
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN ZİHİNSEL SÜREÇLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Berker BULUT

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Berker

Soyadı : BULUT

Bölümü : Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Zihinsel Süreçler Bakımından İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of Primary School Students' Listening and Reading Comprehension Skills in terms of Mental Processes

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Berker BULUT

İmza: ……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Berker Bulut tarafından hazırlanan "İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Zihinsel Süreçler Bakımından İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Başkan: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Üye: Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Üye: Doç. Dr. Çetin ÇETİNKAYA
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Düzce Üniversitesi .....

Üye: Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: 09/07/2018

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

Biricik eşime…

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin başından sonuna kadar her türlü desteğini esirgemeyen, görüş ve önerileriyle çalışmaya yön veren, kendisinden çok şey öğrendiğim tez danışmanım kıymetli hocam Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışması boyunca beni yönlendiren ve değerli görüşleriyle uygulamaların şekillenmesine yardımcı olan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a ve Doç. Dr. Çetin ÇETİNKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim. Ayrıca değerli görüşleri ile çalışmaya katkıda bulunan sayın hocalarım Doç. Dr. Mustafa ULUSOY'a, Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na, Doç. Dr. Seyit ATEŞ'e ve Dr. Öğr. Üy. Soner ALADAĞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın her aşamasında sürekli görüşlerine başvurarak fikirlerinden yararlandığım değerli mesai arkadaşlarıma, araştırmayı yürüttüğüm okullardaki idarecilere, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatıma başladığım günden bu yana her türlü fedakârlıktan kaçınmayarak bugünlere gelmemde en büyük pay sahibi olan ilk öğretmenlerim sevgili anne ve babama; her zaman her konuda görüşleriyle yanımda olan ağabeyime teşekkür ederim.

Son olarak varlığı ile bana yaşam enerjisi veren, sevgisi ve desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen ve tez yazım sürecinde karşılaştığım tüm zorluklarda beni yalnız bırakmayan canım eşim Müge BULUT'a şükran ve sevgilerimi sunarım.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN ZİHİNSEL SÜREÇLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Berker BULUT

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran 2018

ÖZ

Bu araştırmada genel olarak dinlediğini ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde durulmuştur. Çalışmanın özelinde dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin benzer zihinsel süreçlerden oluştuğu varsayımı ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anlama süreçleri ve bu süreçte ortaya koydukları tepkiler incelenmiştir. Bu bağlamda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde hangi stratejileri, nasıl kullandıkları araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Buna göre bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçlerinde kullandıkları anlama stratejilerini tanımlamak ve bu süreçte gerçekleşen zihinsel süreçleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmada çeşitliliği sağlamak adına dinleme ve okuma başarısı, cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi kendi içinde benzeşik farklı durumlara göre çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibari ile Aydın ili Efeler ilçesinde orta sosyoekonomik düzeyde bulunan bir devlet okulundaki on iki ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcılar belirlenirken dördüncü

