriyle ilgili sorular oluşturma süreciyle devam eden tekniktir; bu KWL tekniğinin uygulanması için hazırlanmış olan çalışma kağıdı dağıtılarak, tüm sınıftaki öğrencilerin konu ile ilgili bildikleri ilişki kurma sürecine dâhil edilir (Kuşdemir ve Bulut, 2015, 29-30). Bu stratejinin farklı alanlarda ve konularda uygulanabilirliği, her bir aşaması öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olması ayrıca öğrencinin bildiği bilgiyi ortaya çıkmasına yardımcı olan örgütsel bir araçtır (Tok ve Sarı, 2007, 3). Etkinlikler öncesinde üç sütünlü bir tablo oluşturulur (Epçaçan, 2009, 217).

Tablo 2.2: KWL uygulama tablosu

Ne Biliyorum?	Ne Öğrenmek İstiyorum?	Ne Öğrendim?

(Carter, 2007; akt. Gürbüz, 2014, 29).

K-W-L stratejisinde, etkili bir okuma için bu üç aşama okuma öncesi, okuma anı ve okuduktan sonrası olmak üzere uygulanmasındaki kolaylık, pratiklik ve esneklik ile etkili olduğunu ortaya koyan, K-W-L hakkında yapılan çalışmalar bunun en güzel bir göstergesidir (Akyüz, 2004, 81). KWL Stratejisi öğrencilerin hangi konu ile ilgili hangi bilgilere ihtiyaçları olduğunu kontrol etmek için sorular hazırladıkları ve yazarın amacının anlaşılmasına çalışıldığı bu strateji üç aşamadan oluşmaktadır (Temizkan, 2007, 92). Bu üç aşama:

1. K- Ne Biliyorum: Yeni bir konu veya metin ile birlikte bu aşamada öğrenciler beyin fırtınası yöntemini kullanarak önceden edinmiş oldukları bilgilere dikkatlerini yoğunlaştırırlar (Kuşdemir ve Bulut 2015, 30). Beyin fırtınası uygulamasındaki amaç, öğrencinin işlenecek metinden verilmek istenen bilgileri elde etmelerini sağlayacak, bütün bilgilerin harekete geçirilmesidir (Akyüz, 2004, 82). Böylece beyin fırtınasıyla öğrencilerin konu hakkında bildikleri tüm bilgiler ortaya çıkarılarak, bu bilgiler “K” sütununa kaydedilir (Epçaçan, 2009, 217).

2. W- Ne öğrenmek istiyorum: Öğrencilerin işlenecek ilgili metin veya konu ile ilgili neler öğrenmek istediklerine karar verdikleri bu aşamada, öğretmen tarafından öğrencilere “Ne öğrenmek istiyor sunuz?”, “Metni okuma amacın nedir?”, “Bu metin seni neden ilgilendiriyor?” gibi sorular yöneltilerek, öğrenen olarak görevlerini hatırlamaları sağlanarak sorular listesi hazırlanır (Kuşdemir ve Bulut, 2015, 29-30). Bu aşamada öğrencilerin okuma öncesinde okuyacağı metinden neler öğrenebileceğini bilmesi, neden okuyor olduğu üzerine düşünmesi ve metin üzerinde yoğunlaşması sağlanır (Yılmaz, 2008, 136). Okuduğunu anlamada öğrencilerin kullanması gereken dikkat stratejilerinin beklenti oluşturması, metne başlamadan önce bireyin öğrenmesini istediği konularla ilgili beklentiler içinde olması, etkili ve verimli bir öğrenme gerçekleştirilebilmesi için faydalı bir yol olarak kabul edilir (Öztürk, 1999, 55).

3. L- Ne Öğrendim? Metni okuduktan sonra, öğretmen öğrencilere rehberlik ederek metinden öğrendiklerini, yeni fikir ve bilgileri çalışma kağıdının “L” sütununa yazmalarını sağlar, “L” sütunu bireysel olarak yazıldıktan sonra tahtaya tüm sınıf için ortak bir “L” sütunu oluşturulabilir (Kuşdemir ve Bulut 2015, 30). Ayrıca öğrencilerin yazdıkları takip edilerek, hangi konuları öğrenmeye ilgilerinin olduğu belirlenebilir (Temizkan, 2007, 93). Öğrenciler okuma esnasında veya sonrasında W - Ne öğrenmek istiyorum?

tablosundaki soruların yanıtlarını tamandıktan sonra L sütununa da kaydedilir (Epeçan 2009, 217).

Bu stratejinin derslerde uygulanması sürecinde, öğretmenlerin en önemli bileşenleri olan beyin fırtınası ve soruları etkin bir şekilde kullanarak, öğrencilerinin bilgi birikimlerinin değerlendirilmesinin yapılması; öğrencilerin öğrenilecek konu ile ilgili gerekli ön bilgileri olduğu düşünülduğünde ise öğrenme aşamasına geçilmeli; eğer konu ile ilgili yeterli ön bilgileri yoksa, öncelikle öğretmenin öğrencilerde bilgi birikimini oluşturması gerekir (Moreillon, 2007; akt. Gürbüz, 2014, 29).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuduğunu anlama ve KWL stratejisi ile ilgili yapılan araştırmalar incelenerek sonuçları verilmektedir.

2.2.1. Okuduğunu Anlama ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Egelioğlu'nun (1989) çalışmasında, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi 1987/1988 eğitim öğretim yılında 9 örnek grup üzerinde, harcanan zaman ile okuduğunu anlama düzeyinin bilişsel öğrenme düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme düzeyleri yükseldikçe bilgi düzeyindeki öğrenmede ve toplam öğrenmelerde yükselmeler olduğu belirlenmiştir.

Dole, Duffy, Roehler ve Pearson (1991) çalışmalarında, okuduğunu anlama konusundaki öğretim uygulamaları hakkında bilgilendirmek amacıyla, anlama süreçleri, anlama stratejileri ve öğretme stratejileriyle ilgili araştırmalardan elde edilen bulguları birleştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada okuma hakkındaki geleneksel görüşler ve bu görüşlerin Amerikan okullarındaki mevcut anlama müfredatını nasıl şekillendirdiği tartışılmıştır. Bu kapsamda okuma sürecinin yeni modellerine dayanan, “önemi belirleme, bilgileri özetleme, sonuç çıkarımı yapma, soru üretme ve anlama izleme” şeklindeki beş anlama stratejisi bir dizi olarak anlama müfredatının yeniden kavramlaştırılması için bir temel olarak sunulmuştur. İzlenen bu yolla bir öğretim görüşü ortaya koymak için bir temel oluşturulmak hedeflenmiştir.

Duffy (2001) tarafından yapılan araştırmanın amacı, dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini

incelemektir. Bu amaçla çalışmaya, ilkokul yaz programına kayıtlı olan okuma yazmada başarısız on öğrenci katılmıştır. Araştırma; alan notları, anlık kayıtlar, ses kayıtları, okuma değerlendirme ölçeği ve yazılı anlatım örnekleri ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda dengeli okuma yazma uygulaması neticesinde öğrencilerin akıcı okuma ve yazmada, okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları görülmüştür.

Doğan'ın (2002) çalışmasında, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi alanında yapılan yayınlar taranmış, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Dreyer ve Nel (2003) “Teknolojinin Kullanıldığı Bir Öğrenme Ortamında Okuma Stratejilerini ve Okuduğunu Anlamayı Öğretmek” başlıklı çalışmalarında, her yıl lisans eğitimi almak için kaydolun birçok Güney Afrikalı öğrencinin üniversite eğitimi için hazırlıklı olmadığı ve bu öğrencilerin çoğunun da düşük okuma becerisine sahip olduğu, bunun ise akademik başarıyı olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bu çalışmada 21. yüzyılda öğrencilerin okuma ihtiyaçlarını karşılamak ve eğitimcilerin, okuduğunu anlama ve okuma stratejisi kullanımını öğretmek için, etkili öğretim araçları geliştirme zorunluluğu nedeniyle, kullanılan stratejiler biçim ve yapı özellikleriyle açıklanmıştır. Teknolojik bir ortamda sunulan Mesleki İngilizce kursunda, stratejik okuma eğitimi alan öğrencilerin hem istatistiksel hem de pratik olarak anlamlı şekilde olumlu etkilendiği görülmüştür.

Güneyli (2003) çalışmasında, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okumakta olan sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin, okuduğunu anlama becerilerini ve metin türü farklılıklarının okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda Türkiye'de öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazınsal ve öğretici metinleri anlama seviyelerinin Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti'nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarındakinden daha ileri düzeyde olduğu; her iki ülkede okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının, öğretici metinleri anlama seviyelerinin yazınsal metinleri anlama seviyelerine göre daha ileri düzeyde olduğu görülmüştür.

Cain, Oakhill ve Bryant (2004) “Çocukların Okuduğunu Anlama Yeteneği: Çalışma Belleği, Sözel Beceri ve Bileşen Becerileri ile Eşzamanlı Tahmin” başlıklı çalışmalarında, 8, 9 ve 11 yaşları arasındaki çocuklarda, çalışma belleği kapasitesi ile anlama becerileri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu çalışmasında çocukların okuma kabiliyeti, kelime hazinesi ve sözlü becerilerini, iki çalışma hafızası değerlendirmesindeki performansı (cümle süresi ve rakamlı çalışma hafızası) ve bileşen anlama becerileri

değerlendirilmiştir. Sonuçta çalışma belleği ve bileşen anlama becerileri (çıkarım yapma, anlama izleme, hikâye yapı bilgisi), sözcük okuma yeteneği, kelime ve sözlü kontrolleri sonrasında okuduğunu anlamada benzersiz bir farklılık olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama, çıkarım yapma ve anlama izleme arasındaki ilişkilerde tamamen çalışma hafızasının aracılık etmediği ortaya çıkmıştır.

Diehl'in (2005) çalışmasında, okuduğunu anlama sorunu olan, altı dördüncü sınıf öğrencisi ile, etkileşimli öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada etkileşimli öğretim modelinin doğrudan öğretimi içeren program, sorgulama, tahmin etme, açıklama ve izleme okuduğunu anlama stratejileri kullanılarak, yirmi ders saatinde uygulama yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, öğrencilere doğrudan strateji öğretiminin öğrencilerin bir metni anlamalarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Allen (2006), “Kelime Öğretimini Anamlı Hâle Getirmek Hakkında Ne Biliyoruz?” başlıklı çalışmasında, amaçlı kelime öğretim çalışmaları yapıldığında öğrencilerin kelime dağarcığında artış görüldüğünü belirtmektedir. Anamlı kelime öğretimi ile ilgili “İçerik Tahmini”, “Konu Alanı Kavrama Çalışması” ve “Kelimelerden Yararlanarak Kavramanın Değerlendirilmesi” olmak üzere üç tip kelime öğretimi uygulaması önermektedir.

Belet (2005), öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisinin belirlenmesine yönelik araştırmasının sonunda beşinci sınıf Türkçe dersinde; not alma, özetleme yapma ve kavram haritaları öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Temizkan'ın (2007) çalışması, ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın iki çalışma grubu bulunmaktadır ve iki grup arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Araştırma sonucunda Türkçe dersinde öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmalarının, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyini artırmada, mevcut Türkçe öğretim programından daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Aydoğan'ın (2008) çalışmasında, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinden iki grup oluşturulmuştur. Gruplardan birindeki öğrencilerin okumaya karşı tutumları olumlu, diğer

gruptaki öğrencilerin okumaya karşı tutumları olumsuzdur. Araştırmada bu öğrencilerin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda; okumaya karşı tutumu olumlu olan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini diğer öğrencilere göre daha sık kullandıkları, İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ile okumaya karşı tutumları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin akıcılıktan özgünlüğe doğru bir düşüş gösterdiği, okumaya karşı tutum ile yaratıcılık arasında bir ilişki olmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Duke ve Pearson (2008) “Okuduğunu Anlamayı Geliştirmek İçin Etkili Uygulamalar” başlıklı çalışmalarında, okuduğunu anlama, iyi bir okuyucunun özellikleri, dengeli anlama öğretimi ve okumayı destekleyen, gerçek metinler sağlayan, bir dizi farklı tür sunan ve bu konuda tartışmalar da dâhil olmak üzere dil deneyimleri bakımından zengin bir ortam sağlayan, sınıf için güçlü bir nitelik ortaya koyan durumları incelemişlerdir.

Epçaçan’ın (2008) Siirt ili Mehmetçik İlköğretim Okulu 5.sınıf örneğinde deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri, Türkçe dersine ait tutumları, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ve yazılı anlatım becerileri üzerinde, İTS (İşbirlikli Öğrenme–Tartışma– Sorgulama) ve TİÖD (Tahmin–İnceleme–Özetleme–Örgütlenme–Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejilerinin etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonunda; İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında, Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının yükselmesinde, yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde daha etkili oldukları; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi, Türkçe dersine ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkiler sağladığı görülmüştür.

Epçaçan’ın (2009) “Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış” konulu çalışmasında, okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilgi vermek amacıyla, okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama stratejileriyle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile diğer kuramsal kaynaklara imkânlar ölçüsünde ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama stratejileri dört ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar okuma öncesi, okuma esnasında, okuma sonrası kullanılan stratejiler ile okuma

sürecinin tümünde kullanılan bütüncül okuduğunu anlama stratejileri olarak sınıflandırılarak genel ve ayırt edici özellikleri incelenmiştir.

Halberstam'ın (2008) "Etkileşimli Öğretim Modelinin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi" başlıklı araştırması, iki öğretim yılında uygulamıştır. İlk sene öğretmenler geleneksel öğretim yöntemlerini uygulayarak okuduğunu anlama çalışmaları yapmıştır. İkinci sene aynı öğrencilerin okuma seviye durumları göz önüne alınarak etkileşimli öğretim modeline göre dersler işlenmiştir. Araştırma tek gruplu ön test son test modeline göre yapılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri "Lowa Temel Beceri Testi" kullanılarak ölçülmüş, sonuçlar t-testi ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, iki yıl da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış görülmüş olmakla birlikte, etkileşimli öğretim modelinin uygulandığı grupta anlama becerilerinde daha fazla olumlu yönde gelişim olduğu görülmüştür.

Kaplan ve Maltepe'nin (2008) çalışması, 5. sınıf Türkçe dersinde yürütülmüştür. Araştırma, bu derste kullanılan anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, Bursa iline bağlı bir devlet okulunda 2014- 2015 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda anlama stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin, mevcut İköğretim 5. sınıf Türkçe öğretim programı okuma eğitimi etkinliklerinden daha etkili olduğu görülmüştür.

Susar Kırmızı'nın (2008) çalışması, 4. sınıf Türkçe derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemi'nin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda Yaratıcı Drama Yöntemi'nin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Spörer, Brunstein ve Kieschke'nin (2009) "Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi: Strateji Öğretimi ve Karşılıklı Öğretimin Etkileri" başlıklı çalışmalarında üç farklı strateji öğretimi formunun 210 ilköğretim öğrencisinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerine dört okuma stratejisi (özetleme, sorgulama, açıklama, tahmin etme) küçük gruplar hâlinde (karşılıklı öğretim) uygulanmış, kontrol grubunda ise öğretmen rehberliğinde dersler işlenmiştir. Araştırma sonucunda, küçük gruplarda çoklu okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamayı geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Topuzkanamış'ın (2009) çalışmasında, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile bu iki düzey arasındaki ilişki

araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 4. sınıf öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin yetersiz olduğu; öğretim türünün okuduğunu anlama başarıları üzerinde herhangi anlamlı farklılığa yol açmadığı, akademik başarı puanları ile okuduğunu anlama başarısı arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Ateş'in (2011) çalışmasında, 2008/2009 eğitim öğretim yılında genel olarak öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programını uygulama çalışmaları, özel olarak da öğretmenlerin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları ve düşünceleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubları biri pilot uygulamada dördü asıl uygulamada yer almak üzere Ankara il merkezindeki okullarda görev öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda;

- Öğretim sürecinde en çok kullandıkları stratejinin soru-cevap stratejisi olduğu, bunu açıklama, günlük hayatla ilişkilendirme, kelime ve kavramlarla çalışma, çıkarım yapma, ön bilgilerle ilişkilendirme ve tahmin etme stratejilerinin izlediği,
- Literatürde temel anlama stratejileri olarak önerilen tahmin etme, çıkarım yapma, ana fikri belirleme, netleştirme/açıklama stratejilerini, soru sorma stratejisini temel alarak kullandıkları, strateji kullanımına yönelik öğretim veya rehberlikten daha çok sorgulayıcı bir görev üstlendikleri,
- Öğrenme-öğretme sürecinde anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim ve rehberlik çalışmalarına yer verilmediğinden süreci izlemeye yönelik çalışmaların da yetersiz kaldığı,
- Üst düzey zihinsel süreçler gerektiren metinler arası anlam kurma çalışmalarına fazla yer verilmediği, süreçte daha çok metin içi ve metin dışı anlam kurma üzerine uygulamaların yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Silva, Verhoeven ve Leeuwe'nin (2011) Peru'daki beşinci sınıflar arasındaki sosyo-kültürel farklılığın okuduğunu anlama gelişimine etkisinin araştırıldığı çalışmalarında, Peru başkenti Lima'daki okullardan beşinci sınıfta okuyan 331 öğrenci incelenmiştir. Okuduğunu anlama, PIRLS Okuma Okuryazarlığı testinin bir uyarlaması kullanılarak ölçülmüştür. Beşinci sınıftaki öğrencilerin okuduğunu anlama sonuçları, kelime kod çözme, kelime bilgisi ve okuma motivasyonunun gelişimi yıl boyunca ölçülmüştür.

Çocukların bu alanlardaki gelişimi; cinsiyetleri, entelektüel olgunluk, aile okuryazarlık durumu ve sosyoekonomik durumlarına göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları Yapısal Eşitlik Modellemesine göre okuduğunu anlama gelişiminin, çocukların kelimeleri çözme yetenekleri, kelimeleri ve okuma motivasyonlarından etkilendiğini; ayrıca cinsiyet ve entelektüel olgunluğun yanı sıra çocukların aile okuryazarlığı ve sosyoekonomik durumunda doğrudan veya dolaylı olarak okuduğunu anlama gelişimini büyük ölçüde etkilediği göstermiştir.

Alessandra'nın (2012) sesli okuma özelliğini kullanarak ikinci sınıf öğrencilerinde anlamayı geliştirme çalışmasında; sesli okuma süresinin, anlama ve etkileşimden ödün vermeden anlama eğitimi için etkileşimli sesli okumaların etkisini araştırmak için sesli okuma zamanını, araştırma tabanlı stratejilerin kullanımı planlanarak, düşünmeyi modellemek, soru sormak ve öğrenci tartışmalarını kolaylaştırmak için, okuma sırasında duracağı yerleri belirlenerek, grafik düzenleyiciler, gözlemler, kaydedilmiş konuşmalar ve standart testler kullanılarak öğrencilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Yüksek sesli yapılan okuma süreleri ve etkileşimli sesli okumaların öğrencilerin anlama puanlarını arttırmada etkili bir yol olduğunu göstermiştir. Nitel veriler, grafik düzenleyiciler ve öğrenci konuşmaları yoluyla öğrencilerin kavramada genel bir gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Baştuğ'un (2012) çalışmasında, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfta okuyan öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yapılan çoklu regresyon sonuçlarına göre doğru okuma ve okuma hızının, prozodi becerisini önemli derecede yordadığı; prozodi becerisini en iyi yordayan akıcı okuma becerisi olduğu görülmüştür. Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı ve yazma becerisini önemli ölçüde yordadığı görülmüştür. Çoklu regresyon sonuçlarına göre bu iki bağımlı değişkeni de en iyi yordayan akıcı okuma becerisi prozodidir.

İnce'nin (2012) araştırması, 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarında çalışan 100 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin çoğunun okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasını gerekli gördüğü ancak ders kitaplarında yer alan metinlerin strateji uygulaması için uygun olmaması, sınıf öğrenci sayılarının fazlalığı, ders öğretim planlarında yer alan kazanımlar için ayrılan sürelerin yetersizliği gibi sebeplerle okuduğunu anlama stratejilerini uygulayamadığı belirlenmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin **okuma öncesinde** en çok ön bilgileri

harekete geçirme stratejisini, en az beklenti oluşturma stratejisini; **okuma sırasında** en çok sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma, en az metnin kenarlarına not alma stratejisini; **okuma sonrasında** ise en çok soruları yanıtlama, en az ise stratejik not alma stratejisini kullandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kanmaz'ın (2012) alışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, bilişsel farkındalık becerileri ve okuma tutumları üzerinde okuduğunu anlama stratejisi temel alınarak yapılan Türkçe ğretimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunda uygulanan İSOAT okuduğunu anlama stratejisi ile yapılan Türkçe derslerindeki öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını, bilişsel farkındalık seviyelerini, okumaya yönelik tutumlarını ve kalıcılığı arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut'un (2013) araştırması 125 dördüncü sınıf ğrencisi ile yarı deneysel deneme modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, etkin dinleme ile yapılan öğretimin dördüncü sınıf ğrencilerinin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin gelişimini olumlu olarak etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının, okuduğunu anlama başarısındaki gelişime ön koşul teşkil ettiği ve yeni kelimelerin öğrenilmesine katkı sağladığı belirtilmiştir.