sınıfa ait beş şubede Türkçe derslerindeki öğrenme-öğretme süreçleri gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler sınıf öğretmenlerinin herhangi bir anlama stratejisi uygulayıp uygulamadığının yanında öğrencilerin anlama sürecine nasıl katkı verdikleri yönünde olmuştur. Bu şekilde uygulama öncesi öğrencilerin seçimine yönelik ön bilgiler edinilmiş ve öğrenciler ile birlikte zaman geçirilerek yakınlık kurulması sağlanmıştır. Son olarak katılımcıları belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen "Dinlediğini Anlama Testi" ve "Okuduğunu Anlama Testi" uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında, gözlem kayıtları ve bilgilendirici ve öyküleyici dinleme ve okuma metinlerinden oluşan sesli düşünme tutanakları kullanılmıştır. Katılımcıların dinlerken ve okurken ne yaptıklarına ilişkin düşüncelerini sözlü olarak anlattıkları sesli düşünme yöntemi ile elde edilen sözel veriler, dinlediğini ve okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi açısından zihinsel süreçlerin ortaya çıkarılmasını sağlamıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Ayrıca bazı verilere ilişkin frekans hesaplamaları ve ki-kare testi kullanılmıştır. Genel olarak yapılan bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçlerinde çeşitli stratejiler kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin hem dinleme hem de okuma çalışmalarında kullandıkları stratejilerin daha çok metnin içeriğini çözümlemek adına sürekli tahminde bulunularak var olan bilgilerini kullanmaya yönelik olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin hem dinleme hem de okuma çalışmalarında kullandıkları stratejilerin metin türüne ve cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin dinleme ya da okuma başarısı arttıkça kullandıkları stratejilerin sayısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından biri de dinleme çalışmalarında derinlemesine anlama, okuma çalışmalarında ise yüzeysel anlama düzeyindeki zihinsel süreçlerin daha çok kullanılmasıdır. Öte yandan araştırmaya katılan öğrencilerin hem okuma hem de dinleme çalışmalarında değerlendirme düzeyine daha az ulaşmış oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin kendi anlamalarını değerlendirme yeterliliklerinin düşük olduğunu ve üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Dinleme, okuma, anlama stratejileri, zihinsel süreçler

Sayfa Adedi : xvi+279

Danışman : Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' LISTENING AND READING COMPREHENSION SKILLS IN TERMS OF MENTAL PROCESSES

(Ph.D)

Berker BULUT

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2018

ABSTRACT

This study generally focuses on reading and listening comprehension skills. The study specifically examined primary school 4th graders' comprehension processes and their reactions in this process with the assumption that listening and reading comprehension skills are made up of similar mental processes. In this context, the focus of the study is which strategies primary school 4th graders use and how they use them in the listening and reading comprehension process. Accordingly, this study aimed to define the strategies of comprehension that primary school fourth graders used in listening and reading comprehension processes and to reveal the mental processes that take place in this process. In this research using case study pattern, one of the qualitative research models, working groups were established according to different similar situations such as listening and reading success, gender, socioeconomic level in order to ensure diversity. The work group of the study consisted of twelve primary school 4th grade students in a public school with a medium socio-economic level in Efeler district of Aydın in 2016-2017 educational year.

When the participants were determined, the learning-teaching processes in the Turkish lessons were observed in five fourth grade branches. Observations were made to determine whether classroom teachers were implementing any comprehension strategy and how the students contributed to the comprehension process. In this way, preliminary information about the selection of the students was obtained and time was spent with the students to be close to them before the application. Finally, the "Listening Comprehension Test" and "Reading Comprehension Test" developed by the researcher were applied to determine the participants. During the data collection phase of the study, observation records and protocols of think-aloud composed of informative and narrative listening and reading texts were used. The verbal data obtained by the method of thinking aloud, in which participants expressed their thoughts about what they were doing while listening and reading, revealed the mental processes in order to determine the listening and reading comprehension strategies. Descriptive analysis and content analysis techniques were used in the analysis of the obtained data. For some data, frequency calculations and chi-square test were also used. As a result of this research, it has been seen that students use various strategies in the listening and reading comprehension processes. It was observed that the strategies that students used in both listening and reading activities were utilizing their current knowledge by guessing continuously to analyze the content of the text. It was also found that the strategies used by the students, who participated in the research, in both listening and reading activities did not differ according to the text type and gender. Besides, it was concluded that as the students' listening or reading success increased, so did the number of strategies they used. One of the research results was that inferential comprehension mental process was used more in listening activities and literal comprehension mental process in reading activities. On the other hand, it was concluded that the students who participated in the research didn’t reach to the level of evaluation in both reading and listening activities. This result indicates that the competence of students to assess their own comprehension is low and that their high-level cognitive skills have not developed yet.

Key Words : Listening, reading, comprehension strategies, mental processes

Page Number : xvi+279

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. İhsan Seyit ERTEM

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....vi
ABSTRACT..... viii
TABLOLAR LİSTESİ..... xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....xvi
BÖLÜM I.....1
GİRİŞ.....1
Problem Durumu.....1
Araştırmanın Amacı.....7
Araştırmanın Önemi.....8
Varsayımlar.....11
Sınırlılıklar.....11
Tanımlar.....11
BÖLÜM II.....13
KURAMSAL ÇERÇEVE.....13
Dil Becerileri.....13
Dinleme.....18
Konuşma.....18
Okuma.....19
Yazma.....20
Anlama Becerileri.....21
Dinleme ve Anlama.....22
Dinlemenin Fiziksel Yönü.....25
Dinlemenin Zihinsel Yönü.....26
Dinlediğini Anlamanın Beyindeki Organizasyonu.....28

Okuma ve Anlama 30
Okumanın Fiziksel Yönü 33
Okumanın Zihinsel Yönü 36
Okuduğunu Anlamanın Beyindeki Organizasyonu 41
Dinleme ve Okuma Arasındaki İlişki 43
Ortak Anlama Süreci 44
Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi 45
Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Stratejileri 47
İlgili Araştırmalar 51
BÖLÜM III 57
YÖNTEM 57
Araştırmanın Modeli 57
Çalışma Grubu 66
Veri Toplama Teknikleri 75
Görüşme 76
Gözlem 77
Veri Toplama Araçları 80
Dinlediğini Anlama Testi 80
Okuduğunu Anlama Testi 84
Sesli Düşünme Tutanakları 88
Gözlem Formu 91
Veri Toplama Süreci 92
Verilerin Analizi 98
Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği 103
BÖLÜM IV 106
BULGULAR VE YORUM 106
Dinlediğini Anlama Stratejileri 106
Dinlediğini Anlama Stratejileri Kullanım Sıklığı 129
Okuduğunu Anlama Stratejileri 137
Okuduğunu Anlama Stratejileri Kullanım Sıklığı 158
Zihinsel Süreçler 167
BÖLÜM V 202
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 202
Sonuçlar 202

Tartışma 211
Öneriler 224
Uygulamaya Yönelik Öneriler 224
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 226
KAYNAKLAR 229
EKLER 256

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Araştırmanın Tasarımı* 58
Tablo 2. *Pozitivist ve Yorumlamacı Yaklaşımın Temel Nitelikleri* 60
Tablo 3. *Beş Nitel Araştırma Deseninin Özelliklerinin Karşılaştırılması* 63
Tablo 4. *Sınıf Öğretmenlerine ve Sınıfların Fiziki Ortamına İlişkin Betimsel Özelikler* 67
Tablo 5. *Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler* 75
Tablo 6. *Gözlem Türleri* 78
Tablo 7. *Dinlediğini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları* 83
Tablo 8. *Dinlediğini Anlama Testi Test Analizi Sonuçları* 83
Tablo 9. *Dinlediğini Anlama Testinin İçerdiği Kazanımlar ve Kazanımları Ölçen Maddeler* 84
Tablo 10. *Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları* 87
Tablo 11. *Okuduğunu Anlama Testi Test Analizi Sonuçları* 87
Tablo 12. *Okuduğunu Anlama Testinin İçerdiği Kazanımlar ve Kazanımları Ölçen Maddeler* 88
Tablo 13. *Betimsel Analiz ve İçerik Analizinde Uygulanan İşlemler* 100
Tablo 14. *Strateji Türleri ve Tanımları* 102
Tablo 15. *Geçerlik ve Güvenirlik İşlemleri* 105
Tablo 16. *Dinlediğini Anlama Sürecinde Kullanılan Stratejilerin Frekans Tablosu* 130
Tablo 17. *Kullanılan Strateji Türlerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları* 131
Tablo 18. *Dinleme Stratejilerinin Metin Türüne Göre Kullanımına İlişkin Frekans Tablosu* 132
Tablo 19. *Metin Türüne Göre Kullanılan Dinleme Stratejilerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları* 133
Tablo 20. *Dinleme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanımına İlişkin Frekans Tablosu* 134
Tablo 21. *Cinsiyete Göre Dinleme Stratejilerinin Kullanılmasına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları* 135