İnce ve Duran'ın (2013) alışmasında, sınıf ğretmenlerinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında sadece belirli stratejiler üzerinde yoğunlaştıkları ve öğrencilere strateji kullanımı açısından çeşitlilik sağlamadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin strateji kullanımının farkında oldukları ancak ders süresinin yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerle uygulamada yeterli olamadıkları söylenmiştir. Ayrıca ğretmenlerin yarısına yakınının, okuduğunu anlama stratejilerini kullanmada kendilerini yetersiz olduklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Ateş ve Yıldırım'ın (2014) alışmasında, sınıf ğretmenlerinin Türkçe dersi işlerken sınıf içi uygulamalarında hangi tür okuma etkinliklerine yer verdikleri ve anlama sürecine yönelik olarak strateji öğretimine yer verip vermediklerini belirlemek amacıyla betimsel bir durum analizi yapılmıştır. Araştırmada sınıf ğretmenlerinin derslerinde öğrencilere en çok sırayla sesli okuma etkinlikleri yaptırdukları ve sistematik bir strateji öğretimini, anlama ğretim süreçlerinde kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Garcia ve Cain'ın (2014) "Kod özme ve Okuma Anlama: Hangi Okuyucu ve Değerlendirme zelliklerinin İlişkinin Gücünü Etkilediğini Belirleyen Bir Meta-Analiz" başlıklı çalışmalarında amaç; kod çözme, okuma anlama korelasyonundaki

farklılıkların nedenlerini tespit etmektir. Bu bağlamda 110 çalışmanın meta-analizi yapılmıştır. Buna göre yaş ve dinleme düzeyinin önemli iki okuyucu özelliği olduğu belirlenmiştir. Özellikle genç okuyucular için kod çözme, okuduğunu anlama ve metin türünün önemli unsurlar olduğu dile getirilmiştir. Araştırmada ayrıca, kod çözme konusunda yardım sağlanıp sağlanmadığı ve metinlerin yüksek sesle okunup okunmadığı gibi bulguların değerlendirme ve okuma zorluğunun teşhisi üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Gürbüz'ün (2014) yapmış olduğu “İlkokulu Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde SQ4R Tekniğinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında, SQ4R tekniği kullanılarak işlenen Türkçe derslerinin okuduğunu anlamaya olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okudukları sayfa sayısı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi bağımsız değişkenlerinin okuduğunu anlama becerisini etkilediği; eve günlük dergi ve gazete alınması, bilgisayar olup olmama bağımsız değişkenlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kendeou vd. (2014) “Okuduğunu Anlamada Bilişsel Bir Bakış: Okuma Güçlüğü'nün Etkileri” konulu çalışmalarında, okuduğunu anlama konusunda “bilişsel bir bakış açısı”, özellikle de okuduğunu anlama anlayışını geliştirme potansiyeline sahip olan araştırma bulguları incelenmiştir. Okuduğunu anlamadaki zorluklar, çıkarım yapma, yürütücü işlevler ve dikkat dağıtma konusundaki belirli zorluk kaynaklarının okumayı nasıl etkilediği üzerine genel bir görüş açısı sunarak; anlama süreçlerinin ve sonuçlarının anlama ve okuduğunu anlama problemlerine sebep olduğu; bu potansiyel zorluk kaynaklarının değerlendirilmesinin öğretim materyallerinin tasarımı ve seçimi için pratik etkileri olduğu tartışılmıştır.

Perfetti ve Stafura'nın (2014) “Okuduğunu Anlama Kuramında Kelime Bilgisi” başlıklı çalışmalarında, anlama araştırması ve teorisinde kaydedilen ilerlemeyi dikkate alarak, resmin bilgisini resmin merkezine yerleştiren okuma sistemleri çerçevesi geniş bir bakış açısı ile incelenmiştir. Bu çerçevede, kelimedenden metne entegrasyon süreçleri yerel anlama süreçlerinin, yani kısa metnin dışına çıkarak anlamın araştırılması için süreçler, kelime belirleme sistemi ile anlama sistemi arasında bağlantı kurarak, sözcükle bağlantı kurulmasını gerektirir. Bu süreçlerin çalışmaları, sözcüğün anlamının okuyucunun metnin

zihinsel modeline uyumunu, kelime anlama süreçleri, anlama becerisinde nedensel bileşenler incelenmiştir.

Sulak (2014) araştırmasında, süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bilgilendirici metin yapılarının, öğrencilere uygun stratejiler (ön bilgileri harekete geçirme, tahmin, KWL stratejisi, ana fikri bulma vb.) eşliğinde öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Uzuner'in (2014) yapmış olduğu "Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon aracılığıyla geliştirilmesi" başlıklı araştırmasında, Kars ilinde 2011-2012 bahar döneminde, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri bilimsel yöntemler kullanılarak geliştirilmeye çalışılmıştır. TİÖD (POSSE), KWL ve Karşılıklı Öğretim Stratejilerinin ve bunların yanında kullanılan yardımcı tekniklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede; Sürece Dayalı Yazma Yönteminde, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme konusunda etkili oldukları belirlenmiştir.

Aktaş'ın (2015) çalışması, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma öğrencilere ön bilgileri kullanma, tahminde bulunma, çıkarım yapma, gözden geçirme ve okuma için amaç belirleme stratejilerini kullanarak ekrandan okudukları farklı metin türlerinde okuduğunu anlama seviyelerindeki farklılığı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Okuma öncesi öğretilen stratejilerin, hikâye edici metinlerde olumlu fayda sağladığı, ancak bilgilendirici metinlerde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karaaslan (2015) yapmış olduğu araştırmasını 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama beceri düzeyleri açısından, ikinci ve dördüncü sınıfta okumakta olan öğrencilerin çoğunun "endişe", üçüncü sınıf öğrencilerinin ise çoğunun "öğretim" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun okuma ve okuduğunu anlama sorunları yaşayan öğrencilerle paragraf ve hikâye okutma yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak eğitim ve öğretim sürecinde okuma, okuduğunu anlama etkinliklerine daha çok yer verilmesi, uygulamalar yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Kocaarslan'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada, okuma sırasında zihinsel imajlar oluşturmanın, okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği, hatırlamaları kolaylaştırdığı, daha canlı ve net zihinsel imajlar oluşturmalarına katkı sağladığı; okuma akıcılığını artırdığı, görsellere ihtiyaç duymadan zihinsel canlandırma yapmalarını sağladığı;

okuduğunu sözlü olarak anlatmalarına yardımcı olduğu ve okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Droop vd. (2016) “İlköğretim Sınıflarında Stratejik Okuma Eğitiminin Uzun Dönemli Etkileri” başlıklı çalışmalarında Hollanda’da 40 okuldan 1.469 çocuk arasında sürekli stratejik okuma eğitimi sunan bir programın 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma yetenekleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney veya kontrol grubunu rastgele incelemiştir. 3. sınıfın sonunda okuma stratejileri bilgisi üzerinde olumlu etkiler gösterdiği; 4. Sınıfın sonunda da, öğrencilerin okuduklarını anlamaları üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu görülmüştür.

Ulu, Tertemiz ve Peker’in (2016) çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilere verilen okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri eğitiminin, öğrencilerin problem çözebilme başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çalışma kapsamında anlama ve problem çözme eğitimi alan öğrencilerin, öğretim programı kapsamında eğitim alan gruptan daha başarılı olduğu görülmüştür.

Alturki’nin (2017) “Öğrenme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarını Geliştirmek İçin Grup Hikâyesi Haritalama Stratejisini Kullanmanın Etkisi” başlıklı eylem araştırması çalışmasında amaç, okuduğunu anlamada öğrenme güçlüğü olan grupta öykü haritası kullanmanın etkinliğini incelemektir. Araştırmacı, bu çalışmada, Grup Hikâyesi Haritalama adı verilen belirli bir grafik düzenleyici olarak bu strateji, “Ortam, karakter, problem, çözüm ve görüş” olarak beş ana öge, anlatı öyküsü kaydetme alanları olarak kullanılmıştır. Çalışma okuduğunu anlamada zayıf olan altıncı sınıftan dört öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmanın sonucu, Grup Hikâyesi Haritalama Stratejisini kullanmanın, öğrenme engelli öğrencilere, metni daha kolay anlamalarında yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Batmaz’ın (2017) araştırması, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt ilinde bulunan 44 ilkokulda okuyan 938 dördüncü sınıf öğrencisinden, küme örnekleme yöntemlerinden oranlı küme örnekleme yöntemine göre seçilen ve okuduğunu anlama başarı testi hazırlama çalışmalarına dâhil edilmeyen toplam 503 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuduğunu

anlama stratejilerini kullanma seviyelerinin "bazen" düzeyinde ve okuduğunu anlama başarı seviyelerinin "orta" düzeyinde olduğu, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma seviyeleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Doğan'ın (2017) yapmış olduğu araştırmasında, 2000-2016 yılları arasında okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlamaya etkisini test eden deneysel çalışmaların sonuçlarına göre, geniş bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Özdemir'in (2017) araştırmasında, 3D stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmede etkili olmadığı ancak ana fikir belirleme düzeylerini arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Sidekli ve Çetin'in (2017) araştırmalarında, 2000 ile 2015 yılları arasında dördüncü sınıf ve beşinci sınıf örnekleminde yapılmış olan yüksek lisans tezleri arasında, okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etkisini deneysel yöntemlerle ortaya koyan çalışmaların etki büyüklüklerinin birleştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama stratejilerinin mevcut öğretim programı uygulamalarına göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

D. Ş. Baz, ve B. Baz (2018) çalışmalarında, 2000-2017 yılları arasında yapılan 187 araştırmanın tematik incelemesini yapmışlardır. Araştırma sonunda, okuduğunu anlama becerisini artıran veya etkileyen unsurlar, okuduğunu anlama becerisinin etkilendiği özellikler, araştırmaların kuramsal arka planı, sınırlı yönleri ve güçlü yönleri olmak üzere beş tema belirlenmiştir. Temalar incelendiğinde; okuduğunu anlamayı artıran öğeler bireysel ve çevresel olmak üzere iki grupta sınıflandırılarak incelenmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin bilişsel alanda akademik başarı ve eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Araştırmaların kuramsal arka planı olarak öğrenme kuramları ve öğretim kuramları şeklinde belirtilmiştir. Yapılan çalışmalarda çoğunlukla deneysel desenin kullanılması değişkenler arası etki bağıntı ortaya koyması açısından araştırmanın güçlü bir yönü olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sınırlı yönleri olarak: Araştırmaların örneklemelerinin rastlantısal olarak belirlenmemiş olması, araştırma sonucunda ulaşılan bulguların genellenebilir olma özelliğini azalttığı, ileride yapılacak olan araştırmalarda, okuduğunu anlamada karşılaşılan sorunların ayrıntılı bir şekilde incelenmesine ve araştırmaların yöntem açısından güçlendirilmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir.

Akdemir'in (2018) "5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlaması: Zayıf ve yeterli okuyucular arasındaki performans farklılıkları" başlıklı çalışmasında, çok bileşenli bir model ile yeterli ve zayıf okuyucuların bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama düzeyleri araştırılarak karşılaştırması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 5. Sınıfa giden 80 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda zayıf okuyucuların, bilgilendirici metinlerde okuma performanslarının; tanımlar topluluğu, karşılaştırma-kontrast ve problem-çözüm içeren metinlerde, yeterli okuyan akranlarına göre daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın sonunda;

- Okuma akıcılığının yeterli okuyucuların, başarılı performansını dikkate almak için önemli bir değişken olduğunun;
- Zayıf anlama performansının fen metinlerinde de otomatik okuma becerileri ile tahmin edildiğinin,
- Türkçede okuduğunu anlamada çok bileşenli model tabanlı bir yaklaşımda okuyucuların fende okuduğunu anlama performanslarının gelecek çalışmalar için araştırmasının, gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Tekin (2018) çalışmasında, bağlantı kurma stratejisinin kullanıldığı Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada karma yöntem kullanılmış, toplam 26 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda Bağlantı Kurma Stratejisinin okuduğunu anlamada etkili olduğu görülmüştür.

Fayetörbay'ın (2018) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Tarama modelinde verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında karma yöntem açıklayıcı ardışık desen olarak kullanılmıştır. 4. sınıfta öğrenim gören 40 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırmanın analiz bulgularına göre; sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin 'iyi' seviyede olduğu; okuma strateji kullanım düzeyleri arasında cinsiyet, akademik ortalama, öğrenim görülen üniversite, en çok okunan kitap türü ve lisans eğitiminde okuma stratejileriyle ilgili ders alma durumuna göre, anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırmanın nitel yönü olarak öğretmen adaylarının yapılan yazılı görüşme formlarına verdikleri cevapların betimsel analizi sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunluğunun, kendilerini 'dikkatli' bir okuyucu olarak tanımladıkları ve Amerika Kütüphane Derneği (ALA) sınıflandırmasına göre genelinin orta seviyede okuma düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Baştuğ vd. (2019) “Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Stratejiler, Teknikler, Uygulamalar” konulu çalışmalarında okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlamayı etkileyen unsurlar, okuduğunu anlama stratejileri ve uygulama örneklerine açıklamalı olarak yer verilmiş; okuduğunu anlamayı ölçme ve değerlendirmesinde kullanılacak teknikler açıklanmıştır.

Okuduğunu anlama ile ilgili yurt içi ve yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır. Okuma, okuduğunu anlamayı geliştirici yöntem, teknik ve stratejiler üzerine araştırmaların ilköğretim, ortaöğretim ve lisans düzeylerinde yapılmış olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlamaya yönelik okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında uygulanan birçok yöntem, teknik ve stratejinin okuduğunu anlamada, öz yeterlilik algıları, akademik başarı ve okumaya yönelik tutumu arttırmada olumlu etkileri olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır.

2.2.2. KWL Stratejisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Al-Shaye'nin (2002), Kuveyt'te 11. sınıf yüksekokul öğrencilerinin Arapça dersinde okuduğunu anlama ve anlatma stratejileri üzerinde bilişsel farkındalık stratejilerinin etkililiğini incelediği çalışmasında, İSOTEG ve KWL Plus stratejilerinin uygulaması, mevcut Arapça programı ile okuma öğretiminin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda İSOTEG ve KWL stratejilerinin okuduğunu anlamada, Arapça programı doğrultusunda okuma öğretimi alan öğrencilere göre derslerde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Akyüz, (2004) çalışmasında 9. sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki başarı ve tutumlarına, ders kitabının stiline ve okuma stratejisi kullanımının etkisini incelemiştir. Okuma stratejisi olarak K-W-L yönteminin geleneksel okumadan farkı ele alınmıştır. Çalışmada 123 9. sınıf öğrencisi örneklem olarak araştırmanın amacına uygun biçimde seçilmiştir. Seçilen sınıflar rastgele dört ayrı gruba ayrılmıştır. Bunlar; kavramsal fizik metni ve KWL okuma stratejisi, kavramsal fizik metni ve geleneksel okuma, geleneksel fizik metni ve KWL okuma stratejisi, geleneksel fizik metni ve geleneksel okuma grupları olarak ayrılmıştır. Sonuç olarak kavramsal fizik metninin öğrencilerin tutumlarını yükselttiği, KWL okuma stratejisinin öğrencilerin başarılarını arttırdığı, KWL strateji ve kavramsal fizik metninin beraber uygulanmasının ise hem başarıyı hem de tutumu arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Yazıcı'nın (2006) çalışması, 45 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonunda, deney grubunda BBÖ stratejisinin sınıf ortamında kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, ancak geleneksel okuduğunu anlama yöntemi uygulanan kontrol grubu ile karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı; BBÖ stratejisinin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tok ve Sarı'nın (2007) çalışmasında, birleştirilmiş sınıflarda (1-3) KWL stratejisinin, akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunda 44 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubu öğrencilerine KWL stratejisi kontrol grubuna mevcut MEB Hayat Bilgisi öğretim programı uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, ilköğretim 1-3 birleştirilmiş sınıflar Hayat Bilgisi dersinde KWL stratejisinin akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tok'un (2008) araştırması, ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde, Bil-İste-Öğren (BİÖ) ve not tutma stratejilerini, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırmak ve bunların akademik başarı ve Fen Bilgisi dersine yönelik öğrencilerin tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bir ilköğretim okulunda 5 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonucunda, 5. sınıf "Fen ve Teknoloji" dersinde not alma ve BİÖ stratejilerinin, akademik başarıyı artırdığı görülmüştür.

Yurd ve Olğun (2008) çalışmalarında, Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi ve Bil-İste-Öğren stratejisinin, ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi "Işık ve Ses" ünitesinde, öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının giderilmesinde etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın verileri ışık ve ses kavram yanılgısı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Bil-İste-Öğren stratejisi ve Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin kullanılması ile öğrencilerin ışık ve ses ünitesine ait kavram yanılgılarının giderildiği belirlenmiştir.

Özyılmaz ve Balcı (2011) çalışmalarında, tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve KWL stratejilerinin 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin, okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ve okuduğunu anlama başarısında cinsiyetin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür.

Lismayanti (2014) "Okuduğunu Anlama Başarısına KWL Stratejisinin Kullanılmasının Etkisi" çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin çoğunun okuma metinlerini

anlama seviyeleri düşük olduğu için okuduğunu anlama başarılarına KWL stratejisinin etkisini incelemiştir. 2011/2012 öğretim yılında SMPN 4 Palembang'ın 8. Sınıfta okuyan 254 öğrenciden 40 öğrenci ile çalışılmıştır. Veriler çoktan seçmeli anlama testi ile alınarak, t- testi ile analiz edilmiştir. KWL stratejisinin okuduğunu anlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rahayuningsih ve Wulandari'nin (2014) “Öğrenme Ve Öğrenme Sürecini Geliştirmek İçin (KWL) Tekniği” konulu araştırmalarında, SMA N 3 Sragen, Central Java'nın Yüksekokul birinci sınıfını okuyan 10/A sınıfı öğrencileri ile KWL tekniğinin sınıfta öğretme ve öğrenme sürecinde kullanıldığında sınıf durumuna etkisi incelenmiştir. Araştırma planlama, eylem, gözlem ve yansıtma olmak üzere üç aşamaya yer verilmiştir. Verileri toplamak için sınıf gözlemi yapılarak nitel veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucu, KWL tekniğinin sınıf durumları açısından;

- a) Öğrencilerin derse konsantre olmasını sağlayan dikkati,
- b) Öğretmenlerin sorularına cevap verirken öğrencilerin derse katılımı ve etkileşimi,
- c) Sınıfta öğretme ve öğrenme sürecine katılma motivasyonunu geliştirebileceği görülmüştür.

Eker'in (2015) çalışması, öz-düzenleme becerilerinin öğretimi üzerinde K-W-L stratejisinin etkisini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. KWL stratejisi çalışma sayfaları, öz-düzenleme becerilerini kazandırmada bir araç olarak kullanılmıştır. Araştırma sonunda, KWL stratejisinin, öğrencilere öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Hana ve Faridi (2015) erkek ve kız öğrencilerinin okuma başarılarını geliştirmek için GIST (şekil ve metin arasındaki etkileşim) ve KWL stratejilerinin etkinliği konulu araştırmalarında, 2014/2015 eğitim öğretim yılında 11. Sınıf öğrencileri örneğinde deneysel bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonunda KWL stratejisinin okuma başarılarını arttırdığı görülmüştür.

Lou, Wu, Liu ve Chen (2016) “İngilizce Bilmeyen Kolej Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi: KWL Artı Meta-Bilişsel Yazma Stratejisi Modelinin Birleştirilmesi Ve İnternet Tabanlı Dil Laboratuvarı Desteği” konulu çalışmalarında, Yangtze Üniversitesi'nden İngilizce bilmeyen yüksekokul 2. sınıf öğrencilerine, KWL

stratejisi ile yazılan yazıların öğretilmesinde internet tabanlı dil laboratuvarının (IBLL) entegrasyonuna ilişkin tek dönemlik bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmadaki denekler, kontrol grubundaki (CG) İngilizce bilmeyen 92 üniversite öğrencisi ve deney grubundaki (EG) İngilizce bilmeyen 22 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Kontrol grubu, öğretmen ağırlıklı bir yaklaşım ile karşılaştırıldığında, deney grubu için KWL ile meta-bilişsel yazma stratejisi eğitiminin, internet tabanlı dil laboratuvarıyla öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zouhor, Bogdanović ve Segedinac (2016) çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerinin üstbiliş ve Fizik dersindeki başarısı hakkında KWL stratejisinin etkilerini incelemişlerdir. Her iki cinsiyetten de altıncı sınıf ilköğretim öğrencilerine Fizik Bilgi Testi ve üstbiliş hakkında bir anket uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Geleneksel olarak öğrenim gören gruptaki öğrenciler için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, KWL stratejisinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu; KWL stratejisinin fizik öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Peköz (2018) çalışmasında, ilköğretim 1. kademedeki okutulan Türkçe ders kitaplarını doküman analizi yöntemiyle incelemiştir. Metne doğal, ilginç ve dolaylı bir geçiş kazandıracak, öğrencilerin dikkat ve ilgisini çekerek onlarda okuma isteği uyandıracak ön aşamanın birçok metinde etkili kullanılmadığını; dersin doğal bir bütünsellik içinde işlenmesini sağlayacak ön aşama, kavrama aşaması ve son aşamanın uygun bir sıra izlenmediğini; okuduğunu anlamaya yönelik çalışmaların, çeşitlilik yaratmaktan uzak, tekdüze bir yöntemle verildiğini, çeşitlilik ve zenginlik eksikliği olduğunu belirlemiştir. Araştırmacı tarafından tespit edilen bu eksikliklerin giderilmesi için “parçaları birleştirme, göz atarak okuma, tarama, dolaylı anlam çıkarma, KWL stratejisi uygulama etkinlikleri” önerilmiştir.

KWL stratejisi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Genel olarak bu çalışmaların hem ilköğretim düzeyinde, hem ortaöğretim düzeyinde hem de lisans düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda KWL stratejisinin okuduğunu anlamaya, derse yönelik tutuma, akademik başarıya, öğretme ve öğrenme sürecine katılma motivasyonuna, öz düzenleme becerilerine etkisi üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bu stratejinin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirdiği, akademik başarıya, derslere yönelik tutumlara, motivasyona ve öz düzenleme beceri gelişimine olumlu katkısının olduğu çıkan sonuçlar arasındadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması ve analiz edilmesi hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, KWL stratejisinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama başarılarına etkisini inceleyen yarı deneysel bir çalışmadır. Deneysel araştırmalar, değişkenler ve etkenlerin araştırmacı tarafından kontrol edildiği, yeni durumların meydana gelmesine fırsat hazırlandığı ve bunların etkisinin gözlemlendiği araştırmalardır (Kaptan, 1998, 73). Araştırmada, herhangi bir olay, olgu, obje, kişi ve etken incelenerek, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkileri tespit edilir ve sonuçları karşılaştırılarak ölçülür (Ekiz, 2009, 109).

Çalışmada deneysel yöntemlerden “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Model” yarı deneysel desen temel alınmıştır. Bu desen, belirli amaçlar için daha önceden şekillenmiş gruplar üzerinde yapılmaktadır. Çalışma deseninin sembolik gösterimi Tablo 3.1’de verilmektedir.

Tablo 3.1: Araştırma deseni

Grup	Ön Test		Uygulama	Son Test	
G ₁	Ö _{1.1}	B _{1.1}	X	Ö _{1.2}	B _{1.2}
G ₂	Ö _{2.1}	B _{2.1}		Ö _{2.2}	B _{2.2}

G₁: Deney Grubu

G₂: Kontrol Grubu

Ö_{1.1}: Deney Grubu, Öyküleyici Metin Ön Ölçümler

B_{1.1}: Deney Grubu, Bilgilendirici Metin Ön Ölçümler

Ö_{1.2}: Deney Grubu, Öyküleyici Metin Son Ölçümler

B_{1.2}: Deney Grubu, Bilgilendirici Metin Son Ölçümler

Ö_{2.1}: Kontrol Grubu, Öyküleyici Metin Ön Ölçümler

B_{2.1}: Kontrol Grubu, Bilgilendirici Metin Ön Ölçümler

Ö_{2.2}: Kontrol Grubu, Öyküleyici Metin Son Ölçümler

B_{2.2}: Kontrol Grubu, Bilgilendirici Metin Ön Ölçümler

X : KWL Stratejisinin Kullanıldığı Uygulama

Okullardaki öğrenciler okul koşullarına ve yöntemine uygun olarak A ve B şubesine ayrılmıştır. Çalışmada iki şubeden şans yoluyla biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Yapılan kurada 3/A sınıfı kontrol grubu, 3/B sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir.

Her iki gruptan deney öncesi ve deney sonrası ölçümler elde edilmiştir. Bu araştırmalarda iç geçerliliği tehdit edebilecek test etme araçlarından kaynaklanan hatalar ya da etkiler kontrol altına alınmıştır (Kaptan, 1998, 85). Araştırmadaki bağımlı değişken öğrenci başarısıdır. Öğrenci başarısı üzerinde etkisi araştırılan KWL stratejisi ise bağımsız değişkendir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın amacı doğrultusunda kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. “Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi”, maliyet ve zaman bakımından sorunlu olan durumlarda, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması yönünden uygun, araştırmacıya yakın olan ve kolay ulaşılabilen kişi veya kişilerin seçildiği örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 141).

Araştırma katılımcıları, Bartın ili Merkez ilçeye bağlı 2017/2018 Eğitim öğretim yılı Akçalı İlkokulu’ndaki 3/A ve 3/B sınıfı öğrencileridir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Katılımcı Bilgileri

Cinsiyet	3/A Sınıfı		3/B Sınıfı	
	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)
Kız	9	50,00	12	63,20
Erkek	9	50,00	7	36,80
Toplam	18	100,00	19	100,00

Tablo 3.2’de veriler incelendiğinde Kontrol Grubu olarak belirlenen 3/A sınıfında 9 kız (%50,00) ve 9 erkek (%50,00) öğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenci olduğu görülmektedir. Deney Grubu olarak belirlenen 3/B sınıfında ise 12 kız (%63,20) ve 7 (%36,80) erkek öğrenci olmak üzere toplam 19 öğrenci olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Uygulamanın hemen öncesinde Ek 1’de gösterilen Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan Onay ve Ek 2’de gösterilen Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama izni alınmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanması sırasıyla ön test uygulaması yapılması ve puanlarının elde edilmesi, araştırmanın uygulanması, son test uygulaması ve puanlarının elde edilmesi aşamalarından oluşmuştur. Daha sonra ön test ve son test puanlarının analizi ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

3.3.1. Ön Ölçümler

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerine “Kar Tanesinin Macerası” adlı öyküleyici metin ve “Birdir Bir Oyunu” adlı bilgilendirici metinler ile ilgili hazırlanan başarı testi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama sonrası başarı testi cevapları Akyol’un (2016, 100) basit anlama ve derinlemesine anlama soruları için verdiği puanlama örnek alınarak hazırlanan ve EK 4’de gösterilen değerlendirme rubliğine göre incelenerek ön test puanları elde edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin ön test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3.3’te verilmektedir.

Tablo 3.3: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test puanlarının analizi

Grup	n	\bar{X}	ss	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	u	p
Deney	19	7,58	3,006	24,39	463,50	68,500	0,002*
Kontrol	18	4,09	2,743	13,31	239,50		

*p<0,050

Tablo 3.3'teki veriler incelendiğinde Deney grubu öyküleyici metin OABT öntest puan ortalamasının ($\bar{X}_D=7,58$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}_K=4,09$) yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($U=68,500$, $p<0,050$) görülmektedir. Bu sonuç, çalışma öncesinde deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama düzeyinin kontrol grubundan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin ön test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test puanlarının analizi

Grup	n	\bar{X}	ss	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	u	p
Deney	19	5,38	2,24	22,58	429,00	103,000	0,038*
Kontrol	18	4,16	2,62	15,22	274,00		

* $p<0,050$

Tablo 3.4'deki veriler incelendiğinde, deney grubunun bilgilendirici metin OABT öntest puanlarının ortalamasının ($\bar{X}_D=5,38$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}_K=4,16$) yüksek olduğu, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($U=103,000$, $p<0,050$) görülmektedir. Bu sonuç, çalışma öncesinde deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama düzeyinin, kontrol grubundan daha iyi olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Uygulama Planı

Kwl Stratejisinin uygulandığı deney grubunda uygulama planı Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5: KWL stratejisi uygulama planı

SIRA NO	YAPILACAK ETKİNLİK	TARİH
1	Ön Okuduğunu Anlama Başarı Testi KWL Stratejisi Uygulaması 1. Hafta	30 Nisan - 04 Mayıs 2018
2	KWL Stratejisi Uygulaması 2. Hafta	07 - 11 Mayıs 2018
3	KWL Stratejisi Uygulaması 3. Hafta	14 - 18 Mayıs 2018
4	KWL Stratejisi Uygulaması 4. Hafta	21 - 25 Mayıs 2018
5	KWL Stratejisi Uygulaması 5. Hafta	28 Mayıs – 01 Haziran 2018
6	KWL Stratejisi Uygulaması 6. Hafta Son Okuduğunu Anlama Başarı Testi	04 - 08 Haziran 2018

Tablo 3.5'teki veriler incelendiğinde 30 Nisan - 04 Mayıs 2018 araştırmanın 1.haftasında Ön öyküleyici ve bilgilendirici başarı testi deney ve kontrol gruplarında uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda KWL Stratejisine uygun olarak "İstanbul Dünyam" adlı bilgilendirici metin işlenmiştir. 07-11 Mayıs 2018 araştırmanın 2.haftasında "Dünyayı Güldüren Adam" adlı öyküleyici metin KWL Stratejisine uygun olarak işlenmiştir. 14-18 Mayıs 2018 araştırmanın 3.haftasında "Aile Fotoğrafları" adlı Bilgilendirici metin KWL Stratejisine uygun olarak işlenmiştir. 21-25 Mayıs 2018 araştırmanın 4.haftasında "Geçmişten Günümüze Tarımın Öyküsü" adlı Bilgilendirici metin KWL Stratejisine uygun olarak işlenmiştir. 28-31 Mayıs 2018 araştırmanın 5.haftasında "Hapşuu!" adlı Bilgilendirici metin KWL Stratejisine uygun olarak işlenmiştir. 04-08 Haziran 2018 Mayıs 2018 araştırmanın 6.haftasında "Kardan Adam" adlı Öyküleyici metin KWL Stratejisine uygun olarak işlendikten sonra Son öyküleyici ve bilgilendirici başarı testi deney ve kontrol gruplarında uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulama aşaması 6 hafta sürmüştür. Uygulama haftalarında, haftada bir uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her uygulama 4 ders saati sürmüştür. Günde 2 ders saati olarak 2 gün uygulama yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama oturumları KWL Stratejisinin aşamalarına uygun olarak planlanmıştır. Deney grubu ders işleniş planları ayrıntılı olarak Ek 7'de verilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilere İlkokul 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Bu faaliyetler için MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ders kitabı olarak kabul edilen 3. Sınıf Türkçe Kitabı'ndaki öyküleyici ve bilgilendirici metin türleri kullanılmıştır. Etkinlikler İlkokul 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun olarak öğretmen kılavuz kitabında dersin işlenişi için verilen adımlara uygun olarak yürütülmüştür.

Kontrol grubunda İlkokul 3.Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre işlenen bir ders sürecinin genel özellikleri şöyledir:

1. İşlenecek metne ilişkin zihinsel hazırlık aşamasında, "Ön Bilgilerini Harekete Geçirme", "Anahtar Kelimelerle Çalışma" "Metni Tanıma ve Tahmin Etme", Amaç Belirleme" çalışmaları yapılmıştır.

2. Anlama aşamasında, metinle ilgili "Görsel Okuma Çalışması", "Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma", "Metin İnceleme Çalışmaları" ve "Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Çalışma" etkinlikleri yapılmıştır. Bu kapsamda;

a) Dinleme kuralları hatırlatılarak metin öğretmen tarafından sesli okunmuş, ardından öğrencilere önce sessiz daha sonra da sesli okuma çalışmaları yaptırılmıştır.

b) “Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma” sürecinde, metinle ilişki kurularak kelimelerin anlamını bulma, anlamını bilemedikleri kelimeler için sözlükten yararlanma ve farklı cümleler içinde kelimeyi kullanma çalışmaları yaptırılmıştır.

c) “Metin İnceleme” çalışmalarına yönelik olarak öğrencilere “Ana Karakter”, “Yer”, “Zaman” ve “Olay” ile ilgili sorular yöneltilerek cevaplandırmaları istenmiştir. Ayrıca öğrenci kitaplarındaki metinlerle ilgili sorular önce bireysel sonra sınıfça cevaplandırılmıştır.

d) ”Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik” olarak metinlerle üzerinde eş anlamlı kelime çalışmaları yapılmıştır.

3. Zihinsel Yapılandırma aşamasında işlenen metinle ilgili olarak “Günlük Hayatla İlişkilendirme”, “Diğer Derslerle İlişkilendirme” ve “Araştırma” çalışmalarına yönelik etkinlikler yapılmıştır.

4. Öğretmen Kılavuz Kitabında ve öğrenci ders kitaplarında yer alan “Kendini İfade Etme” ve Ölçme Değerlendirme” aşamasındaki etkinlikler uygulanmıştır.

3.3.3. Araştırmanın Uygulama Aşamasında Kullanılan Araçlar

Çalışmada kullanılan metinlerin seçiminde örneklem seçme yöntemi olarak deneysel araştırmanın dış geçerliliğinin yükseltilmesi için olasılığa dayalı örnekleme yönteminden basit yansız örnekleme şekli uygulanmıştır (Can, 2017, 25). Sınıftaki öğrenci seviyeleri de düşünülerek bir alt sınıf, mevcut sınıf ve bir üst sınıf düzeyinden metinler alınmıştır. Böylece uygulamada kullanılacak metinlerin seçimini yapacak uzmanlara farklı seviyelerdeki metinlerin sunulması amaçlanmıştır. Metin seçimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada araştırmacı tarafından taramalar yapılarak amaca uygun olduğu belirlenen Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu kararıyla onaylanan 2, 3 ve 4. Sınıf ders kitaplarındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinler bir havuzda toplanmıştır. Tablo 3.6’da havuzda toplanan 2. sınıf kitabındaki metinler düzeylerine göre gösterilmiştir.

Tablo 3.6: 2. Sınıf Türkçe kitabındaki metinler

Kitap-Sıra	Metnin Adı	Düzeyi
1.1	VıZVıZ ile Gülnaz	Öyküleyici Metin
1.2	Aile Fotoğrafları	Öyküleyici Metin
1.3	Anne Kedi ve Yavruları	Öyküleyici Metin
1.4	Ormanın Renkleri Kimde	Öyküleyici Metin
1.5	Düğün Yemeği	Öyküleyici Metin
1.6	Bayram Armağanı	Öyküleyici Metin
1.7	Yerli Malı	Öyküleyici Metin
1.8	Keloğlan Ve Sihirli Tas	Öyküleyici Metin
1.9	Hastane Günlerim	Öyküleyici Metin
1.10	Temizlik Malzemeleri	Öyküleyici Metin
1.11	Ya Tutarsa	Öyküleyici Metin
1.12	Üç Elma, Dört Öğrenci	Öyküleyici Metin
2.1	Teşekkür Etme, Özür Dileme	Bilgilendirici Metin
2.2	Kargalar	Bilgilendirici Metin
2.3	Planlı Yaşam	Bilgilendirici Metin
2.4	Dünyanın Hareketleri	Bilgilendirici Metin
2.5	Bizim Nasreddin Hoca	Bilgilendirici Metin
2.6	Türkiye'm Benim Cennetim	Bilgilendirici Metin
2.7	Millî Kültür	Bilgilendirici Metin
2.8	Geçmişten Günümüze Tarımın Öyküsü	Bilgilendirici Metin
2.9	Enerji Tasarrufu Haftası	Bilgilendirici Metin
2.10	Bezirganbaşı	Bilgilendirici Metin
2.11	Beslenme	Bilgilendirici Metin
2.12	Robot	Bilgilendirici Metin
2.13	Dondurmayı Külahla Sunmayı İlk Kim Düşündü	Bilgilendirici Metin

Tablo 3.6.'daki veriler incelendiğinde Dikey Yayıncılık tarafından basılan 2. sınıf Türkçe Ders Kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 30/11/2016 tarih ve 86 sayılı kurul kararıyla 2017/2018 eğitim öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen ve 2017/2018 Eğitim öğretim yılında Türkçe ders kitabı olarak okutulan Türkçe Ders kitabında 12 tane öyküleyici metin ve 13 tane de bilgilendirici metin vardır (Çeltik, 2016, 1).

Tablo 3.7.'de havuzda toplanan 3.sınıf kitabındaki metinler düzeylerine göre gösterilmiştir.

Tablo 3.7: 3. Sınıf Türkçe kitabındaki metinler

Kitap-Sıra	Metnin Adı	Düzeyi
1.1	Eşek Arısının Başına Gelenler	Öyküleyici Metin
1.2	Atatürk'ün Çocuk Sevgisi	Öyküleyici Metin
1.3	Ay Avcısı Eskimolar	Öyküleyici Metin
1.4	Kardan Adam	Öyküleyici Metin
1.5	Kar Tanesinin Macerası	Öyküleyici Metin
1.6	Yıldızla Isınmış	Öyküleyici Metin
1.7	Ayla Güneşin Oyunu	Öyküleyici Metin
1.8	Seyfi Dede	Öyküleyici Metin
2.1	Yaşasın Demokrasi	Bilgilendirici Metin
2.2	Büyük Gazi ve Cumhuriyetin İlanı	Bilgilendirici Metin
2.3	Uçan İlk İnsan	Bilgilendirici Metin
2.4	Birdirbir Oyunu	Bilgilendirici Metin
2.5	Hapşuu!	Bilgilendirici Metin
2.6	Nevruz	Bilgilendirici Metin
2.7	Uzayda Yaşam	Bilgilendirici Metin
2.8	Sihirli Pasta	Bilgilendirici Metin

Tablo 3.7.'deki veriler incelendiğinde MEB Yayınları tarafından basılan MEB Talim Terbiye Kurulunun 30/11/2016 gün ve 86 sayılı kararı ile ders ders kitabı olarak kabul edilen, 2017/2018 Eğitim öğretim yılında 3.sınıf Türkçe Ders Kitabı olarak okutulan kitapta 8 tane öyküleyici metin ve 8 tanede bilgilendirici metin vardır (Akyol, 2017, 2)

Tablo 3.8'de havuzda toplanan 4.sınıf kitabındaki metinler, düzeylerine göre gösterilmiştir.

Tablo 3.8: 4. Sınıf Türkçe kitabındaki metinler

Kitap-Sıra	Metnin Adı	Metin Türü
1.1	Paylaşmayı Öğrenen Sincap	Öyküleyici Metin
1.2	Atatürk' ün Çocukluğu	Öyküleyici Metin
1.3	Babaanne ve Ihlamur Ağacı	Öyküleyici Metin
1.4	En Büyük Takım Bizim Takım	Öyküleyici Metin
1.5	Tutumsuz' un Öyküsü	Öyküleyici Metin
1.6	İstanbul Dünyam	Öyküleyici Metin
1.7	Ölümsüzleşen Bahçe	Öyküleyici Metin
1.8	Kışın Fotoğraf Çekerken	Öyküleyici Metin
2.1	Trafikte Nasıl Güvende Olabiliriz?	Bilgilendirici Metin
2.2	Cumhuriyetin Bekçilerine	Bilgilendirici Metin
2.3	Temizlik Kurallarına Dikkat Edelim	Bilgilendirici Metin
2.4	Buz Pateni	Bilgilendirici Metin
2.5	Yedi Göller Millî Parkı	Bilgilendirici Metin
2.6	Dünyayı Güldüren Adam	Bilgilendirici Metin
2.7	En Yararlı İş Hangisi	Bilgilendirici Metin

Tablo 3.8.'deki veriler incelendiğinde Doku Yayıncılık tarafından basılan MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 26/12/2012 tarih ve 225 sayılı kararıyla 2013/2014 yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen 2017/2018 Eğitim öğretim yılında 4.sınıf Türkçe Ders Kitabı olarak okutulan kitapta 8 tane de öyküleyici metin ve 7 tane de bilgilendirici metin vardır (Bıyıklı ve Öztaş, 2017, 2)

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan 2. Sınıf, 3. Sınıf ve 4. Sınıf 3 kitaptan yansızlık kuralına göre kura ile 16 tane metin seçilmiştir. Metinlerin seçimi kura sonucu aşağıda sunulmuştur. Seçilen 16 metin düzeylerine göre Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9: Yansızlık kuralına göre kura ile seçilen metinler

S. No	Sınıf	Metnin Adı	Metnin Türü
1	2	Aile Fotoğrafları	Öyküleyici Metin
2	2	Düğün Yemeği	Öyküleyici Metin
3	2	Geçmişten Günümüze Tarımın Öyküsü	Bilgilendirici Metin
4	2	Robot	Bilgilendirici Metin
5	3	Atatürk' ün Çocuk Sevgisi	Öyküleyici Metin
6	3	Kardan Adam	Öyküleyici Metin
7	3	Kar Tanesinin Macerası	Öyküleyici Metin
8	3	Ayla Güneşin Oyunu	Öyküleyici Metin
9	3	Yaşasın Demokrasi	Bilgilendirici Metin
10	3	Birdirbir Oyunu	Bilgilendirici Metin
11	3	Hapşuu!	Bilgilendirici Metin
12	3	Nevruz	Bilgilendirici Metin
13	4	Dünyayı Güldüren Adam	Öyküleyici Metin
14	4	En Yararlı İş Hangisi	Öyküleyici Metin
15	4	İstanbul Dünyam	Bilgilendirici Metin
16	4	Kışın Fotoğraf Çekerken	Bilgilendirici Metin

Tablo 3.9.'daki veriler incelendiğinde 2.sınıf düzeyinden 2 tane öyküleyici ve 2 tane bilgilendirici metin, 3.sınıf düzeyinde 4 öyküleyici ve 4 tane bilgilendirici metin, 4.sınıf düzeyinde 2 tane öyküleyici ve 2 tane bilgilendirici metin vardır.

İkinci aşamada havuzda toplanan metinlerinden 3 öyküleyici, 3 bilgilendirici metin uygulamada kullanmak ve 2 metin de ön test ve son test olarak uygulanacak Başarı Testinin geliştirilmesi için kullanılmak üzere seçilmiştir. Çalışma için toplam 8 metin uzman görüşleri doğrultusunda seçilmiştir. Uzmanlar arasında Sınıf Eğitimi Anabilim dalında görev yapan üç akademisyen ve dört tanede yüksek lisans mezunu sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Bu metinler sırasıyla şu şekildedir.

1. Birdir Bir Oyunu (MEB, 2017, 103)
2. Kar Tanesinin Macerası (MEB, 2017, 122)
3. İstanbul Dünyam (Bıyıklı ve Öztaş, 2017, 83)
4. Dünyayı Güldüren Adam (Bıyıklı ve Öztaş, 2017, 167)
5. Aile Fotoğrafları (Çeltik, 2016, 15)
6. Geçmişten Günümüze Tarımın Öyküsü (Çeltik, 2016, 63,)
7. Hapşuu! (MEB, 2017, 118,)

8. Kardan Adam (MEB, 2017, 98)

Araştırmanın uygulama aşamasında, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu incelemesinden geçmiş kitaplardan seçilen ve EK 3'te verilen, öğrencilerin daha önce derslerinde işlenmeyen üç öyküleyici metin ve üç bilgilendirici metin, EK 6'da verilen KWL formu kullanılmıştır.

3.3.4. Son Ölçümler

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerine “Kar Tanesinin Macerası” adlı öyküleyici metin ve “Birdir Bir Oyunu” adlı bilgilendirici metinler ile ilgili hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Uygulama sonrası başarı testi cevapları Akyol' un (2016, 100) basit anlama ve derinlemesine anlama soruları için verdiği puanlama örnek alınarak hazırlanan ve EK 4'de gösterilen değerlendirme rubliğine göre incelenerek son test puanları elde edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Ön test ve son test puanlarını elde etmek için deney ve kontrol gruplu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır.