Tablo 22. *Öğrencilerin Dinleme Profiline Göre Kullandıkları Dinleme Stratejilerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları* 136
Tablo 23. *Okuduğunu Anlama Sürecinde Kullanılan Stratejilerin Frekans Tablosu* 159
Tablo 24. *Kullanılan Strateji Türlerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları* 160
Tablo 25. *Okuma Stratejilerinin Metin Türüne Göre Kullanımına İlişkin Frekans Tablosu* 161
Tablo 26. *Metin Türüne Göre Kullanılan Okuma Stratejilerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları* 162
Tablo 27. *Okuma Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanımına İlişkin Frekans Tablosu* 164
Tablo 28. *Cinsiyete Göre Okuma Stratejilerinin Kullanılmasına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları* 165
Tablo 29. *Öğrencilerin Okuma Profiline Göre Kullandıkları Okuma Stratejilerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları* 165

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Algılama, beyin ve dil arasındaki ilişki....3
Şekil 2. Düşünce ve dil kavramlarının kesişim alanları....16
Şekil 3. Anadili öğretiminin etkinlik alanları....17
Şekil 4. Dinleme süreci....24
Şekil 5. Dinleyerek anlama sürecinde etkili olan beyindeki bölgeler....29
Şekil 6. Gözlerin odaklanmada aldığı pozisyon....35
Şekil 7. Okuduğunu anlama süreci....40
Şekil 8. Okuyarak anlama sürecinde etkili olan beyindeki bölgeler....42
Şekil 9. Nitel araştırma döngüsü....62
Şekil 10. Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri....76
Şekil 11. Uygulama sürecine yönelik gerçekleştirilen işlem basamakları....93
Şekil 12. Nitel veri analiz sarmalı....99
Şekil 13. Anlama düzeyleri ve zihinsel süreçler....201

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	The Programme for International Student Assessment
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

İnsanoğlu hayata gözlerini açtığı günden itibaren kendisini, sözlü ya da sözsüz belirli kuralları olan sosyal bir yapının içinde bulmaktadır. Dolayısıyla insanoğlu ilk olarak içinde bulunduğu dünyayı tanımak ve ona uyum sağlamak amacıyla çevresiyle etkileşimde bulunur. Bu etkileşim kişinin hayatı boyunca sürer. Nitekim kişinin insanlarla, doğayla, hayvanlarla ve hatta kendisi ile kurduğu ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için etkili bir iletişime ihtiyaç vardır.