3.4.1. Başarı Testi

Başarı testlerinde yer alan bilgilendirici ve öyküleyici metinler, öğrencilerin kullandıkları ders kitabı dışında, Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulunca kabul edilen 3. sınıf düzeyindeki ders kitaplarından seçilmiştir. Metinlerin seçiminde uzman görüşleri alınmış ve bilgilendirici metin olarak “Birdirbir Oyunu” ve öyküleyici metin olarak “Kar Tanesinin Macerası” adlı metinler seçilmiştir. Metinlerle ilgili Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Başarı Testi için Basit Anlama ve Derinlemesine Anlama (çıkartım ve yoruma dayalı) sorularına yer verilmiştir (Akyol, 2016, 100). Ek 3'te verilen OABT, ilk dört sorusu basit anlamaya dayalı sorulardan, sonraki üç sorusu derinlemesine anlamaya yönelik sorular olmak üzere toplam yedi sorudan oluşmaktadır. Başarı testi hazırlandıktan sonra geçerliliğini sağlamak için yedi uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar arasında sınıf Eğitimi Anabilim

dalında görev yapan üç akademisyen ve dört tane de yüksek lisans mezunu sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Uzman görüşleri sonucunda testin geçerliği 1,0 olarak hesaplanmıştır.

3.4.2. Puanlama Rubliği

Başarı testinin puanlanması için araştırmacı tarafından EK 6'da verilen puanlama rubriliği geliştirilmiştir. Rubrik, Akyol' un (2016, 100) basit anlama ve derinlemesine anlama soruları için verdiği puanlama örnek alınarak hazırlanmıştır.

Başarı testinin ve rubliğin geçerlik çalışmaları yapıldıktan sonra uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön Başarı testi ve son başarı testleri uygulandıktan sonra, güvenilirliği için üç farklı uzman tarafından okunarak puanlama yapılmıştır. Yapılan puanlamanın güvenilirliği için Kendall Uyum Kat Sayısına bakılmıştır. Kendall's W testi, konuyu değerlendiren ikiden fazla gözlemcinin değerlendirme sonuçlarının benzerliğini değerlendirildiği ve değerlendirme kategorileri simetrik olmadığı durumlarda uygulanır (Vehid ve Eral, 2014, 61). Yine Can'a (2017, 405) göre Kendall'ın Uyum Katsayısı (Kendall's W), ikiden fazla değerlendirmecinin, bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri sıralandığı, sıralama esasına göre aralarında anlamlı derecede uyumun var olup olmadığını bakıldığı bir testtir. Kendall'ın uyum katsayısı 0 ile 1 arasında değer alır ve 1 ne kadar yakınsa o denli yüksek uyum olduğunu gösterir (Can, 2017, 407). Araştırmada kullanılan başarı testlerinden elde edilen ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek bir uyum olduğu görülmüştür ($W= 0,99, p<0,01$).

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verileri, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici ön test ve son test verilerinin puanlama rubliğine göre incelenmesi sonucu elde edilmiştir. Elde edilen ön test ve son test puanları SPSS 22 paket programına girilip verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Ural ve Kılıç (2013, 81), istatistiksel analizlerin yapılması sırasında parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin nicel özellik taşıması, verilerin normal dağılıma sahip olması, varyansların homojen olması, örneklemin evrenden yansız olarak seçilmesi, örneklem büyüklüğünün 10'dan az olmaması gerektiğini belirtmektedir. SPSS programında verilerin normalliğine ilişkin Kolmogorow-Smirnow ve Shapiro-Wilk testleriyle bir örneklem veri kümesinin normal dağılım sergileyen bir evrenden olup

olmadığı ölçülür (Can, 2017, 88). Hangisinin kullanılacağını ise örneklemin büyüklüğü belirler (Büyüköztürk, 2018, 42). Araştırmanın örneklemini ile ilgili Can (2017, 82) örneklem sayısı 30'un altında kalan gruplarda verilerin normal dağılım göstermesinin, zayıf bir olasılık olduğunu açıklamaktadır. Örneklem 50'den az ise Shapiro-Wilk, 50'den çok ise Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılması tavsiye edilir (Güriş ve Astar 2015, 181).

Araştırmanın örneklemini oluşturan deney grubu 19 ve kontrol grubu 18 öğrenciden oluştuğu için Shapiro-Wilk normallik testi değerleri dikkate alınmıştır. Buna göre verilerin normallik dağılımları öyküleyici ve bilgilendirici metin olarak aşağıda verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait öyküleyici metin betimsel istatistik sonuçları aşağıda Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.10: Öyküleyici metin ön test- son test puanları betimsel analiz sonuçları

Gruplar	Değişkenler	n	\bar{X}	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk		Kolmogrow-Smirnow	
						İst.	p	İst.	p
Kontrol Grubu	Ön Test	18	4,09	,828	,264	,925	,158	,159	,200
	Son Test	18	4,50	,773	-,289	,918	,117	,155	,200
Deney Grubu	Ön Test	19	7,58	-,939	-,152	,892	,036	,261	,001
	Son Test	19	12,19	,535	-,232	,944	,311	,216	,020

Tablo 3.10'daki veriler incelendiğinde, kontrol grubundaki öyküleyici metin ön test ve son test puan verilerinin dağılımlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0,05$). Deney grubu verilerinin dağılımının normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde, ön test puan dağılımlarının normal dağılım göstermediği ($p<0,05$), son test puan dağılımlarının ise normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0,05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait bilgilendirici metin öntest-sontest puanları betimsel istatistik sonuçları aşağıda Tablo 3.11'de verilmektedir.

Tablo 3.11: Bilgilendirici metin ön test- son test puanları betimsel analiz sonuçları

Gruplar	Değişkenler	n	\bar{X}	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk		Kolmogrow-Smirnow	
						İst.	p	İst.	p
Kontrol Grubu	Ön Test	18	4,16	1,827	3,687	,797	,001	,283	,000
	Son Test	18	4,79	,191	,865	,973	,852	,124	,200
Deney Grubu	Ön Test	19	5,38	-,244	-,787	,969	,747	,134	,200
	Son Test	19	12,14	-1,199	2,063	,917	,101	,120	,200

Tablo 3.11'deki veriler incelendiğinde kontrol grubunda bilgilendirici metin ön test puan verilerinin dağılımlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < 0,05$). Son test puan verilerinin dağılımlarının ise normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > 0,05$). Deney grubunun verileri dağılımının normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde, hem ön test puan dağılımlarının hem de son test puan dağılımlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > 0,05$).

Örneklem grubu ellinin altında olduğu için, Non Parametrik testler yapılmıştır. Deney Grubu ön test verileri ile kontrol grubu ön testleri verileri arasında örneklem sayısının 30'dan küçük olduğu için Mann Whitney U testi yapılmıştır (Gürüş ve Astar, 2015, 210). Ön test sonuçlarından anlamlı fark elde edildiğinden Deney grubu son test verileri ile Kontrol grubu son test verileri arasında ANCOVA testi yapılmak istenmiştir. ANCOVA testi bağımlı değişken üzerindeki her bir gözlem için ortak değişkene dayalı düzeltilmiş değerler üretir ve bu değerlerden hesaplanan düzeltilmiş grup ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını inceler; böylece bir deneyin başlangıcından gruplararası farkların olduğu durumlarda deneysel yanlılıkta bir azalma sağlar (Büyüköztürk, 2018, 121). Fakat elde edilen veriler ön koşul sayıtları sağlamadığı için deney grubu ve kontrol grubunun ön test-sontest farkları alınarak bu değerlerin arasında fark olup olmadığına yönelik Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Deney grubu ön test verileri ile deney grubu son test verileri arasında, Kontrol Grubu Ön Test verileri ile Kontrol Grubu Son Test verileri arasında karşılaştırma için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak analiz sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde KWL stratejisinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin OABT ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT öntest ve son test puanlarının analizine ilişkin bulgular Tablo 4.3’te gösterilmektedir.

Tablo 4.1: Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test ve son test puanlarının analizi

Deney Grubu	N	\bar{X}	ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test	19	7,58	3,006	24,39	463,50	-3,725	0,000*
Son Test	19	12,19	2,404	27,63	525,00		

*p<0,050

Tablo 4.1’deki veriler incelendiğinde Deney grubunun öyküleyici metin OABT son test ortalamasının ($\bar{X}_s=12,19$) ön test ortalamasından ($\bar{X}_ö=7,58$) yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=-3,725$, $p<0,050$) görülmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin, KWL stratejisi uygulanarak işlenen Türkçe derslerindeki öyküleyici metinleri anlama düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test ve son test puanlarına ilişkin veriler Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test ve son test puanlarının analizi

Deney Grubu	N	\bar{X}	ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test	19	5,38	2,24	22,58	429,00	-3,825	0,000*
Son Test	19	12,14	3,62	26,97	512,50		

*p<0,050

Tablo 4.2'deki veriler incelendiğinde Deney grubunun bilgilendirici metin son test ortalamasının ($\bar{X}_s=12,14$) ön test ortalamasından ($\bar{X}_ö=5,38$) yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=-3,825$, $p<0,050$) görülmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin, KWL stratejisi uygulanarak işlenen Türkçe derslerindeki bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin arttığını göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde mevcut programın uygulandığı sınıftaki öğrencilerin OABT ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT öntest ve son test puanlarının analizine ilişkin bulgular Tablo 4.3'te gösterilmektedir.

Tablo 4.3: Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test ve son test puanlarının analizi

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test	18	4,09	2,743	13,31	239,50	-0,855	0,392
Son Test	18	4,50	2,934	9,89	178,00		

*p<0,050

Tablo 4.3'teki veriler incelendiğinde Kontrol grubunun öyküleyici metin OABT son test ortalamasının ($\bar{X}_s=4,50$) ön test ortalamasından ($\bar{X}_ö=4,09$) yüksek olduğu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=-0,855$ $p>0,050$) görülmektedir. Bu sonuç kontrol grubunda İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde mevcut programın uygulandığı altı haftalık süreçte öyküleyici metinleri anlama düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 4.4'de verilmektedir.

Tablo 4.4: Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test ve son test puanlarının analizi

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test	18	4,16	2,62	15,22	274	-1,166	0,243
Son Test	18	4,79	1,88	10,58	190,50		

*p<0,050

Tablo 4.4'deki veriler incelendiğinde Kontrol grubunun bilgilendirici metin OABT son test ortalamasının ($\bar{X}_s=4,79$) ön test ortalamasından ($\bar{X}_ö=4,16$) yüksek olduğu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=-1,166$, $p>0,050$) görülmektedir. Bu sonuç, kontrol grubundaki öğrencilerin, İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde mevcut programın uygulandığı altı haftalık süreçte bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinde bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde KWL stratejisinin kullanıldığı sınıftaki öğrenciler ile mevcut programın uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin OABT son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 4.5’te gösterilmektedir.

Tablo 4.5: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT son test puanlarının analizi

Grup	N	\bar{X}	ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	19	12,19	2,40	27,63	525,00	7,000	0,000*
Kontrol	18	4,50	2,93	9,89	178,00		

*p<0,050

Tablo 4.5’teki veriler incelendiğinde Deney grubunun öyküleyici metin OABT son test ortalamasının ($\bar{X}_s=12,19$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}_s=4,50$) yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (U= 7,000, p<0,050) görülmektedir. Bu sonuç son testte KWL stratejisi uygulaması yapılan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki mevcut programa göre ders işlenen öğrencilere göre öyküleyici metinleri anlama düzeylerinin daha iyi olduğunu göstermektedir.

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT son test puanları ile ilgili yapılan analiz sonuçları Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT son test puanlarının analizi

Grup	N	\bar{X}	ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	19	12,14	3,62	26,97	518,00	19,500	0,000*
Kontrol	18	4,79	1,88	10,58	185,00		

*p<0,050

Tablo 4.6'daki veriler incelendiğinde Deney grubunun bilgilendirici metin OABT son test ortalamasının ($\bar{X}_s=12,14$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}_s=4,79$) yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($U= 19,500$ $p<0,050$) görülmektedir. Bu sonuç son testte, KWL stratejisi uygulaması yapılarak ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki mevcut programa göre ders işlenen öğrencilere göre bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin daha iyi olduğunu göstermektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde KWL stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisi, mevcut Türkçe öğretim programından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma sorusunu cevaplamak için ANCOVA testi kullanılması düşünülmüş, verilerin parametrik varsayımları sağlamaması nedeniyle bu test yapılamamıştır. Bunun yerine deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testleri arasındaki fark hesaplanarak farklar arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 4.7'de gösterilmektedir.

Tablo 4.7: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin OABT ön test son test puanları farklarının analizi

Grup	N	\bar{X}	ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	19	4,61	3,28	25,79	490,00	42,000	0,000*
Kontrol	18	0,40	1,73	11,83	213,00		

* $p<0,050$

Tablo 4.7'deki veriler incelendiğinde Deney grubu öyküleyici metin OABT ön test son test farkı ortalamasının ($\bar{X}_s=4,61$), kontrol grubunun fark ortalamasından ($\bar{X}_s=0,40$) yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($U= 42,00$ $p<0,05$) görülmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici metinlerde KWL stratejisi sayesinde anlama düzeyleri bakımından daha kazançlı olduklarını göstermektedir.

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test son test farkları ile ilgili yapılan analiz sonuçları Tablo 4.8'de gösterilmektedir.

Tablo 4.8: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin OABT ön test son test puanları farklarının analizi

Grup	N	\bar{X}	ss	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	19	6,75	2,60	27,26	518,00	14,000	0,000*
Kontrol	18	0,62	2,24	10,28	185,00		

*p<0,050

Tablo 4.8'deki veriler incelendiğinde Deney grubunun bilgilendirici metin OABT ön test son test fark ortalamasının ($\bar{X}_s=6,75$), kontrol grubunun fark ortalamasından ($\bar{X}_s=0,62$) yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (U=14,000, p<0,050) görülmektedir. Bu sonuç KWL stratejisi uygulaması yapılan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki mevcut programa göre ders işlenen öğrencilere göre bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin daha fazla arttığını göstermektedir.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde KWL stratejisinin okuduğunu anlama başarısına etkisi metin türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma sorusunu cevaplamak için Anova testi kullanılması düşünülmüş, verilerin parametrik varsayımları sağlamaması nedeniyle bu test yapılamamıştır. Araştırma sorusunu cevaplamak için deney ve kontrol gruplarının son test ve ön testleri arasındaki fark hesaplanmış ve betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.9'da gösterilmektedir.

Tablo 4.9: Deney grubu bilgilendirici ve öyküleyici metin OABT ön test son test puanları farkları betimsel analiz sonuçları

Metin Türü	N	\bar{X}	ss
Bilgilendirici Metin	19	6,75	2,60
Öyküleyici Metin	19	4,61	3,28

Tablo 4.9'da deney grubu öğrencilerin, bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama puan ortalamalarının ($\bar{X}=6,75$), öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlama puan ortalamalarından ($\bar{X}=4,61$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu

farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 4.10'da gösterilmektedir.

Tablo 4.10: Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin OABT ön test son test puanları farklarının analizi

Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıralar	4	10,13	40,50		
Pozitif Sıralar	15	9,97	149,50	-2,19	0,028*
Fark olmayan	0				

* $p < 0,050$

**Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.10'daki veriler incelendiğinde KWL stratejisi uygulaması yapılan öğrencilerin bilgilendirici metin ve öyküleyici metin ön test ve son test fark puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=2,19$, $p < 0,050$). Bu farkın bilgilendirici metin lehinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, KWL stratejisinin 3.sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısına etkisi yönünden bilgilendirici metinlerde öyküleyici metinlere göre daha fazla etkili olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları verilmiş, alanyazında bulunan diğer çalışmaların sonuçlarına göre tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada KWL stratejisinin ilkököl 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisinin incelenmesi yapılmıştır. 2017/2018 eğitim öğretim yılında Bartın Merkez ilçeye bağlı Akçalı İlkokulu 3.sınıfta öğrenim gören öğrencilerle çalışılmıştır. Türkçe derslerinde bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde KWL stratejisi uygulaması altı hafta yapılmıştır. Ön Başarı Testi ve Son Başarı Testi ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonunda, İlkoköl 3. Sınıf Türkçe dersinde KWL stratejisinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin OABT ön test puan ortalamalarının, mevcut programın uygulandığı sınıftaki öğrencilerinin puan ortalamalarından hem öyküleyici metinler ve hem de bilgilendirici metinlerde yüksek olduğu, aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu yapılan analizler sonucunda belirlenmiştir. Bu analiz sonuçları çalışma öncesinde deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyinin, kontrol grubundan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonunda İlkoköl 3. Sınıf Türkçe dersinde KWL stratejisinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin OABT ön test ve son testinden aldıkları puanları arasında hem bilgilendirici ve hem öyküleyici metinlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu; öğrencilerin, KWL stratejisi uygulanarak işlenen Türkçe derslerindeki öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Al-Shaye (2002) 11. sınıfa giden yüksekoköl öğrencilerinin İSOTEG ve KWL stratejilerini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlamada geleneksel okuma öğretimi alan öğrencilerden daha başarılı olduğu; Lismayanti (2014) 8.sınıf öğrencilerinde KWL stratejisinin okuduğunu anlamada etkili olduğu; Uzuner'in (2014) çalışmasında TİÖD (POSSE), KWL ve Karşılıklı Öğretim Stratejilerinin ve bunların yanında kullanılan yardımcı

tekniklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuyla; Hana ve Faridi'nin (2015) öğrencilerinin okuma başarılarını geliştirmek için şekil ve metin arasındaki etkileşim ve KWL stratejilerinin etkinliği çalışması sonunda, KWL stratejisinin okuma başarıları arttırdığı; Tok ve Sarı'nın (2007) 1-3 birleştirilmiş sınıflarda hayat bilgisi dersinde KWL stratejisinin akademik başarıyı artırdığı sonucuyla; Akyüz'ün (2004) KWL okuma stratejisinin öğrencilerin başarılarını arttırdığı, KWL stratejisi ve kavramsal fizik metinlerinin her ikisinin beraber uygulanması sonucunda da akademik başarının ve tutumun arttığı sonucuyla; Zouhor, Bogdanović ve Segedinac'ın (2016) çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerinin üstbiliş ve fizik dersindeki başarıları hakkında KWL stratejisinin fizik öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olduğu; Tok'un (2008) 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde, not alma ve BİÖ stratejilerinin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmaların hepsinde KWL stratejisi okuduğunu anlama başarısının yükselmesinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak Yazıcı (2006) araştırması sonunda, BBÖ stratejisinin sınıf ortamında kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, ancak geleneksel okuduğunu anlama yöntemi uygulanan kontrol grubu ile karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı okuduğunu anlamada etkili olmadığı sonucuyla örtüşmemektedir. Yine Özyılmaz'ın (2010) çalışması sonucu elde edilen okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesinin yedinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama başarısını değiştirmediği sonucuyla örtüşmemektedir.

Araştırma sonucunda OABT ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde mevcut programın uygulandığı sınıftaki öğrencilerin hem öyküleyici metin hem de bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç Yılmaz ve Top'un (2015) araştırmalarından elde edilen, mevcut Türkçe öğretim programının uygulandığı gruptaki öğrencilerinin, herhangi bir kazanım elde etmediklerine yönelik sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda, ilkokul 3. sınıf Türkçe dersinde KWL stratejisinin kullanıldığı sınıftaki öğrenciler ile mevcut programın uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin OABT son testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu yapılan analizler sonucunda görülmüştür.

Araştırma sonunda, İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde KWL stratejisi kullanılması ile

mevcut Türkçe ders programının uygulamaları arasında, okuduğunu anlama başarılarına etkisi yönünden istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç KWL stratejisinin öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarısı üzerine, mevcut Türkçe öğretim programı yöntemine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Batmaz'ın (2017) çalışması sonucunda elde ettiği, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuyla; Doğan'ın (2002) çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin etkili olduğu sonucuyla; Kanmaz'ın (2012) çalışmasında, İSOAT okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin, mevcut programa dayalı öğretime göre; okuduğunu anlama başarısını arttırmada daha etkili olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Ancak Özyılmaz ve Balcı'nın (2011) araştırmalarında elde ettiği, okuduğunu anlama başarısı üzerinde okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve KWL stratejilerinin etkisi olmadığı sonucuyla farklılık göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda KWL stratejisi uygulaması ile işlenen Türkçe derslerindeki öğrencilerin, bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarılarının öyküleyici metinlere göre daha iyi olduğu görülmüştür. Baştuğ'un (2012) araştırmasında, öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama puan ortalamaları bilgi verici metinlerdeki okuduğunu anlama puan ortalamalarından daha yüksek olmasına rağmen, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Baştuğ'un (2012) belirlediği "metin türü değişkeninin, okuduğunu anlama becerisini etkilememektedir" sonucu, araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir. Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010) beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinleri bilgi verici metinlerden daha iyi anladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında Duran ve Topbaşoğlu'nun (2018) "Hikâye kitaplarında anlama" konulu çalışmalarında, ilkökul seviyesindeki öğrencilerin eğitiminde hikâye edici metinlerin bilgilendirici metinlere göre daha çok kullanıldığı; öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirmede yaratıcılık becerisi, eleştirel düşünce ve değerlendirme yeteneklerinin geliştirilmesinde hikâye türü metinlerin en yararlı kaynaklar olduğunu ifade etmesi; metin türünün ilkökul düzeyinde okuduğunu anlamada etkili olduğu göstermektedir. Araştırma sonucu, Güneşli'nin (2003) yükseköğretimde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti ve Türkiye'deki öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmasının

yapıldığı araştırmasında, Türkiyedeki öğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeylerinin Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti'ndeki öğrencilerden daha ileri düzeyde olduğu ve metin türüne göre okuduğunu anlama düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuyla benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler bulunmaktadır.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. KWL stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmada olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KWL stratejisinin ilkökul Türkçe derslerinde uygulanması faydalı olmaktadır. Bu bağlamda KWL stratejisi ve uygulaması hakkında sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarına seminerler verilebilir.
2. Okuduğunu anlamayı geliştiren stratejiler hakkında yeni yapılan araştırmaların Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılarak, öğretmenlere ulaştırılması sağlanabilir. Öğretmenler, sınıf içindeki okuduğunu anlama stratejileri uygulamalarını yürütmeleri konusunda bilgilendirilebilir. Bu bağlamda üniversite ve okullar arasında bir işbirliği gerçekleştirilebilir.
3. KWL stratejisinin ilkökullarda bilgilendirici metinlerde kullanılması önerilebilir.

5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

İleride bu araştırmaya benzer araştırma yapacak araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. KWL stratejisi farklı sınıf düzeylerinde kullanılarak ve araştırma daha geniş bir zaman dilimine yayılarak yeni çalışmalar yapılabilir.
2. Araştırmada öğrencilerin KWL stratejisinin okuduklarını anlamaya etkisi

üzerine yapılmıştır. Aynı çalışma KWL stratejisinin dinlediklerini anlama becerilerini geliştirme üzerine de yapılabilir.

3. Bu çalışmada cinsiyet faktörü göz önünde bulundurulmamıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda aynı zamanda cinsiyet, aile durumu, sosyo ekonomik durum gibi faktörlerin etkisi de incelenebilir.
4. Bu araştırma Türkçe dersi dışındaki derslerde de uygulanabilir.
5. Öğrencilerin Türkçe derslerinde okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı belirlenen farklı strateji, yöntem ve teknikler hakkında araştırmalar yapılabilir ve bu tekniklerin uygulama basamakları hakkında sınıf öğretmenleri bilgilendirilebilir.
6. Okuma ve anlama becerisi, öğrencilerin eğitim-öğretim yıllarının ilk yıllarında kazandırılması gereken bir beceridir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde farklı okuduğunu anlama stratejilerini uygulamaları ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri* İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (8. bs.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2017). *İlköğretim Türkçe 3 öğretmen klavuz kitabı* (Ed), Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akyüz, V. (2004). *Ders kitabının sitilinin ve okuma stratejisinin öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda başarı ve tutumuna etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Alessandra, M. (2012). *Using Read-Alouds to Reinforce Comprehension in Second Grade Students* Master Thesis, School of Arts and Sciences St. John Fisher College, ABD.
https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1202&context=education_EDTD_masters adresinden 24/12/2018 tarihinde indirildi.
- Allen, J. (2006). Too little or too much? What do we know about making vocabulary instruction meaningful? *Voices from the Middle*, 13 (4), 16-20.
http://edtp620.pbworks.com/f/allen_vocab.pdf adresinden 02/01/2019 tarihinde indirilmiştir.
- Al- Shaye, S. S. (2002). *The Effectiveness Of Metacognitive Strategies On Reading Comprehension And Comprehension Strategies Of Eleventh Grade Students In Kuwaiti High Schools* Doctor of Education, Ohio University, U.S.A.
- Alturki, N. (2017). *The Effectiveness of Using Group Story-Mapping Strategy to Improve Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities* Yüksek Lisans Tezi, Southern Illinois Üniversitesi, Edwardsville.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574395.pdf> adresinden 05/01/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme öğretme sürecinin anlama*

- öğretimi açısından değerlendirilmesi* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atık, G. (2015). *Öğrencilerin okuma öncesi aktiviteler yoluyla derse katılım düzeyini arttırma*, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Avcı, E. (2009). Üstbiliş ve sosyal bilgiler öğretimindeki yeri. R. Turan, A. M. Sünbül, H. Akdağ (Editörler). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar – 1* (279-297). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. bs.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri* (9. bs) Ankara: Gül Yayınevi.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme, stratejiler, teknikler, uygulamalar* Ankara: Pegem Akademi.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki* Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Baz, D. Ş. ve Baz, B. (2018). Okuduğunu Anlama Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28-41.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Binbaşoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş eğitim*, (28), 193. <http://cavitbinbasioglu.org/cavitbinbasioglu/wp-content/uploads/2014/10/Son20.pdf> adresinden 10/01/2019 tarihinde indirilmiştir.

- Bıyıklı, H. ve Öztaş, Y. (2017). *İlköğretim Türkçe 4 ders ve öğrenci çalışma kitabı 3. Kitap* Ankara: Doku Yayıncılık.
- Bıyıklı, H. ve Öztaş, Y. (2017). *İlköğretim Türkçe 4 ders ve öğrenci çalışma kitabı 2. Kitap* Ankara: Doku Yayıncılık.
- Bloom, B. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çeviri: D. A. Özçelik). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama Ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24 bs.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cain, K., Oakhill, J. ve Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.31
<https://pdfs.semanticscholar.org/143f/4cde21935e86bc21176e7e16c54e35c02559.pdf> adresinden 24/12/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (3. bs.) Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Can, A. (2017). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cavkaytar, S. (2010). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çeltik, E. (2016). *İlkokul 2 sınıf Türkçe ders kitabı öğrenci çalışma kitabı 1.kitap* Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (2005). *Türkçe öğretimi* (5. bs.) Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 21(2), 451-464.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Delice, A. (2010). Nicel araştırmalarda örneklem sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*. 10(4), 1969-2018.
- Diehl, H. L. (2004). The effects of the reciprocal teaching framework on strategy acquisition of fourth-grade struggling readers. Yayınlanmamış Doktora Tezi, West Virginia University, West Virginia. <https://elibrary.ru/item.asp?id=9337746> adresinden 29/12/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin ğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(1), 97-107.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: bir meta analiz alışması* Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., ve Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543061002239> adresinden 02.01.2019 tarihinde indirildi.
- Dkmen, . (1994). *Okuma becerisi ilgi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Dreyer, C., & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31(3), 349-365. <https://pdfs.semanticscholar.org/f8f2/8af7d1836d33511bfcb32cfa3c28cd3384bd.pdf> internet adresinden 29/12/2018 tarihinde indirildi.
- Droop, M., van Elscker, W., Voeten, M. J. ve Verhoeven, L. (2016). Long-term effects of strategic reading instruction in the intermediate elementary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 77-102. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19345747.2015.1065528?needAccess=true> adresinden 23/12/2018 tarihinde indirilidi.
- Duffy, A. M. (2001). Balance, literacy acceleration, and responsive teaching in a summer school literacy program for elementary school struggling readers. *Literacy Research and Instruction*, 40(2), 67-100. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/A_Harrington_Balance_2001.pdf internet adresinde 29/12/2018 tarihinde indirilmiştir.

- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1/2), 107-122. http://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev_Reading_Comprehension.pdf adresinden 24/12/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Duran, E. ve Topbaşoğlu, N. (2018). *Hikâye kitaplarında anlama* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Egan, K. (2010). *Eğitimli zihin* (Çeviri: Filiz Keser). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Egelioğlu, F. V. (1989). *Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eker, C. (2015). Öz düzenleme becerilerinin öğretimi sürecinde KWL (Bil-İste-Öğren) stratejisinin etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, (51), 168-182.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ertem Vehid, H. ve Eral, G. (2014). Nitel Verilerin Değerlendirilmesinde Uygulanan İstatistiksel Yöntemler. *Çocuk Dergisi*, 14(2), 60-61.
- Fayetörbay, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Garcia, J. R. & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74-111. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.900.6274&rep=rep1&type=pdf> internet adresinden 26/12/2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Güleryüz, H. (1998). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gümüş, P. (2009). The effect of the timing of pre-reading activities on students' reading comprehension Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. (2. bs) Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma* (1. bs) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretim yaklaşımlar ve modeller* Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). Anlama Modelleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (9). 59-74
- Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencelerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Güriş, S. ve Astar, M. (2015). *Bilimsel araştırmalarda spss ile istatistik*. İstanbul: Der Yayınları.
- Halberstam, M. (2008). *Reciprocal teaching: The effects on reading comprehension of third grade students* Doktora Tezi, Northcentral University, Arizona. <https://search.proquest.com/openview/8946a1da00664ce4efbae9eb470b8202/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinde 29/12/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Hana, A. M., ve Faridi, A. (2015). the effectiveness of gist (generating interactions between schemata and text) and kwl (know, want, and learned) strategies to improve reading achievement of male and female students. *English education journal*, 5(2). <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=eab8bb41-ee91-42e5-bdf83c82f16701f8%40sessionmgr4009&bdata=Jmxhbm9dHImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edsdoj.7d4547881df46858a6171fa98982615&db=edsdoj> adresinden 28/11/2018 tarihinde indirildi
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- İnce, Y. ve Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.

- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kaplan, A. ve Maltepe, S. (2016). Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 1446-1453.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karaaslan, Y. (2015). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma, Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ve Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler İle İlgili Görüşleri* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Karafilik A. ve Kuyucu, E. (2013). *Öğrenci çalışma stratejileri* Ankara: Yükseliş Yayınları.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi (2.bs.)* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kendeou, P., Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16. https://www.researchgate.net/publication/260411126_A_Cognitive_View_of_Reading_Comprehension_Implications_for_Reading_Difficulties adresinden 24/12/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Keser, A. D. (1997). *The Value of word identification as a pre-reading schema activator in a nursing setting* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2015). Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve teknikler, G. Saygılı (Ed), *İlkokulda kullanılan strateji, yöntem ve teknikler* (13-41). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/509203> adresinden 13/01/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Lismayanti, D. (2014). The effect of using KWL (Know, Want, Learned) strategy on EFL students' reading comprehension achievement. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 225-233.
- Lou, Y., Wu, L., Liu, H., & Chen, L. (2016). Improving Non-English-Majored College Students' Writing Skills: Combining a Know-Want-Learn Plus Model of Meta-Cognitive Writing Strategy Instruction and Internet-Based Language Laboratory Support. *Open Journal of Social Sciences*, 4(08), 37-44.
- MEB, (2017). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğretim programı ve kılavuzu* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2011). *Millî eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/12113913_yonetmelikderskitaplari.pdf
- Ogle, D. M. (1989). *The know, want to know, learn strategy*, In K. D. Muth (Ed), *Children's comprehension of text: Research into practice* (205-223). Newark, DE: International Reading Association.
- Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı türkçe öğretimi* (4. bs.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özarpınar, Y. (2010). *Öğrenme Verimli Zihinsel Çalışmanın Psikolojik Koşulları* (6. bs) İstanbul: Ötüken Yayınları.

- Özdemir, Y. (2017). *Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi* Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Özdemir, Y. ve Kıroğlu. K. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyleri. Ö. Demirel ve S. Diner (Ed.) *Küreselleşen Dünyada Eğitim* (495-502). <http://pegemindexs.net/index.php/Pati/article/view/9786053188407.33/9786053188407.33> adresinden 04/12/2018 tarihinde indirildi.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Millî Eğitim Dergisi*, 144, 51-58. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/144/ozturk.htm adresinden 10/12/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özyılmaz, G. ve Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 71-94.
- Peköz, B. N. (2018). İlköğretim (1-5) Türkçe Kitaplarında Ortak Sorunlar ve Uygulamalı Öneriler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(1), 79-91.
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22–37. <https://pdfs.semanticscholar.org/8864/3589daf7fe69e9913e5750dfedc77b7d6d16.pdf> adresinden 26/12/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Rahayuningsih, P. D. ve Wulandari, E. (2014). The Use Of Know, Want To Know, Learned (KWL) Technique To Improve Teaching And Learning Process. *Jurnal Pendidikan Edutama*, 1(2), 42-50. <https://www.ingentaconnect.com/content/doi/23392258/2014/00000001/00000002/art00005> adresinden 19/12/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.

- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2017). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Silva, S., Verhoeven, L. ve Leeuwe, J. (2011). Socio-Cultural Variation in Reading Comprehension Development among Fifth Graders in Peru. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24 (8), 951-969. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-010-9242-2> adresinden 03/01/2019 tarihinde internet adresinden ulaşılmıştır.
- Sivri, D. A. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Solso, R. L., Maclin, M . K. ve Maclin, H. O. (2007). *Bilişsel psikoloji*. (A., Ayçiçeği-Dinn, Çev.). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. L. F. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286. <https://eric.ed.gov/?id=EJ830387> internet adresinden 29/12/2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sucuoğlu, H., (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel Modelle Bilgilendirici Metin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama ve Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 95-109.
- Tekin, M. A. (2018). *Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerine etkisi (İlkokul öğrencileri üzerine bir çalışma)* Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evren Üniversitesi, Kırşehir.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* Doktor Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Tok, Ş. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (biö) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 244-253.
- Tok, Ş. ve Sarı, M. (2007). İlköğretim birleştirilmiş sınıflar hayat bilgisi dersinde KWL stratejisinin akademik başarıya etkisi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 343, 34-39.
- Tokgöz, S. ve Işık, A. D. (2015). KursiyerNet uzaktan eğitim platformunun yaşam boyu öğrenme açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 408-418.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Tuğyan, Ö. (2010). *Bazı öğretim materyalleri kullanımının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin kelime servetine etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Türk Dil Kurumu (2019). Tahmin etme. Güncel Türkçe Sözlük http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=TAHM%C4%B0N adresinden 03/02/2019 tarihinde indirilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2019). Anlama. Güncel Türkçe sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c379au69089e82.57596953 ntrnet adresinden 10/01/2019 tarihinde indirilmiştir.
- Türkben, T. (2018). Etkileşimsel Okuma Modelini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel Fakındalık Becerileri Üzerine Etkisi. *International Journal of Language Academy*,6(1), 120-147.
- Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 477-493.
- Ulu, M., Tertemiz, N. ve Peker, M. (2016). Okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme başarısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 303-340.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2014). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.
- Uzuner, F. G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçe'nin öğretimi yöntemleri* (4. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yazıcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde B-B-Ö (bildiklerim-bilmek istediklerim-öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisi* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Elementary Education Online*, 9, 44-51.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçe'de okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, M. ve Top, M. (2015). İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 78-97.
- Yılmaz, M. (2018). Okuma eğitimi, M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (81-111). Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma güçlüğü ve tedavisi*. Ankara: Gece Akademi Yayınları.
- YÖK (2018). *Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı Hakkında Genel Bilgi*. [http://yok.gov.tr/documents/10279/36772609/Yuksekogretim_Kurumlari_Sinavi_Hakk%C4%B1nda_Genel_Bilgi.pdf] web adresinden 22.01.2018 tarihinde indirildi.

- Yurd, M. ve Olğun, Ö., S. (2008). Probleme dayalı öğrenme ve bil-iste-öğren stratejisinin kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 386-396
- Zouhor, Z., Bogdanović, I., & Segedinac, M. (2016). Effects of the know-want-learn strategy on primary school students' metacognition and physics achievement. *Journal of Subject Didactics*, 1(1), 39-49.

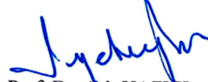
EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni

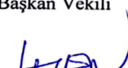
T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu
ONAY BELGESİ

Protokol No:	2018-042
Araştırmanın Başlığı:	KWL (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim) Stratejisinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi
Proje Yürütücüsü:	Sami TOKGÖZ
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	04.04.2018
Karar Tarihi:	09.04.2018

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.



Prof. Dr. Aslı YAZICI
Başkan

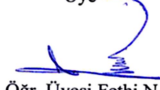
[KATILMADI]
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Başkan Vekili


Doç. Dr. Şaban ESEN
Üye

[İZİNLİ]
Dr. Öğr. Üyesi Cüneyd AYDIN
Üye


Doç. Dr. Fatma BAĞDATLI ÇAM
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Biçe SULAK AKYÜZ
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Fethi NAS
Üye

Ek 2. MEM İzni



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64441482-605.99-E.8571739
Konu : Araştırma İzni (Sami TOKGÖZ)

30.04.2018

AKÇALI İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08/03/2018 tarihli ve 1800016824 sayılı yazıları.
b) Müdürlük Makamı'nın 27/04/2018 tarihli ve 8501403 sayılı Olur'ları.

İlgi (a) yazıya istinaden Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sami TOKGÖZ'ün " KWL (Ne biliyorum?-Ne bilmek istiyorum?- Ne öğrendim?) stratejisinin ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi" konulu yüksek lisans tez çalışmasını okulunuz 3. sınıf öğrencilerine çalışma takviminde belirtilen tarihlerde uygulayabilmesine ilişkin ilgi (b) Olur ekte gönderilmiş olup,

Ekte gönderilen mühürlü "Veri Toplama Araçlarının" Çalışma Takvimi doğrultusunda eğitim öğretimi aksatmadan 3. sınıf öğrencilerine uygulanması ve ilgiliye gerekli kolaylığın sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İsa KIRAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ekler :

- 1- Olur (1 Adet)
- 2- Veri Toplama Araçları
- 3- Çalışma Takvimi
- 4- Yazı ve ekleri

Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu Merkez /BARTIN
Kurumsal Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>
Kurumsal e-posta: bartinmem@meb.gov.tr
Tel : (0378) 227 68 90/ 4 Hat Fax : (0378) 227 16 96

Ayrıntılı Bilgi İçin: Hatice SARIBAŞ
Dahili (332)
Birim e-posta : stratejigelistirme74@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5be3-e38a-34ce-ba35-e786 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Başarı Testi

BİLGİLENDİRİCİ METİN BAŞARI TESTİ SORULARI (BİRDİR BİR OYUNU METNİ)

1. Metne göre kişi ne zaman yanar?

.....
.....
.....

2. Birdir bir oyunu kaçınıcı atlayışa kadar devam eder?

.....

3. Ebe oyuna başlarken nasıl durur?

.....
.....

4. “Oyunun başındaseçilir. Diğer oyuncular ebenin 3- 5m gerisinde bir sıra oluştururlar. Oyunculardan biri olur. “
Metne göre boşluklara hangi kelimeler gelmelidir. Yazınız?

5. Metne göre atlayışların oluş sıralamasını yapınız?

(....) Bu atlayıştan önce baş, eline bir mendil ya da her hangi bir nesne alır. Bunu atlarken ebenin sırtına koyar ve tekerlemesini söyler.

(....) Bu atlayışta baş, atladıktan sonra tek ayak üstünde durur.

(....) Bu atlayışta ebeye sadece elle dokunulabilir. Atlarken elbisesi bile değse yanmış sayılır.

(....) Bu atlayışta ebenin sırtına hafifçe oturularak geçilir.

(....) Bu atlayışta baş olan oyuncu ebenin sırtına konan nesneyi alır. Diğerleri sadece tekerlemeyi söyleyip atlar.

6- “ Her atlayışta, oyunun kendine özgü tekerlemeleri söylenir.

Birdir bir ,

İkidir iki,

Üçtür üç,

Dörttür dört, dönde üstünü ört....”

Yukarıdaki cevap için soru cümlesi ne olabilir, yazınız?

.....
.....

7- “ Birdir bir oyunu farklı türde oynanabilen bir oyundur. Oyunun bir türünde atlayışı yapan oyuncu, ebenin 1-2 m ilerisinde aynı ebe gibi durur. Sırasıyla atlayanlarda aynen öncekiler gibi dururlar. En son atlayan diğerlerinin hepsinin üstünden tek tek atlar.”

“Oyunun başka bir türünde de atlayan kişi ebenin hemen yanında durur. Böylece ondan sonra gelen oyuncu atlama mesafesi uzamış olur. Bu, oyunun zor türlerinde biridir. “

İki oyun oynanması arasındaki farkı yazınız?

.....
.....
.....
.....

ÖYKÜLEYİCİ METİN BAŞARI TESTİ SORULARI

“KAR TANESİNİN MACERASI”

1- Metne göre kar nereleri kaplıyormuş? Açıklayınız.

.....
.....
.....

2- Kar tanesinin yolculuğu nerede başlamış?

.....

3- Metne göre kar tanesinin sesi neden kesilmiş?

.....
.....
.....
.....

4- Metne göre kar tanesi nereye düşmek istediğini nasıl belirlemiş?

.....
.....
.....
.....

5- “Elimi pencereden uzatıp kar tanesinin altına tuttum. Avucuma süzülerek düştü. Nasılda temiz ve apaktı. “ Sizce altı çizili kelimenin yerine hangi kelimeyi yazabiliriz?

.....

6- Metne göre olayların oluş sırasını sıralayınız?

(....) Baktım arkadaşlarım benim gibi buharlaşmış, hep birlikte yukarıya doğru çıkarak, büyüyerek çoğalarak, bu halimizle bulut olmuştuk.

(....) Artık su buharıydım.

(....) Rüzgar bizi önüne katıp başka yerlere götürüyordu.

(....) Yakıcı bir güneş vardı. Sıcak içime işledikçe ben olmaktan çıkıyordum.

(....) Bir zamanlar ben bir damla suydum.

7- Su buharının yeryüzüne kar veya yağmur tanesi olarak düşmesi neye bağlıdır?

.....
.....
.....
.....

Ek 4. Değerlendirme Rubriği

Başarı testinin puanlanması için araştırmacı tarafından puanlama rubriği geliştirilmiştir. Rubriğin hazırlanmasında Akyol' un (2016, 100) basit anlama ve derinlemesine anlama soruları için verdiği puanlama örnek alınarak hazırlanmıştır.

Basit anlama soruları için,

1. Tam olarak cevap verilen sorular için; "2" puan.
2. Yarım cevaplanan sorular için "1" puan.
3. Hiç cevaplanmayan sorular için "0" puan olarak değerlendirme yapılmıştır.

Derinlemesine anlama soruları için,

1. Tam olarak cevap verilen sorular için; "3" puan.
2. Biraz eksik olan, ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için "2" puan.
3. Yarı cevap verenler için "1" puan.
4. Hiç cevap verilmeyen sorular için "0" puan olarak değerlendirme yapılmıştır.