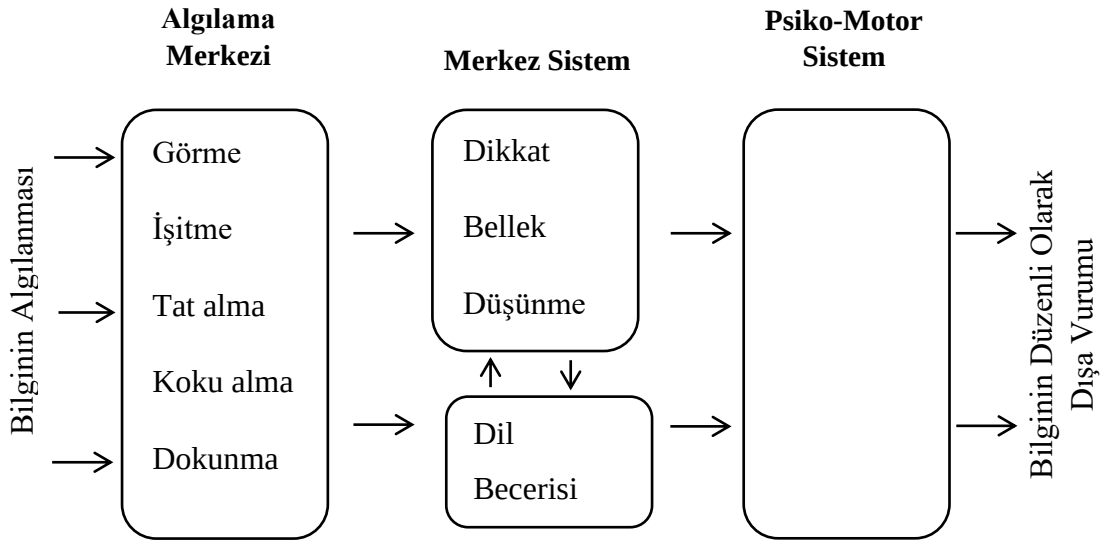
Kaya'ya (2011) göre iletişim, insanın varoluşunun temellerinden biridir ve insanın toplumsal ve kültürel çevreyi anlamlandırmasında ve kendisini bu çevre içinde konumlandırmasında etkilidir (s.2). Yüksel (2010) de kişilerarası iletişimi, bilgi, duygu ve düşüncelerin kaynak ve alıcı arasındaki ortak anlamlar yüklenmiş belirli simgeler yoluyla aktarılması süreci olarak tanımlamaktadır (s.11). Ayrıca Çiftçi (2007) iletişimin, insanlar arasında kurulan bir anlam köprüsü olduğunu belirtmekte; Ergin (2010) de insanların birbirlerini anlamalarına yarayan bir süreç olduğunu aktarmaktadır. Buna göre sağlıklı bir iletişim için öncelikle kaynaktan gelen mesajın alıcı tarafından doğru bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Alıcı tarafından eksik anlaşılan mesaj iletişimde kopukluğa neden olmaktadır. Nitekim bilginin karşılıklı değişimi olmadığı sürece, yani çift yönlü bir

iletişim olmadıkça, sağlıklı ve etkili bir iletişimden söz edilemeyeceği belirtilmektedir (Demiray, 2010, s. 46).

Konuyu eğitim açısından ele alacak olursak, sınıf ortamında öğretmen-öğrenci arasında karşılıklı anlaşma sağlamaya yönelik bir iletişim olması gerektiğini söyleyebiliriz. Okullarda iletişim sürecinde genellikle kaynak öğretmen; alıcı da öğrencidir. Sınıf içinde etkili bir iletişim sağlanabilmesi için iletinin öğretmen tarafından etkili bir şekilde gönderilmesinin yanında öğrencilerin de iletiyi uygun bir şekilde alması gerekmektedir. Öğretmenler iletilerini öğrencilerin seviyelerine ve isteklerine göre düzenleyip gönderdikleri takdirde sınıfta sağlıklı bir iletişim kurulabilir (Celep, 2002, s. 132). Bu anlamda sınıf ortamında, öğrenme-öğrenci arasında ileti alışverişinin hangi araçlarla sağlandığı önem taşımaktadır. Öğretmen ile öğrenci arasında iletinin taşınmasında yardımcı olan araçların ders kitabı, öğretim materyalleri, öğretmenin sesi ve beden dili hareketleri olduğu belirtilmektedir (Eroğlu, 2010, s. 229). Buna göre eğitim sürecinde kullanılan öğrenme araçlarının daha çok dile dayalı kaynaklar olması, sağlıklı bir iletişim için dil becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları arasında, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri dinleme, okuma, konuşma ve yazma dil becerilerini kazanmaları ve bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirerek etkili iletişim kurmalarının sağlanması yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Öğrencilerin gerek sınıf ortamında gerekse günlük hayatta yazılı ve sözlü çeşitli bilgilerle karşı karşıya kalmaları iletişim sürecinde anlama becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Özbay (2010) anlamayı, iletişim sürecinin temel basamağı olarak görmekte ve anlama gerçekleşmediği zaman iletişimin amacına ulaşmadığını belirtmektedir (s.30). Anlama becerilerinin beslendiği iki temel kaynağın da dinleme ve okuma olduğu belirtilmekte ve anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek adına, öğrencilerin dinledikleri ve okuduklarına ilişkin ortaya koydukları tepkiler önemli görülmektedir (Yıldırım, Yıldız, Ateş & Rasinski, 2010). Nitekim Özbay ve Barutçu (2013) da beynin algılama, kodlama, depolama, işleme ve geri çağırma etkinlikleriyle oluşan dinleme ve okuma becerilerinin, dilin anlama boyutunu oluşturduğunu vurgulamaktadırlar. Buna göre dinleme ve okuma etkinliklerinin anlama ile sonuçlanması beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, iletişim sürecinde önemli bir yere sahip olan dilin anlama süreçleri üzerinde durulmasında yarar vardır.