İlk dört soru basit anlamaya yönelik sorular olup tam cevap veren 2 puan, yarım cevaplayan 1 puan ve hiç cevap vermeyen 0 puan olarak değerlendirilir. Derinlemesine anlamaya dayalı sorular:

1. Oluş sıralaması karışık olarak verilen 5 maddenin sıralama yapılması istenmektedir. Puanlama olarak 5 şıkkı da doğru olarak sıralayan 3 puan, 4-3 şık sıralaması doğru olan 2 puan, 2-1 şık sıralaması doğru olan 1 puan, hiçbir şıkkı doğru olmayan 0 puan olarak değerlendirilir.
2. Diğer 2 soru karşılaştırma yapabilme, çıkarım yapabilme derinlemesine anlamaya dayalı 3 puanlık sorulardır. Tam olarak cevap verilen sorular için; "3" puan, biraz eksik olan, ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için "2" puan, yarı cevap verenler için "1" puan, hiç cevap verilmeyen sorular için "0" puan olarak değerlendirilir.

BİRDİRBİR OYUNU



Birdirbir çocukların en sevdiği oyunların başında gelir. Dünyada birçok ülkede sevilerak oynanmaktadır.

Her oyunda olduğu gibi birdirbirde de kurallar vardır.

Birdirbir oynamak için genellikle kalabalık olmak gerekir. Oyunun başında bir ebe seçilir. Ebe öne doğru eğilerek ellerini dizlerinin üstüne koyar. Diğer oyuncular ebenin 3-5 metre ötesinde bir sıra oluştururlar. Oyunculardan biri baş olur. Oyunun başlamasıyla birlikte, sırayla koşarak ebenin üstünden atlarlar. Bu sırada ebenin kıpırdamadan durması gerekir. Oyuncular atlarken elleriyle ebenin sırtından destek alırlar. Oyuncular atlayış sırasında ebenin vücuduna sadece elleriyle dokunabilirler.





Vücutun başka yerinin atılarken ebeye dokunması hâlinde o kişi yanar. Atladıktan sonra dengesini kaybeden ya da düşen oyuncu da yanmış sayılır. Yandığı için de yeni ebe o olur.

İlk atlayış herkes tarafından yapıldıktan sonra diğer atlayışlara geçilir. Ebe her aşamada bir önceki duruşundan daha yüksek bir şekilde durur. Bu böylece oyuncu atlayışa kadar devam eder. Bu yüzden, sonlara doğru sık sık ebe değişimi olur. Her atlayışta, oyunun kendine özgü tekrarlemeleri söylenir. Bu tekrarlemeler yâreden yâreye değişiklik gösterir. Önce tekerleme söylenir, sonra atlanır:

Birdirbir.

İkâdır ikl atlamayan olur tilkl.

Üçtür üç, bunu yapması çok güç.

Dörttür dört, dön de üstünü ört.

Beştir beş, fes koydum düşmez.

Altıdır altı, fes yerinden kalktı.

Yedidir yed, el değeri elbise değmez.

Sekizim seksek.

Dokuzum son durak.

Onum oturak.



Oyun içinde atlayışlarda çeşitli hareketler yapılır. Örneğin dördüncü atlayışta ebenin sırtına hafifçe oturularak geçilir. Beşinci atlayıştan önce baş, eline bir mendil ya da herhangi bir nesne alır. Bunu atlarken ebenin sırtına koyar ve tekerlemesini söyler. Altıncı atlayışta baş olan oyuncu, ebenin sırtına konulan nesneyi alır. Diğerleri sadece tekerlemeyi söyleyip atlar. Yedinci atlayışta ebeye sadece elle dokunulabilir. Atlarken elbisesi bile değse o kişi yanlış sayılır. Sekizinci atlayışta baş, atladıktan sonra tek ayak üstünde durur. Diğerleri de aynı şekilde yaparlar. Baş, sekerek diğerlerini istediği yere götürür. Dokuzuncu atlayışta kişi atladığı yerde ayakta daimi kalmak zorundadır. Atladıktan sonra olduğu yerde duramayan ya da düşen oyuncu ebe olur. Onuncu atlayış yapıldıktan hemen sonra yere oturulur. Herkes atlar ve oyun biter. Yeni ebe seçimiyle listenirse oyuna devam edilir.





Birdirbir, farklı şekillerde de oynanabilen bir oyundur. Oyunun bir türünde atlayışı yapan oyuncu, ebenin 1-2 metre lertsinde aynı ebe gibi durur. Sırasıyla atlayanlar da aynen öncekiler gibi dururlar. En son atlayan diğerlerinin hepsinin üstünden tek tek atlar. Bu şekilde, bir tur tamamlanır ve başa dönlür.

Oyunun başka bir türünde de atlayan kişi, ebenin hemen yanında durur. Böylece ondan sonra gelen oyuncu için atlama mesafesi uzamış olur. Bu, oyunun zor türlerinden biridir.



Oyun farklı ölkelerde değişik adlar ve kurallarla oynanır. Ama temel kuralları aynıdır. Adı ve kuralları ne olursa olsun çocuklar bu oyunu çok sever.

Komisyon

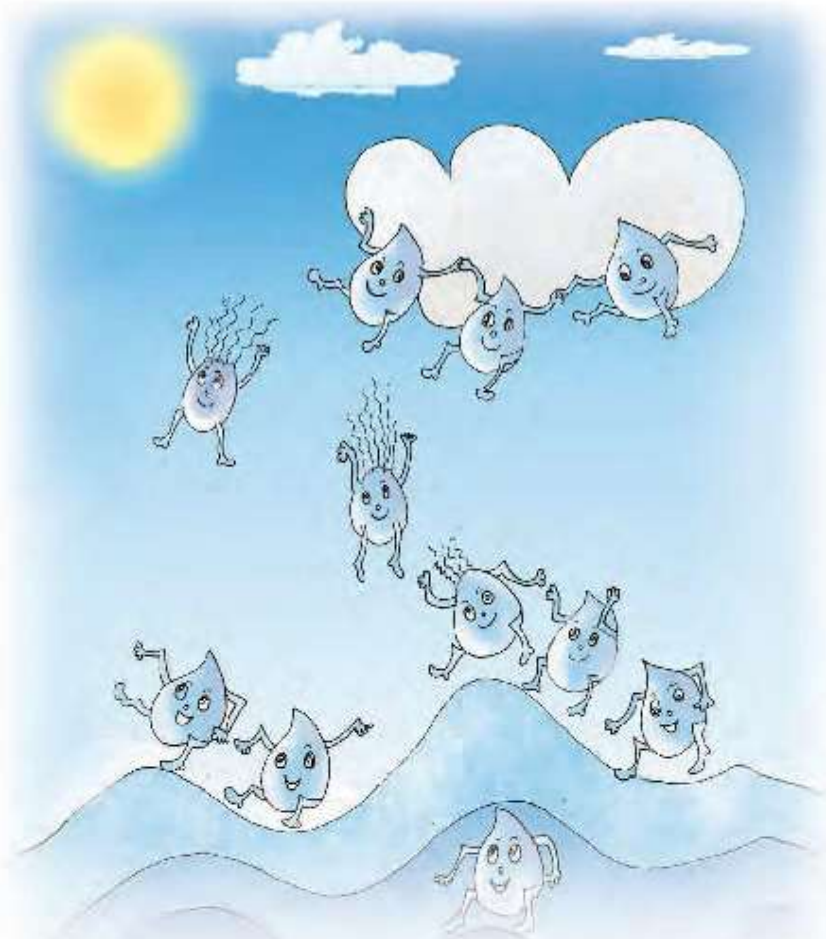


KAR TANESİNİN MACERASI

Soğuk bir kış günü pencereden kar yağışını seyrediyordum. Kar taneleri uçuşa uçuşa, döne döne yere düşüyorlardı. Her şeyin üstüne yavaşça konuyorlardı: Çamaşır ipinin, ağaçların, duvarların, ibrâğin, her şeyin üstüne. Bahçenin her yanını kar kaplamıştı.

Büyük bir kar tanesi pencereye doğru savruluyordu. Elimi pencereden uzatıp kar tanesinin altına tuttum. Avucuma süzülerek düştü. Nasıl da temiz ve apaktı. Ne kadar da düzgün ve güzel biçimi vardı. Ona böyle bakarken "Şu kar tanesi dile gelse de başından geçenleri anlatsa." dedim içimden. Ben böyle düşünürken kar tanesi birden dile geldi. Bana "Başından geçenleri öğrenmek istiyorsan dinle beni!" dedi ve anlatmaya başladı.





"Bir zamanlar ben, bir damla suydum. Benim gibi sayısız bir damla sularla bir denizin yüzeyinde dalga hâlinde sıçrayarak eğleniyorduk. Yalaca bir güneş vardı. Sıcak içime işlediği ben, ben olmaktan çıkıyordum. Dizlerimin bağı çözülüyordu. Hafiflediğimi hissediyordum. Sonra böyle bir an geldi ki uçuşumu fark ettim. Artık su buharıyım. Bakın arkadaşlarım da benim gibi buharlaşmış. Hep birlikte yavaş yavaş yukarı doğru çıkıyorduk.

Her yandan buharlaşmış su damlaları gelip bize katılıyordu. Böyle büyüyerek çoğalarak yol alıyorduk. Bu hâlimizle biz bulut olmuştuk. Bazen Güneş'in bazen de Ay ve yıldızların önüne geçip sizin onları görmenizi engelliyorduk. Rüzgâr bizi önüne katıp başka yerlere götürüyordu. Zaman zaman da bizi şekilden şekile sokuyordu. Bulut hâlimizle ne kadar dolaştığımızı bilemiyorum. Çok yükseklere çıkıyorduk. Hava da biraz soğumuştü. Öyle sıkışmış, birbirimize öyle karışmışık ki artık kimliyemiyorduk. Bir an önce yağmur olup yeryüzüne dönmek istiyorduk.



Saatler birbirini kovaladı. Yan su yan buhar durumundaydık. Biz tam yağmur olup yere doğru ineceğimizi düşünürken hava birdenbire soğudu. Soğuk kıldığımız kadar ılıyordu. Tır tır titriyorduk. Etrafıma bakındım, herkes titriyordu. Birisine "Neler oluyor bize böyle?" diye sordum. O da "Şu an üzerinde bulunduğumuz bölgede mevsim kış. Başka yerlerde hava sıcak olabilir ama burası çok soğuk. Anızın bastırın bu soğuk bizim yağmur olmamızı engelleyecek. Bak! Ben kar oluyorum. Sen de..." diye cevap vermeye çalıştı ama kar olup yeryüzüne doğru süzülmeğe başladı. Ardından ben de bir kar tanesi olarak kendimi başıma bıraktım. Sayısız arkadaşımınla birlikte süzöle süzöle aşağılara iniyordum. Aşağı süzülürken denizdeki halimi düşündüm. Orada ağırdım, şimşal ise bir tüy kadar hafiftim. Üstelik soğucu da duymuyordum. Çünkü soğuk benden bir parçaydı.



Yeryüzüne yaklaşırken buharlaştığım denizden ne kadar da uzaklaştığımı anladım. Büyük bir şehrin güzel bir sokağına iniyordum. Tam altımda bir çocuk vardı. Bir sokak köpeğinin canını yakıyordu. Köpek de ondan kaçıyordu. Bu beni üzdü ve korkuttu. O çocuğun üstüne inmek istemiyordum. Rüzgardan beni başka bir yere götürmesini rica ettim. O da beni kırmadı, buralara savurdu. Senin elini görünce bunun bir dost eli olduğunu düşündüm ve...*

Sözlerinin burasında kar tanelerinin sesi kesildi. Avucuma baktım ki kar taneleriydi, bir damla suya dönüşüvermiş.

Samet BEHRENGİ
(Düzenlenmiştir.)



İSTANBUL DÜNYAM

O yaz babam bizi İstanbul'a götürdü. Teyzelerinde kaldık. Bir buçuk ay boyunca annem ve babam bizi İstanbul'da kang kang gezdirdiler. Ne güzel bir il İstanbul! Düğmanların gözünün kaldığı kadar var. Hem kocaman... İstanbul'da bin bir çeşit dünya var.

İstanbul için "yedi tepeli, iki yakalı şehir" ve "Taşı, toprağı altın." diyorlar. Diğer yanlarını tam çözemedim ama "iki yakalı şehir" dedikleri doğru. Atlıyorsun bir vapura. "Vuuuuuut! Vuuuuut!" dördük sesleri arasında Anadolu yakasına geçiyorsun. Atlıyorsun bir vapura, aynı biçimde Avrupa yakasına geçiyorsun. Boğaz, olağanüstü! Öyle sevdim ki Boğaz'ı. Babam bizi kaç kez Boğaz'da karşıdan karşıya geçirdi. Vapurların güvertesinde Boğaz'a, denize, su saşına karşı çay içtik. Bazı günler de denizin başka yerlerinde sandalla geldik. İlk kez bir plaja gittik, denize girdik. Ben denizden hiç korkmadım. Daha önce derelerde, havuzlarda çimmiştim ya!

Bir gün hayvanat bahçesine gittik. Uuuuuu! Ne kadar büyük bir bahçe! Neredeyse dünyadaki bütün hayvanlar var orada. Maymunlar, aslanlar, kaplanlar, balıklar ve daha bir sürü hayvan. Kediler, köpekler, eşekler, yılanlar bile var. En uzun hayvan zürafa, en büyük hayvan fil. Onlardan korktum önce ama kafeste oldukları için korktum geçti.



- Baba, hayvanları niçin kafeste saklıyorlar?
— Hem kaçmasından hem de insanlar onları görüp tanışsınlar, diye.
— Özgür olsalar daha iyi değil mi?
— Elbette iyi. Ama yırtıcı olanlar insanlara zarar verebilir.

İstanbul'da kocaman kocaman birçok yapı var. Öyle de güzeller ki... Camiler, saraylar, çeşmeler, bir de surlar.

Annemle babam bize Dolmabahçe Saray'ını, Topkapı Saray'ını, çeşmeleri, surları, Ayasofya'yı ve daha birçok camiyi gezdirdi. İkiş de her gezdiğimiz yerde bize bilgiler veriyorlardı. Öğrenmekle bitmeyecek bir dünya İstanbul.

Annem bana bir sürü şiir kitabı aldı. O kitaplarda bir sürü İstanbul şiiri var.

- Ben de kitaplardaki gibi İstanbul şiiri yazabilir miyim?
— Yazarsın elbet! İyice öğren de...

Bir buçuk ay sonra Gümüşhane'ye döndük.

Nursel SAYGINAR
Benim Dünyalarımla
(Düzenlenmiştir.)



DÜNYAYI GÜLDÜREN ADAM

Bir insan düşünün ki adı anıldığı anda herkesin yüzüne bir gülcük yayılır. Anlatmak istediğimiz bir durumu ifade etmek için onun bilgelik dolu fıkralarından birini anlatmamız yeter. Çocukluğumuzdan beri fıkralarını dinlediğimizden midir bilinmez, hepimizin tanıdığı, alemizin içinde birisi gibidir o.

Kocaman kavuğunun altındaki pamuk şekeri gibi kaba sakallarıyla gülümserken hayal ederiz onu. En çok çocuklar sever, en çok çocuklar güler bu neşe kaynağı bilgoya.

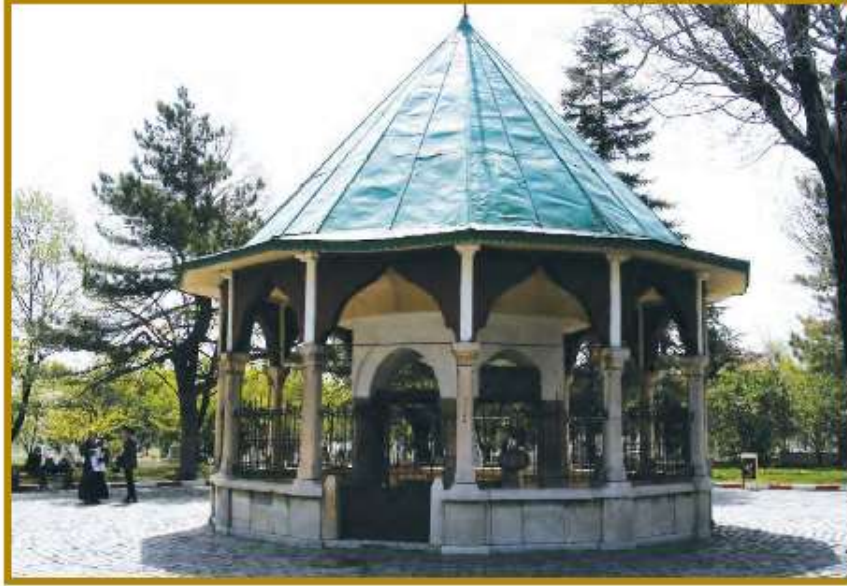
O güzel insan, artık dünyanın birçok yerinde de tanınan ve költürümüzün gülen yüzü Nasrettin Hoca'dan başkası değildir. Onu biraz daha tanımak isteriz değil mi? İşte, Nasrettin Hoca'nın hayatıyla ve fıkralarıyla bize anlattıklarının özeti.

Anadolu'nun ortasından doğan büyük nehir...

Türk mizahının en önemli temsilcilerinden olan Nasrettin Hoca, miladi takvime göre 1208 yılında Eskişehir'e bağlı Sivrihisar'ın Hortu köyünde doğmuştur. Yerli ve yabancı birçok kaynağa göre babası Hortu köyünde imamlık yapmış olan Abdullah Efendi annesi ise Sıdika Hatun'dur. Yine aynı kaynaklardan Nasrettin Hoca'nın bu köyde 23 yaşına kadar yaşadığı, bu sırada babasının medresesinde eğitim gördüğü, daha sonra da Sivrihisar Medresesini bitirdiği anlaşılmaktadır. Orta boylu, yuvarlak yüzlü, hafifçe çelik gözlü, uzunca burunlu, ince uzun sakalı, seğirlem ve güçlü yapılı birisidir.

Herkesin bir Nasrettin Hoca'sı var.

Hoca'nın davranışları ve sözleri halk arasında yüzyıllar boyunca ağızdan ağıza yayılmış, kişiliği de zamanla efsaneleşmiştir. Yaşamıyla ilgili bilgiler, halkın kendisine olan sevgisi nedeniyle söylentilere karışmış, yer yer olağanüstü nitelikler kazanmıştır.



Bu söylentiler arasında onun Selçuklu sultanlarıyla tanıştığı, Mevlânâ Celeleddin ile yakınlık kurduğu, kendisinden en az yetmiş yıl sonra yaşayan Timur'la konuştuğu hatta birkaç yerde birden görüldüğü bile vardır. Bütün bunlardan anladığımız kadıyla onun ne olduğu, nasıl olduğu biraz da onu düşünenlerin hayal gücüyle ilgilidir.

Nasrettin Hoca'nın hayatta olduğu zamanlar, birtakım nükteleri yaygınlık kazanmıştır. Ancak Nasrettin Hoca'ya ait olarak anlatılan birtakım nükte ve fıkralar sonradan ona bağlanmış, bunlara yenileri eklenmiş, böylece fıkra sayısı giderek artmıştır. Hatta bugün "Nasrettin Hoca'nın fıkralarından çok, "Nasrettin Hoca" fıkraları anlatılmaktadır.

Mezarı bile fıkra gibidir.

1237 yılında Akşehir'e yerleşen Nasrettin Hoca, o devirde önemli bir kültür merkezi olan Akşehir'de zamanın ünlü âlimlerinden dersler almıştır. Akşehir'de uzun süre müderrislik ve kadılık yapmıştır. Hoca Nasüreddin adı ile anılan zamanla halkın dilinde Nasrettin Hoca şeklinde hitap edilen Hoca'mız, 1284 yılında Akşehir'de vefat etmiştir. Türbesi, Akşehir'de şehir mezarlığında bulunmaktadır. Hoca'nın mezarı da fıkraların gibi hem güldürücü hem de düşündürücüdür. Yanları açık olan türbenin bir kapısı ve kapısında da kocaman bir kilit bulunmaktadır. Hoca'nın mezarı bugün de pek çok insan tarafından ziyaret edilmekte ve dünyada şekliyle güldüren tek mezar olma özelliğini korumaktadır.

*Hanife AZAKLI
Ebe – Sobe dergisi
(Kısaltmıştır.)*



AİLE FOTOĞRAFLARI

Şu Ezgi, akıllı bir kız doğrusul Öğretmeninin dediklerini hiç unutmamış. Öğretmeni ne mi demiş? "Herkes ailesini tanıttacak." demiş.

Ezgi ne yapmış peki?

Ne yapacak? Fotoğraf albümlerinden fotoğraflar seçmiş. Okula götürmüş.

Öğretmen ona "Aferin!" demiş. Demekle de kalmamış. "Fotoğrafları göstererek aileni bize tanıtır mısın?" diye sormuş.



İlk fotoğraf, evlerinin dışarıdan görünümüyü gösteriyordu.

Ezgi:

"Bu, bizim evimiz!" diye söze başlamış. "Bahçe içinde, küçük bir evdir. Biz; annem, babam ve ben, işte burada yaşıyoruz."

İkinci fotoğrafı gösterince arkadaşları çok şaşırılmışlar. Bazıları da gülmüşler. "O da mı aileden biri?" diye sormuşlar.

Ezgi:

"Evet, biz onu çok severiz. Ama o bir köpek. Bahçede evi var. Orada yaşıyor." diye karşılık vermiş. Sonra da eklemiş: "Adını söylemeyi unuttum. Adı Kahve."



Üçüncü fotoğraf gerçekten çok güzelmiş. Onu annesi, Ezgi uyurken çekmiş.

Ezgi, gereken açıklamayı hemen yapıvermiş: "Burası benim odam. Ben hep ayağımla uyurum."

Başka bir fotoğrafa bakmışlar. Bu fotoğrafta Ezgiyle annesi, mutfakta yemek yapıyorlarmış.

Çocuklardan biri:

"Sen yemek yapmayı biliyor musun?" diye sormuş.

Ezgi:

"Anneme yardım ediyorum. Yardım ederken de öğreniyorum. Mutfakta o kadar eşya, yiyecek var ki bazen annem bile şaşırıyor." diye yanıt vermiş. Vermiş ya, annesinin adını söylemeyi unutmuş.



"Bakın!" demiş Ezgi. "Bu fotoğrafı ben çektim."

Annesiyle babası bir koltuğa oturmuşlar, böyle poz vermişler.