Anlama, akıl erdirmek, birinin duygu ve düşüncelerini sezmek, hissetmek, farkına varmak ve değerlendirmek anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 1998). Calp (2010) da anlamayı; duyulan ses, söz ve anlatımlardan ya da okunan materyallerden anlatılmak isteneni kavrama ve bilgi edinme olarak tanımlamaktadır (s.73). Buna göre anlama bir bakıma dinlenilenleri ve okunanları faydalı hale getirme sürecidir. Bununla birlikte anlama tek başına açıklanamayacak kadar karmaşık ve aşamalı süreçlerden oluşmaktadır. İnsan beynindeki anlama süreci, duyu organlarının uyarılması ile başlamaktadır. Duyularımız aracılığıyla edindiğimiz bilgileri yorumlayarak anlam verme sürecinin başlangıcı algılamadır. Anlama sürecinin basitten karmaşığa doğru sistemli bir yol izlediği düşünüldüğünde, algı bu sürecin organize olmuş ilk aşamasıdır (Onan, 2011, s. 81). Nitekim algılama sürecinde birtakım eksiklikler varsa anlama gerçekleşmemektedir. Senemoğlu (2018) algılamanın, alıcı dil becerilerinden, bireyin geçmiş yaşantıları ve ön bilgilerinden, güdülenmişlik düzeyinden ve birtakım başka içsel faktörden etkilendiğini belirtmektedir. Stillings vd.'nin algılama, beyin ve dil arasındaki ilişkiyi açıkladıkları aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi dil, bilginin edinilmesinde ve kullanılmasında önemli bir yere sahiptir (Stillings vd. 'den aktaran Yalçın, 2006).



Şekil 1. Algılama, beyin ve dil arasındaki ilişki

Şekilde de görüldüğü gibi işitme, görme, dokunma, koklama, tat alma organlarının uyarılması ile duyusal veriler önem derecelerine göre belleğin alt süreçlerinde işleme tabi tutulmaktadır (Onan, 2005). Örneğin gözün algıladığı sözcükler, dağınık bir şekilde beyinde görme noktasına gelir ve buradan da tanıma merkezine iletilerek tekrar bir araya

getirildikten sonra okuma merkezine ulaştırılır. Burada bir yandan harfler seslendirilirken bir yandan da okunan sözcüklerin anlamları kelime dağarcığındaki sözlüğe başvurularak belirlenir (Yalçın, 2006; Yılmaz, 2012). İşitme sırasında da etraftaki tüm sesler beyindeki dinleme ile ilgili merkeze ulaşır ve buraya gelen seslere nitelik bakımından süzme işlemi uygulanarak ses tanıma merkezine gönderilir. Tanımlanan seslerle ilgili hafızdaki bilgiler bir araya getirilerek anlam bütünlüğü oluşturan sesler yorumlanmaktadır (Melanlıoğlu, 2011).

Görüldüğü üzere algılama ve anlamanın temel noktası olan dinleme ve okuma becerileri gerçekleşirken beyinde benzer mekanizmalar işlemektedir. Bilindiği üzere tıptaki gelişmelerin ilerlemesiyle birlikte beynin ayrıntılı fotoğrafları çekilebilmekte ve bunun sonucunda da bilginin beyne nasıl girdiği, nasıl depolandığı ve sonra nasıl kullanıldığı konusunda detaylı bilgiler edinilmektedir (Suziki'den aktaran Yalçın, 2006). Nitekim dilin beceri alanlarının beynin hangi bölgeleriyle ilişkisi bulunduğuna dair yapılan çalışmalarda, okuma merkezinin beynin işitme merkezinin içine yerleşmiş olduğu ifade edilmektedir (Chermak & Musiek, 1997). Öte yandan, anlama ile ilgili iki merkezin (dinleme-okuma) sesleri, biçimleri ve simgeleri kavramada kulağın ve gözün sadece iletme görevi yaptığı, seslerin ve görüntülerin asıl ayrıştırma işlemlerinin beynin bazı merkezlerinde yapıldığı ortaya çıkmıştır (Yalçın, 2006, s. 24).

Beyin ve dil arasındaki ilişki 19. yüzyıldan itibaren ilk defa bilimsel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Yapılan çalışmalarda, beynin her bir bölgesinin çok önemli görevler üstlendiği vurgulansa da beynin sol yarım küresinin dil fonksiyonlarına yönelik olduğu saptanmıştır (Altmışdört, 2013). Dil için özelleşmiş beyin alanları, sol yarımküredeki Sylvian Fissure'un etrafındaki bölgede yer alır. Hareket kaslarıyla ilgili alanın arkasında yer alan Broca ve işitmeyle ilgili bölgenin arkasında bulunan Wernicke alanı en çok dille ilgili olan bölgelerdir. Net bir şekilde ayrım yapılamasa da Broca alanı anlatma becerilerine (konuşma, yazma), Wernicke alanı da anlama becerilerine (dinleme, okuma) yönelik işlevleri yerine getirmektedir (Jensen, 2005, s. 9). Buna bağlı olarak dil becerilerinin beyindeki yerleşimlerinin belirlenebilmesiyle dil becerileri arasındaki ilişki hakkında daha net yorumlar yapılabilir.

Ayrıca dil konusunda son yıllarda yapılan tartışmalar da dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden herhangi birinin gelişmesinin diğerlerinin gelişiminde de etkili olup olmayacağı konusunda yoğunlaşmaktadır. Araştırmacılar farklı sonuçlar ortaya koysalar da

genel olarak dinleme ile okuma ve konuşma ile yazma becerilerinin birbirini desteklediği belirtilmektedir (Yangın, 1998). Konuyu anlama becerileri kapsamında ele alacak olursak dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlayabileceği yönünde yapılan birçok çalışma mevcuttur (Aarnoutse, Brand-Gruwel & Oduber, 1997; Aarnoutse, Van Den Bos & Brend-Gruwel, 1998; Bulut, 2013; Hagtvet, 2003; Kargın, Güldenoğlu & Ergül, 2017, Trinkle, 2008). Yapılan çalışmaların ortak noktası, dinlemenin ilk kazanılan dil becerisi olması, okul çağına gelinceye kadar anlama becerisi olarak öğrencinin dinleme becerisinden yararlanmış olması ve dolayısıyla dinlemenin, okuduğunu anlama becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesine katkı sağlayabileceği görüşüne dayanmalarıdır.