"Elinde gazete olan, babam. Adı İlhamîdir. Annemin adıysa Aysel'dir." demiş.

Öğretmen:

"Aferin! Çok güzel anlatıyorsun," demiş. Ona cesaret vermiş.

Ezgi durur mu? Durmaz...

Başka bir fotoğrafı göstermiş. "Bu benim büyükbabam. Yani babamın babası... Adı İsmail. O, benim en iyi arkada-



şımdır. Beni gezdirir. Birlikte birçok oyun oynarız. Daha bitmedi... Bu da babaannem. Onun adı Ayşe'dir. Ayşe ninem, çok güzel reçel yapar. Bir gün bize gelerseniz gözlerinizle görürsünüz. Hem reçel de yersiniz."

Sıradaki fotoğrafta yaşlı bir kadınla bir adam varmış. Ezgi, onları da tanıtmış:

"Gördüğünüz kişiler, annemin babasıyla annesidir. Ben onları da çok sever, sayarım. Onlar da beni severler. Dede-min adını sorarsanız, adı Süleyman. Nineminkiye Sevgi'dir."

Ezgi fotoğrafları göstermeye, bir yandan da anlatmaya devam etmiş: "Bu da benim amcamdır. Doğan amcam..."



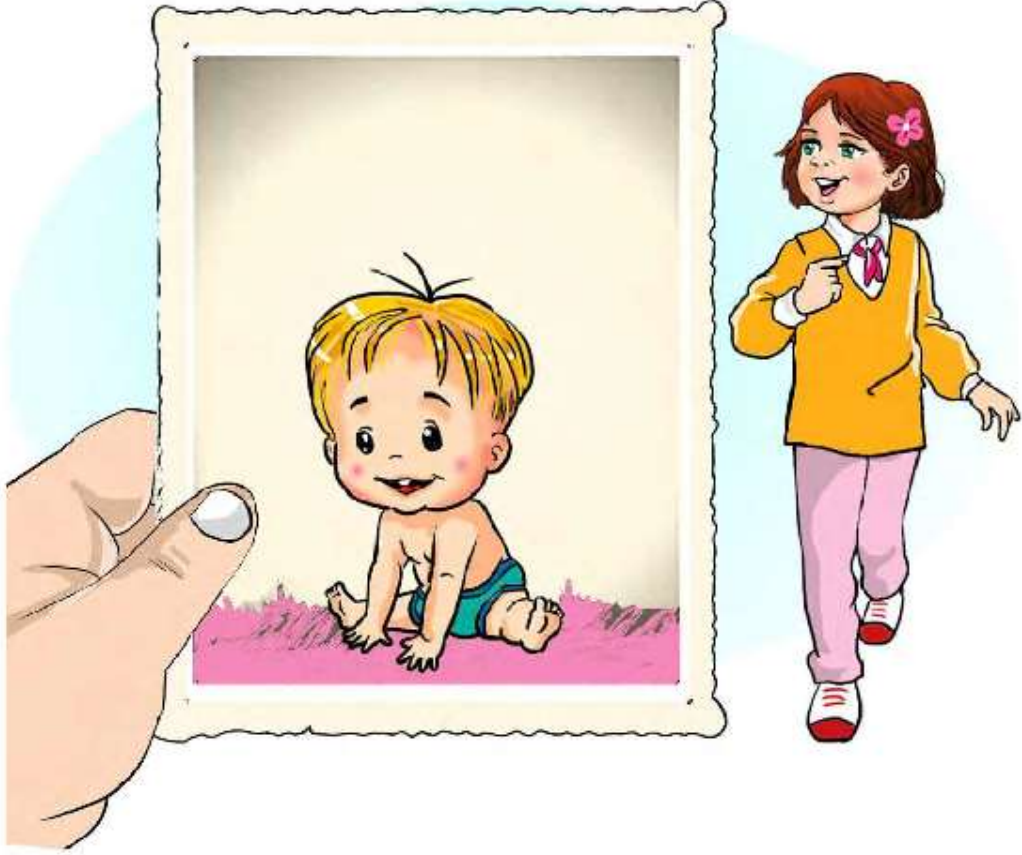
O, babamın kardeşidir. Fotoğraftan da anlayacağınız gibi kendisi doktordur.”

“Bu güzel bayansa teyzem olur, Nilgün teyzem. O, annemin kardeşidir. Anneme ne kadar da çok benziyor, değil mi? Unutmadan söyleyeyim, benim teyzem tiyatro oyuncusudur.”

Ezginin elinde tek bir fotoğraf kalmış. Arkadaşlarına onu da göstermiş. Ama nedense herkes gülmeye başlamış.

Çünkü bu fotoğraf, Ezginin bebeklik fotoğrafıymış.

Ezgi, fotoğrafa bakmış. “Aaa! Bu fotoğraf buraya nasıl geldi?” diye bağırmış.



Onun bu sözü arkadaşlarını, öğretmenini daha çok güldürmüştü. Dayanamamış, Ezgi bile gülmeye başlamış.
Tabii ki Ezgi, güzel bir alkışı hak etmiş.
Aferin Ezgi!

Aziz SIVASLIOĞLU



GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TARIMIN ÖYKÜSÜ

...

Çok eskiden insanlar, bitki toplayarak ve hayvanlardan yararlanarak yaşamlarını devam ettiriyorlardı. Yiyecek bulmak için sürekli yer değiştirmek zorundaydılar. Zamanla yerleşik hayata geçmeye başladılar. Yabani hayvanları evcilleştirdiler, bitki ve hayvan yetiştirip onlarla beslendiler. Yiyecekleri pişirmek ve saklamak için çömlükler yaptılar. Ayrıca hayvanlardan yün elde ettiler. Yünü eğirerek iplik haline getirdiler. İpliklerle kumaş dokudular.



Yiyecek üretimi zamanla arttı ve çiftçiler, tüketemedikleri fazla yiyecekleri başka mallarla değiş tokuş etmeye başladılar. Yani ticaret yapılmaya başlandı. Bazı küçük yerleşim yerleri, giderek büyüdü ve kalabalıklaştı. Böylece kentler oluştu.

Yüz yıl öncesine kadar çiftçiler, tarlalarını sabanla sürerlerdi. Çiftçilerin işi zordu. Çünkü kas gücüyle çalışır, basit aletler kullanarak ürünü hasat ederlerdi.



Zamanla tarımda farklı teknikler, farklı alet ve makinaler kullanıldı. Bunlar ürün miktarının daha da artmasını sağladı.

(..)

F. Kübra Gökdemir
(Kısaltılmıştır)

HAPŞUU I

Sınıfımızda tam kırk iki kişiyiz. Ama bugün sınıfta yirmi dört kişi var. Her şey bu pazartesi günü matematik dersinde Çiğdem'in hapşıklarıyla başladı. Bunda ne var, herkes hapşırır diyecelersiniz Doğru, ben de öyle düşünmüştüm ama için aslı öyle değil.

Akşamüzeri Çiğdem'in ateşi çıkınca hepimiz telaşlandık. Onu doğrudan sağlık ocağına götürdük. Ateşi otuz dokuz derecedeydi. Üstelik başı da ağrıyordu. Öğretmenimiz, Çiğdem'in ailesini arayarak onu okuldan almalarmı istedi. Annesi de hasta olduğu için onu babası aldı. Ertesi gün ün sınıftaki Serkan da ateşlendi hem sesi değişti hem de öksürmeye başladı. Derken sınıfımızdaki on altı arkadaşım daha hastalandı. Bu kadar çok arkadaşımızın hastalanması bizi düşündürdü.





Meğer sınıfta bulunanlar yalnızca arkadaşlarım, öğretmenim ve ben değilmişiz. Bir de mikroplar varmış sınıfımızda. Çiğdem hapşıklarıyla sınıfımızı inletirken aslında hastalığına yol açan mikroplara havada gezinti imkanı veriyormuş. O hapşırırken mikroplar havaya saçılıyormuş. Böylece sınıfta solduğumuz hava pek çok mikropla birlikte grip mikroplarına da ev sahipliği yapıyormuş. Öğrendiğimize göre gribe yol açan İnfluenza

mikrabu, havada ve yüzeylerde üç saat kadar kalabiliyor. O hâlde diğer arkadaşlarımda da grip olmasına şaşırmamak gerek.

Peki ben neden hasta olmadım dersiniz? Aslında bu sorunun cevabını kesin olarak söyleyebilmek çok güç. Belki arkadaşlarımda hastalığına yol açan grip mikrobuyla daha önce karşılaşmış olabilirim. Bu mikroba karşı vücudum bağışıklık kazanmıştır. Bu yüzden de grip olmamış olabilirim. Ayrıca ben ellerimi sık sık sabunla iyice ovuşturarak yıkıyorum. Dokunduğum yerlerden ellerime mikroplar bulaşabilir. Ellerimi yıkayarak onlardan kolayca kurtulurum. Aslına bakarsanız ben el yıkamayı bir oyun hâline dönüştürdüm. Sabunla ne güzel baloncuklar yapıyorum bir bilseniz. Tabiki bunu suyu başa akıtmadan yapıyorum.





Bir de elimi mümkün olduğunca burnuma ve gözümüne değdirmemeye çalışırım. Gözümü ve burnumu elleseydim virüslerin vücuduma girmesine davetiye çıkarmış olurum. Kolaylıkla solunum yollarına giren virüsler soğuk algınlığına ya da gribe yakalanmama yol açabilirlerdi. O hâlde ellerimi sık sık yıkamam ve gözümüne ya da burnuma dokunmamam işe yaraymış olabilir.

Bu arada yanıtlamamız gereken bir soru daha vardı. Acaba sınıfımızı etkileyen bu grip virüsleri yalnızca havadan mı yayılmıştı? Başka yollar da var mıydı? Bu sorunun cevabını öğretmenimin zaman zaman yaptığı uyarıları hatırlayınca bulduk. Öğretmenimiz öksürdüğümüzde ya da hapşırduğumuzda ağızımızı ve burnumuzu bir kâğıt mendille kapatmamızı söylemişti. Kullandığımız kâğıt mendilleri sık sık değiştirmemiz konusunda da bizi uyarmıştı. O zaman kullandığımız kâğıt mendiller bir mikrop yuvası oluyordu. Çiğdem burnunu silikten sonra kâğıt mendillerini sıranın üzerine koyuyordu. Serkan baldı da sıraya dokunduğu sırada bu mikropları almıştı, kim bilebilir ki?





İçinizde "Eh, hava soğudu tabii. İnsanların soğuk algınlığına yakalanması ya da grip olması çok doğal." diyenler varsa yanlıyorsunuz. Aslında soğuklarla gripin doğrudan bir ilişkisi yokmuş. Soğuk havalarda insanlar kapalı ortamlarda daha çok kaldığı için mikrop alışverişi çoğalıyormuş. Böylece kışın grip ve soğuk algınlığına daha çok yakalanıyormuşuz. Bu şu anlama geliyor; insanlar kıştan başka mevsimlerde de gribe yakalanabilirler.

Bu arada Çiğdem pazartesi günü okula gelebilecekmış. Serkan ve diğer arkadaşların da hızla iyileşmeye başlamışlar. Umanın övünmüzdeki günlerde hırpınıklar olmadan matematik dersini hep birlikte işleyebiliriz. Haa haaa ha hırpınıklı Ben de şifayı kaptım galiba. Eve gidince bol bol dinleneyim. Bol bol sıvı gıdalar alayım. Aman dikkat edin. Bu mikrop çok hızlı yayılıyor. Size de bulaşmayın.

Didem Sanyal CROSBY
(Düzenlenmiştir.)

KARDAN ADAM

Sabahleyin uyandığında her yeri bembeyaz gördüm. Kar yağmıştı. Her yer karla kaplıydı. Heyecanla yatağımdan fırlarken dağıttığım yatağımı aceleyle düzelttim. Kahvaltımı yapıp dışarı fırladım.

Karlara bata çıka koşuyordum. Bütün çocuklar sokağa dökülmüş, kar topu oynuyor, yerlerde yuvarlanıyorlardı. Arkadaşlarımın bir kısmı küçük bayırda kayarken bir kısmı da kardan adam yapmaya çalışıyordu.

Küpeğimiz Beyaz da heyecanlanmıştı. Zıp zıp zıplıyor, yerlerde debeleniyor, grip şaklabanlıklar yapıyordu.

Arkadaşlarla biraz kar topu oynadık, koştuk, yerlerde yuvarlandık. Sonra bir adam boyunda kardan adam yapmaya karar verdik. Büyük bir gayretle işe koyulduk. Bir kısmımız kardan kocaman topaklar yapıyordu. Bir kısmımız da bu topakları yan yana ve üst üste koyuyorduk. Bu arada Beyaz, ağızından buharlar çıkararak aramızda koşturup duruyordu.



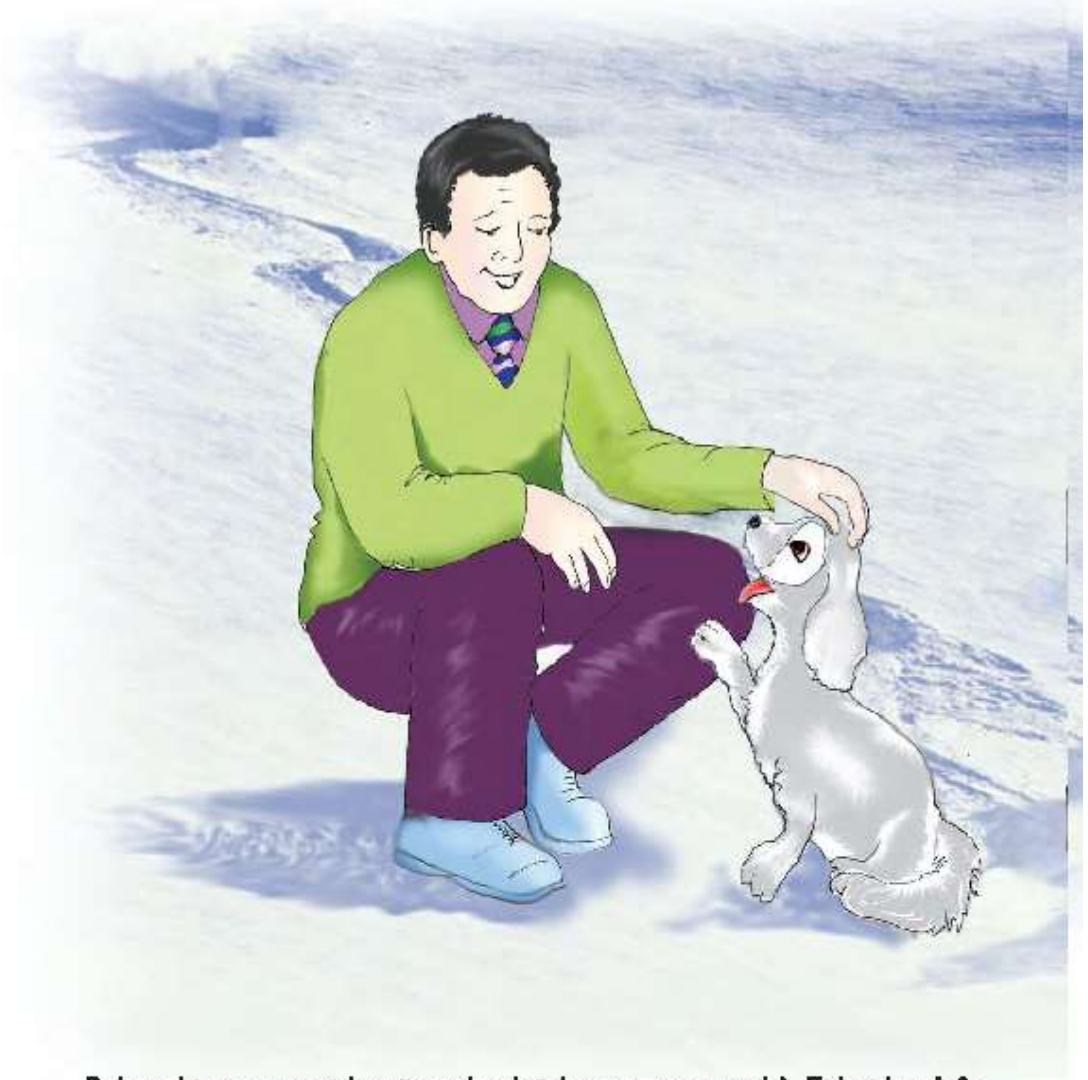
Nihayet kardan adam bitmişti. Bir arkadaşım elindeki tahta parçasıyla kardan adamın sağını solunu iyice düzeltti. Vücudunun belirgin özelliklerini ortaya çıkardı. Başka biri iki kömür parçasıyla gözünü yaptı.

Beyaz bir ara kaybolup sonra ağzında bir havuçla ortaya çıktı. Havucu burun yapalım diye getirmişti. Havucu alıp kardan adamın suratının ortasına İtina ile yerleştirdim. Bir ara Beyaz yine kayboldu. Bu defa ağzında babamın yün başlığı vardı. Babam da peşindeydi. Babam bir yandan Beyaz'ı kovalıyor, bir yandan da bağırıyordu.

- Getir onul

Beyaz, korkudan arkama saklandı. Âdeta sığındı. Babam, başlığımı söylene söylene alıp geri döndü. Arkadaşların da ben de Beyaz adına üzülmüştük. Onun bir suçu yoktu ki. Aldınca bize yardım etmek istiyordu. Kardan adama başlık da gerekeceğini nasıl da anlamıştı. Hayretler içinde kaldık.





Babam biraz sonra tebessüm ederek tekrar yanımıza geldi. Fakat bu defa yüzünde sevgi ve merhamet ışıltıları vardı. Kardan adama yaklaştı. Ani bir hareketle başındaki çıkararak kardan adamın başına koydu. Sonra ağır hareketlerle boynundan atmasını çıkarıp kardan adamın boynuna doladı. Ardından paltonunu da çıkararak kardan adamın omzuna attı. Kardan adam öyle yalvarıku bir adam oldu ki kardan adam demeye bin şahit gerekti. Hep birlikte babamı ve kardan adamı alkışlamaya başladık.

Babam gülererek,

- Stizi gibi yaramazlar, dedi. Mahsus benim vücut ölçülerime göre yapmışınız.



Bu duruma hepimiz gülmeye başladık. Tanık gülerken,
- Amcacağım, bir dahaki sefere babam gibi bir kardan adam yaparsın, dedi.
Bir kahkaha daha kopardık. Fakat Beyaz, zgn ve durgundu. Babam da
onladı. Beyaz'ın karşına imelererek başını, kulaklarını, sırtını okşadı. Beyaz, babamın
elini ayaklarını yalamaya başladı. Hepimiz sevinmiştik buna.

Babam,

- Haydi ocuklar, dedi. Ben şdm. Paltomu, şapkamı kardan adama verince
ısınan a, üşüyen ben olacam, dedi. Ve koşarak eve doğru uzaklaştı. Arkasından
Beyaz türlü oyun ve şaklabanlıklarla onu takip etti.

Biz eserimizi hayranlıkla seyrederken üstümüze kuş tüyü gibi kar yağıyordu.

Selçuk Derya ALTINTREN
(Düzenlenmiştir.)

Ek 6. KWL Formu

Adı:

Soyadı:

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?

Ek 7. Ders Planları

DERS UYGULAMA PLÂNI 1. HAFTA

Süre:	40+ 40 +40 + 40 dakika (30 Nisan-04 Mayıs 2018)	
DERSİN ADI	TÜRKÇE DERSİ	
SINIF	3	
UYGULAMA METNİ	İstanbul Dünyam	
KAZANIMLAR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinleme kurallarını uygulama 2. Konuşma kurallarını uygulama 3. Kendini ifade etme 4. Okuduğunu anlama 5. Yazma kurallarını uygulama 	
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası,	
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Öğretmen: Tahta, Kalem, Öğretmen Kılavuz Kitabı Öğrenci: KWL Stratejisi Uygulama Formu, Kalem.	
DERS ALANI	Okul, sınıf	
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ		
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilere uygulama yapılacak “İstanbul Dünyam “ metni ve KWL Uygulama Kağıdı dağıtılır. 2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sutuna “Ne Biliyorum?” (K), 2. Sutuna “Ne öğrenmek İstiyorum? (W), 3. Sutuna “ Ne Öğrendim?” (L) şeklinde yazılır. 3. Öğretmen tarafından öğrencilere hangi parçayı işleyecekleri konusunda kısa bilgi verir, Öğrencilerin metne kısa bir göz atmaları istenir. Öğrencilerin bu konuda ne bildiklerini sorar. 4. Ön bilgilerini, metin ile ilgili neler bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, öğrencilerin metin ile ilgili bildiklerini söylediklerini ister; bütün öğrencilere söz hakkı verilir, öğrencilerin mümkün olduğunca hafızalarını zorlamaları istenir. Öğrencilerin bildiklerinden ortak olanlar tahtadaki “Bildiklerim (K) sütununa yazılır. Sonra öğrencilere de KWL Uygulama Kağıdındaki “K” sütununa metin ile ilgili bildiklerini yazalar. 5. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, ilgi alanları ve merak ettiklerini göz önüne alarak metin ile ilgili neler öğrenmek istedikleri sorulur? Oluşturdukları soruları söylerler, ortak olarak sordukları sorular (W) sütununa yazılır. Öğrencilerde KWL Uygulama Kağıdındaki “K” sütununa öğrenmek istedikleriyle ilgili sorularını yazmaları istenir. 6. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır. 7. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Metin ile ilgili öğrenmek istediklerini de göz önünde bulundurarak öğrendikleri sorulur. Öğrencilerin öğrendiğini söylediklerinden ortak olanlar tahtada ilgili sütuna yazılır. Öğrenciler de öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar. 8. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir. 	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.	
Ölçme-Değerlendirme: Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	1. KWL Formunun doldurulması,	
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	Drama	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bu ders planı sadece “KWL Stratejisinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi” konulu araştırmanın uygulaması için hazırlanmıştır. Bu ders planı 40’+40’+40’+40’ olmak üzere 4 ders saati için hazırlanmıştır.	

DERS UYGULAMA PLÂNI 2. HAFTA

Süre:	40 + 40 + 40 + 40 dakika (07 Mayıs - 11 Mayıs 2018)
DERS	TÜRKÇE DERSİ
SINIF	3
UYGULAMA METNİ	DÜNYAYI GÜLDÜREN ADAM
KAZANIMLAR	<ol style="list-style-type: none">1. Dinleme kurallarını uygulama2. Dinlediğini anlama,3. Konuşma kurallarını uygulama,4. Kendini ifade etme,5. Okuma kurallarını uygulama,6. Okuduğunu anlama,7. Yazma kurallarını uygulama,8. Kendini ifade etme,
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru – yanıt
DERS ALANI	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	KWL Uygulama Formu
	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilere uygulama yapılacak “Dünyayı Güldüren Adam “ metni ve KWL Uygulama Kâğıdı dağıtılır.2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sutuna Bildiklerim (K), 2. Sutuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sutuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır.3. Öğrencilerin ön bilgilerini metin ile ilgili, neler bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, söylediklerini tahtadaki “Bildiklerim (K) sütununa yazar. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar.4. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, verdikleri cevaplar (W) sütununa yazılır. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar.5. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır.6. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili stuna yazılır. Öğrenciler de Öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar.7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	<ol style="list-style-type: none">1.Arkadaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir.2.Cevaba ulaşılmayan soru ları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Ölçme-Değerlendirme: Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	KWL Formunun doldurulması,
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar Drama	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	<ol style="list-style-type: none">1. Bu ders planı sadece “KWL Stratejisinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi” konulu araştırmanın uygulaması için hazırlanmıştır.2. Bu ders planı 40’+40’+40’+40’ olmak üzere 4 ders saati için hazırlanmıştır.3. Bu ders planında öğrencileri güdelemek için ve beyin fırtınası yaparken sorulacak soruların bir kısmı ve pekiştirme gibi ayrıntılar planın içeriğini bozmamak düşüncesiyle yazılmamıştır.

DERS UYGULAMA PLÂNI 3. HAFTA

Süre: 40+40+ 40+ 40 dakika (14 – 18 Mayıs 2018)	
DERS	TÜRKÇE
SINIF	3
UYGULAMA METNİ	AİLE FOTOGRAFLARI
KAZANIM	<ol style="list-style-type: none">1. Dinleme kurallarını uygulama2. Dinlediğini anlama,3. Konuşma kurallarını uygulama,4. Kendini ifade etme,5. Okuma kurallarını uygulama,6. Okuduğunu anlama,7. Yazma kurallarını uygulama,8. Kendini ifade etme,9. Görsel okuma10. Görsel sunu
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru – yanıt
DERS ALANI	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilere uygulama yapılacak “Aile Fotoğrafları” metni ve KWL Uygulama Kâğıdı dağıtılır.2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sutuna Bildiklerim (K), 2. Sutuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sutuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır.3. Öğrencilerin ön bilgilerini, neler metin ile ilgili bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, söylediklerini tahtadaki “Bildiklerim (K) sütununa yazar. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar.4. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, verdikleri cevaplar (W) sütununa yazılır. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazılır.5. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır.6. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili stuna yazılır. Öğrenciler de Öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar.7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	<ol style="list-style-type: none">1.Arkaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir.2.Cevaba ulaşılmayan soru ları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Ölçme-Değerlendirme: Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	KWL Formunun doldurulması,
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	<ol style="list-style-type: none">1.Bu ders planı sadece “KWL Stratejisinin İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi” konulu araştırmanın uygulaması için hazırlanmıştır.2.Bu ders planı 40’+40’+40’+40’ olmak üzere 4 ders saati için hazırlanmıştır.3.Ders planında öğrencileri güdelemek için ve beyin fırtınası yaparken sorulacak soruların bir kısmı ve pekiştireç gibi ayrıntılar planın içeriğini bozmamak düşüncesiyle yazılmamıştır.

DERS UYGULAMA PLÂNI 4. HAFTA

Süre	40+40+ 40+ 40 dakika (21– 25 Mayıs 2018)
DERS	TÜRKÇE DERSİ
SINIF	3
UYGULAMA METNİ	GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TARIMIN ÖYKÜSÜ
KAZANIMLAR	<ol style="list-style-type: none">1. Dinleme kurallarını uygulama2. Dinlediğini anlama,3. Konuşma kurallarını uygulama,4. Kendini ifade etme,5. Okuma kurallarını uygulama,6. Okuduğunu anlama,7. Yazma kurallarını uygulama,8. Kendini ifade etme,9. Görsel okuma10. Görsel sunu
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru – yanıt
DERS ALANI	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	
	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilere uygulama yapılacak “Geçmişten Günümüze Tarımın Öyküsü” metni ve KWL Uygulama Kâğıdı dağıtılır.2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sutuna Bildiklerim (K), 2. Sutuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sutuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır.3. Öğrencilerin ön bilgilerini, metin ile ilgili neler bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, bildikleri üzerine öğrencilere söz hakkı verilerek, metin ile ilgili bildikleri üzerine konuşulur. Söylediklerini tahtadaki “Bildiklerim (K) sütununa bir iki örnek olarak iki tane öğrenciye yazdırılır. Metin üzerine bildikleri bittikten sonra, öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa bildiklerini yazarlar.4. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, verdikleri cevapları (W) sütununa yazmaları istenir. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar.5. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır.6. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili sütuna yazılır. Öğrenciler de öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar.7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	<ol style="list-style-type: none">1. Arkadaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir.2. Cevaba ulaşılmayan soru ları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Ölçme-Değerlendirme: Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	KWL Formunun doldurulması, eksiklerinin kontrol edilmesi... Öğrendiklerimizin değerlendirilmesi, Öğrenmek istediklerimize parçadan ulaşıldı mı? Yanıt bulamadığımız sorularımıza nasıl ulaşabiliriz?
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	<ol style="list-style-type: none">1-Bu ders planı sadece “KWL Stratejisinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin2-Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi” konulu araştırmanın uygulaması için hazırlanmıştır.3-Bu ders planı 40’+40’+40’+40’ olmak üzere 4 ders saati için hazırlanmıştır.4-Ders planında öğrencileri güdelemek için ve beyin fırtınası yaparken sorulacak soruların bir kısmı ve pekiştirici gibi ayrıntılar planın içeriğini bozmamak düşüncesiyle yazılmamıştır.

DERS UYGULAMA PLÂNI 5. HAFTA

Süre:	40+40+ 40+ 40 dakika (28 Mayıs- 01 Haziran 2018)
DERS	TÜRKÇE DERSİ
SINIF	3
UYGULAMA METNİ	HAPŞU
KAZANIMLAR	<ol style="list-style-type: none">1. Dinleme kurallarını uygulama2. Dinlediğini anlama,3. Konuşma kurallarını uygulama,4. Kendini ifade etme,5. Okuma kurallarını uygulama,6. Okuduğunu anlama,7. Yazma kurallarını uygulama,8. Kendini ifade etme,9. Görsel okuma10. Görsel sunu
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru – yanıt
DERS ALANI	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	
	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilere uygulama yapılacak “Hapşu” metni ve KWL Uygulama Kâğıdı dağıtılır.2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sutuna Bildiklerim (K), 2. Sutuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sutuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır.3. Öğrencilerin ön bilgilerini, metin ile ilgili neler bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, öğrenmek istedikleri üzerine konuşulur. Bütün öğrencilere söz hakkı verilerek bildikleri üzerine konuşulur. Sonra öğrenciler “Bildiklerim (K) sütununa metin ile ilgili bildiklerini yazarlar. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarken öğretmende kontrol eder.4. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, verdikleri cevaplar örnek olarak bir iki tanesi W sütununa yazılır. Bütün öğrenciler öğrenmek istediklerini söyledikten sonra KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa öğrenmek istediklerini yazarlar.5. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır.6. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili stuna yazılır. Öğrenciler de Öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar.7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	<ol style="list-style-type: none">1. Arkadaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir.2. Cevaba ulaşılmayan soru ları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Ölçme-Değerlendirme: Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	KWL Formunun doldurulması, eksiklerinin kontrol edilmesi... Öğrendiklerimizin değerlendirilmesi, Öğrenmek istediklerimize parçadan ulaşıldı mı? Yanıt bulamadığımız sorularımıza nasıl ulaşabiliriz?
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	<ol style="list-style-type: none">1- Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi” konulu araştırmanın uygulaması için hazırlanmıştır.2- Bu ders planı 40’+40’+40’+40’ olmak üzere 4 ders saati için hazırlanmıştır.3- Ders planında öğrencileri güdelemek için ve beyin fırtınası yaparken sorulacak soruların bir kısmı ve pekiştireç gibi ayrıntılar planın içeriğini bozmamak düşüncesiyle yazılmamıştır.

DERS UYGULAMA PLANI 6. HAFTA

Süre:	40+40+ 40+ 40 dakika , (04 - 8 Haziran 2018)
DERS	TÜRKÇE DERSİ
SINIF	3
UYGULAMA METNİ	KARDAN ADAM
KAZANIMLAR	1. Dinleme kurallarını uygulama 2. Dinlediğini anlama, 3. Konuşma kurallarını uygulama, 4. Kendini ifade etme, 5. Okuma kurallarını uygulama, 6. Okuduğunu anlama, 7. Yazma kurallarını uygulama, 8. Kendini ifade etme, 9. Görsel okuma 10. Görsel sunu
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru – yanıt
DERS ALANI	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	
	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilere uygulama yapılacak “Kardan Adam” metni ve KWL Uygulama Kâğıdı dağıtılır.2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sutuna Bildiklerim (K), 2. Sutuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sutuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır.3. Öğrencilerin metne bir atmaları istenir. Ön bilgilerini, metin ile ilgili bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanılarak, metin ile ilgili bildikleri üzerine konuşulur. Bütün öğrencilere söz hakkı verilir. Bildikleri üzerine konuşulur. Sonra neler bildiklerini “Bildiklerim” (K) sütununa yazmaları istenir. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. Onlar yazarken öğretmende kontrol eder.4. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, öğrenmek istedikleri üzerine verdikleri cevaplar alınır. Sonra (W) sütununa yazmaları istenir. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “W” sütununa yazarlar.5. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır.6. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünceleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili sütuna yazılır. Öğrenciler de Öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar.7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	<ol style="list-style-type: none">1. Arkadaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir.2. Cevaba ulaşılmayan soru ları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Buluş yolu, soru-cevap, anlatım, dinleme.
Ölçme-Değerlendirme: Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	KWL Formunun doldurulması, eksiklerinin kontrol edilmesi... Öğrendiklerimizin değerlendirilmesi, Öğrenmek istediklerimize parçadan ulaşıldı mı? Yanıt bulamadığımız sorularımıza nasıl ulaşabiliriz?
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	<ol style="list-style-type: none">1- Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi” konulu araştırmanın uygulaması için hazırlanmıştır.2- Bu ders planı 40’+40’+40’+40’ olmak üzere 4 ders saati için hazırlanmıştır.3- Ders planında öğrencileri güdelemek için ve beyin fırtınası yaparken sorulacak soruların bir kısmı ve pekiştirici gibi ayrıntılar planın içeriğini bozmamak düşüncesiyle yazılmamıştır.

Ek 8. KWL Stratejisi Uygulama Örnekleri

1. Hafta

KWL TABLOSU		
Adı Soyadı Sema Nur Tihan		
Ne biliyorum?	Ne öğrenmek istiyorum?	Ne öğrendim.
<p>İstanbul'da Paris vardır.</p> <p>İstanbul'da camiler vardır.</p> <p>İstanbul'da Kızkulesi vardır.</p> <p>İstanbul'da tekneler vardır.</p> <p>İstanbul'da saraylar vardır.</p> <p>İstanbul'da Galata Kulesi vardır.</p> <p>(Sultan Ahmet Camisi vardır.</p> <p>İstanbul'da Eyyup Sultan Camisi.</p> <p>Hızlı tren, metro vardır.</p> <p>Ormanlar çoktur Karadeniz ve Marmara Denizi'ne kıyuları vardır. İstanbul'da turistlerin yoğun olarak geldiği şehirdir.</p> <p>Nüfus kalabalık, "Taşı topağı altın sac olan bir şehirdir.</p>	<p>İstanbul'un neyi meşhurdur?</p> <p><u>İstanbul'un neyesi özeldir?</u></p> <p>İstanbul'da hangi camiler vardır? İstanbul'da hangi gemiler vardır?</p> <p>" " denizler vardır?</p> <p>İstanbul'da hayvanat bahçesinde hangi hayvanlar vardır? İstanbul için çok turist gelen ilimizdir?</p> <p>İstanbul'un hikaye nedir? İstanbul'da hangi saraylar vardır? İstanbul'da neden bazaar vardır?</p> <p><u>İstanbul'daki imamların adları nelerdir?</u></p>	<p>İstanbul yedi tepe iki yakalı şehirdir. Taşı topağı altındır. İstanbul'da Anadolu yakasından Avrupa yakasına vapurla geçilir. İstanbul'da Topkapı Sarayı vardır. İstanbul, öğrenmekle bitmeyecek bir dünyadır. İstanbul'da gemiler vardır. İstanbul çok kalabalık bir dünyadır. İstanbul'da bir çok hayvan vardır. İstanbul'da sucular vardır. İstanbul'da Ayasofya Camisi (Müze) vardır. İstanbul'da Kız Kulesi vardır.</p>

2. Hafta

Medine Alademiroğlu

Ne biliyorum? K	Ne öğrenmek istiyorum? W	Ne öğrendim? L
Dünyayı Güldüren Adam Nasrettin Hoca'dır	Nasrettin Hoca'nın eserleri nelerdir?	Annesinin ve babasının adını öğrendim
Nasrettin Hoca fıkralarıyla karak bir kişidir	Nasrettin Hoca'nın yaşamı nasıldır?	1284 yılında Akşehirde vefat etmiştir
Nasrettin Hoca kadılık yap- mıştır	Nasrettin Hoca'nın Mezarı nerede dir?	Akşehirde şehir mezarlığında bulunmaktaymış
Nasrettin Hoca'nın hikaye- leri var	Nasrettin Hoca'nın nerede doğup, nerede ölmüştür?	1208 yılında Eskişehir'e bağlı Sivrihisar'ın Hortu köyünde doğmuştur.
Nasrettin Hoca fıkralarıyla insanları he bilgilendiriyor ve onları güldürüyor	Nasrettin Hoca nasıl büyük bir şekildir?	Nasrettin Hoca'nın babası imamlık yapmıştır.
Nasrettin Hoca insanların yanlışlarını düzeltir	Nasrettin Hoca kaç yaşında ölmüştür?	Nasrettin Hoca babasının medresesinde okumuştur.
Scanned with CamScanner	N. Hoca'nın dünyayı nasıl gü- ldürür?	

3. Hafta

KWL TABLOSU		
Adı Soyadı: Şeyda Robia	KARDAN ADAM	
Ne biliyorum? K	Ne öğrenmek istiyorum? W	Ne öğrendim? L
1) Kardan Adamın nasıl yapıldığını biliyorum.	1) Güçlüklerin kim olduğunu öğrenmek istiyorum.	1) Köpeğin Adı: beyazmış
2) Kardan Adamların kardan yapıldığını biliyorum.	2) Kardan adamın takılan cisim kimisi olduğunu?	2) Kardan topakları üst üste koyup kardan adam yapıyorlar.
3) Kardan Adamların burnunun barut göçür kömür takıldığığini biliyorum.	3) Köpeğin ile adamın kim olduğunu?	3) Kardan Adamın korumalı paltıyla Tark giymiş.
4) Kardan Adam yapmak için kar yağması lazım.	4) Bütün sorular kardan adam yapmayı soruyorum.	4) Havusu alıp kardan adamın suratının ortasına itina ile yerleştirmişler.
	5) Bazı sorular kardan adamın orasına saklanıyor larma.	

4. Hafta

KWL TABLOSU		
HAPSÜ		
Adı Soyadı: S + E + U Sabik İnci Uzay	Sabik İnci Uzay	318/197
Ne biliyorum? K	Ne öğrenmek istiyorum? W	Ne öğrendim? L
1) Soğuk algınlığından hastalık belirtiyorsa da hafızamız	1) Alerji nedir? Hastalık nedir?	1) Mikropun yayılmasını engellemek
2) Hafızamızda hafızabilirimiz	2) Neden hafızamız?	2) Alerjiye hastalık olduğumu öğrenmek
3) Hafızamızda sadece mikrop saçmaz.	3) Alerji nedir?	3) Etilerimizi temizlik için kullanmak
4) Alerjik durumda hafızabilirimiz	4) Alerji alerjileridir?	4) Hafızamız mikropun kaynağı olabilir.
5) Bu alerjiyi nasıl tedavi ederiz?	5) Alerji alerjiye neden olur?	5) Alerjiye neden olur?
	6) Alerji neden olur?	
	7) Milyonlar alerjiye sebep olur mu?	

5. Hafta

Aile Fotoğrafları

KWL TABLOSU		
Adı Soyadı:	Sündüs Turkey - 31B - 202	
Ne biliyorum? K	Ne öğrenmek istiyorum? W	Ne öğrendim? L
Ana, baba, çocuk ve kardeşlerin aldığı fotoğrafları.	Aile fotoğraflarında kimler yer alır?	Eğün annenin adı = "Ayşe" babanın adı da = "İbrahim"
Büyük aile fotoğrafları.	Metinde geçen hayvanlar hangileridir?	Eğün babanın fotoğrafını hatırlar mı?
Aile fotoğrafları Sevgi adlı bir gün.	Aile fotoğrafları naba kayıtlı olur mu?	Eğün annenin genç yapar mı?
Bir yerde "Fotoğrafın Kunt"	Bir saat ayıncığıyla fotoğrafı verir mi?	Eğün çok akıllı bir insan.
Yılan fotoğrafı	Metindeki ana karakterler nelerdir?	Eğün ayıncığıyla baba ile konuşur mu?
Paçavra günü	Metin ana fikri nedir?	Eğün köpeğinin adı = "Kob"
Her saat seninle fotoğraf		

6. Hafta

KWL TABLOSU		
Adı Soyadı: <u>Suman Özkızı</u> <u>318 200</u>	Geçmişten Günümüze Tarımın Öyküsü	
Ne biliyorum? K	Ne öğrenmek istiyorum? W	Ne öğrendim? L
<p>Eskiden tarla ekim için traktör kullanılırdı. Eskiden tarla sulama işleri elle kumanya yapıyla. Şimdi ise sulama sistemleriyle. Eskiden bahçelerde sebze dikilirdi. Şimdi ise seralarda dikiliyor. Eskiden hayvan gübresini, şimdi ise gübre ve ilaç kullanılıyor. Eskiden tarım ürünleri taşla götürülürdü. Şimdi ise pazarlarda, marketlerde satılıyor.</p>	<p>Eskiden tarla nasıl sulanırdı? Tarla sulama işleri eskiden nasıl yapılırdı? Eskiden yığma nasıl yapılırdı? Kuyuların tükeli neden oldu? Yün nasıl iplik haline getirilirdi? Tarımın hikayesi nedir? Eskiden koyunların sütü nasıl sağılırdı? Eskiden buğday nasıl üretilirdi? Eskiden insanlar nerede yaşıyor?</p>	<p>Eskiden insanlar bitkileri toprakla alakalı ve hayvanlarla alakalı yaşam tarzını devam ettiriyorlardı. Yığma bulmak için sürekli yer değiştirmeliler. Zorundaymışlar. Tabii hayvanları evcilleştiriyorlardı. Bitki ve hayvan yetiştirip onlarla besleniyorlardı. Yıkağı pişirmek ve saklamak için çömlekler yapmışlar. Hayvanlardan yün elde etmişler. Yünü gürelele iplik haline getirmişler. İpliklerle kumaş dokunmuşlar. Yığma üretimi zamanla arttı ve çiftçiler tüketimden fazla yığma ile başka malıya değiş tokuş etmeye başlamışlar.</p>

Ek 9. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Sami TOKGÖZ

Doğum Yeri ve Tarihi :15/07/1972

Eğitim Durumu : Tezsiz Yüksek Lisans

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü/1995

Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversite Yaşam Boyu Öğrenme/2015

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce

Bilimsel Faaliyet/Yayınlar

A. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

Yılmaz, Ö., Tokgöz, S. ve Çavuşoğlu, M. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda konuşma beceri gelişimi. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı*. Muğla Üniversitesi, Muğla.

Yılmaz, M., Yavaş, A. ve Tokgöz, S. (2018). Yardımcı ders kitabı kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Program Kitabı*. Kızılcahamam, Ankara.

Işık, A. D. ve Tokgöz, S. (2018). Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili lisansüstü tezlerin analizi. *1. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, İstanbul.

B. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler :

Tokgöz, S. ve Işık, A. D. KursiyerNet uzaktan eğitim platformunun yaşam boyu öğrenme açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 408-418.

İş Deneyimi

1995-1998 Yukarı Burhaniye Köyü İlkokulu, Müdür Yetkili Öğretmen. Kayseri/ Yahyalı,

1998-2001 Cumhuriyet İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, Rize Kalkandere,

2001-2002 Yunus Emre İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni, Zonguldak /Çaycuma.

2003-2014 Akçalı İlkokulu, Sınıf Öğretmenliği, Bartın /Merkez

2014-2019 Akçalı İlkokulu, Okul Müdürü, Bartın /Merkez.

Aldığı Ödüller

Stajlar :

Projeler ve Kurs Belgeleri :İngilizce B1 seviye Kurs Belgesi/ Bartın Halk Eğitim Merkezi.

Çalıştığı Kurumlar :Millî Eğitim Bakanlığı

İletişim Çaydüzü 64 Nolu Sok. No: 6 Kat:3 74100 Bartın

E-Posta Adresi :sami.tokgoz@hotmail.com

Tarih : 18/06/2019