Dinleme ve okuma arasındaki ilişkinin belirlenmesi, anlama öğretimi için hazırlanacak etkinliklerin niteliği açısından önemli görülmektedir. Anlama becerisinin iki boyutu olarak karşımıza çıkan dinleme ve okuma arasındaki ilişki ve bu iki becerinin gerektirdiği zihinsel süreçler pek çok araştırmacıyı da meraklandırmış ve konu ile ilgili olarak son yıllarda farklı görüşler ortaya atılmıştır. Dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçleriyle ilgili olarak iki teorik görüş üzerinde durulmaktadır. Yangın (1999) bu görüşlerle ilgili olarak şunları aktarmaktadır (s.44):

> İlk görüşe göre, okuyucu dinlediğini anlamada o kadar beceri kazanmıştır ki, az bir dikkat ve gayretle okuduğunu ve dinlediğini anlama arasında hiçbir fark kalmaz. Okuyucu aynı zihinsel ve dilsel becerileri konuşma sürecinde de kullanır. Bu görüş, "ortak anlama süreci" (unitary comprehension process) olarak adlandırılmaktadır. Okumayı öğrenmek, çocuğun daha önceden öğrendiği dilsel işaretleri yeniden öğrenmesi sürecinden başka bir şey değildir. İster dinleme ister okuma olsun dilsel işaretler aynıdır. Fark, sinir sistemini harekete geçiren fiziksel uyarıcıların ortamında yatmaktadır. Dinlemede, dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları havada seslerin yayılması yoluyla sinir sistemini harekete geçirirler. Okumada, aynı dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları yazı şekillerinden oluşur ve bunlar ışık yoluyla göz tarafından algılanarak sinir sistemini harekete geçirirler. Okumayı öğrenme süreci, çocukların önceden öğrendikleri işitsel işaretleri yeni görsel işaretlere dönüştürme sürecinden başka bir şey değildir. Dinlediğini ve okuduğunu anlama süreciyle ilgili ikinci görüş, ortak anlama süreci görüşünü karşısına almaktadır. Bu görüşe göre, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama toplumdaki önemi, işlevi, uyarıcıların gelişi ve dilbilim bakımlarından farklılıklar gösterdikleri için aynı süreçler değildir. Okuyucu, anlamada yetenekli ve hızlı olsa bile, dinlediğini anlama okuduğunu anlamadan farklıdır. Anlama ile ilgili bu görüş, ikili anlama süreci (dual comprehension process) olarak adlandırılmaktadır. Dinleme ve okuma arasındaki ilişki ile ilgili olarak son yıllarda farklı görüşler de ortaya atılmıştır: Bir paranın iki yüzü gibi düşünülürse, dinleme ve okuma dildeki alıcı becerilerin farklı iki yüzü gibidir. Her ikisi de dilin kullanımının içinde yer almaktadır.

Yıldırım vd. (2010) de dinleme ve okuma becerilerinin gerektirdiği zihinsel süreçler ile ilgili iki farklı görüşün olduğunu belirtmektedirler. Bunlardan birincisi dinleme ve okumanın kelime tanıma süreçleri yönünden farklılaştığı fakat temelde aynı dil mekanizmalarının kullanıldığı şeklindedir. İkinci görüş de anlama için gerekli uyarıcıların

işitsel ve görsel kanallarla sağlandığı, dinleme ve okumanın farklı zihinsel süreçler içerdiği şeklindedir. Güneş'e (2007a) göre de anlama sürecinde düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin yapma, ilişkilendirme, seçim yapma, yorumlama, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. zihinsel beceriler devreye girmekte, yeni bilgiler önceki bilgi ve deneyimlerin ışığında incelenmekte, yeniden anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır (s. 229). Bu bakımdan dilin anlama boyutunu oluşturan dinleme ve okuma etkinliklerinin de yukarıda sıralanan zihinsel süreçleri içermesi beklenmektedir.

Dil merkezli anlama sürecinin iki ayrı sürecini oluşturan dinlediğini ve okuduğunu anlamanın gerek oluşum süreci gerekse işlevsel bakımdan birbirlerinden ayrı olduklarını söylemek zordur. Sonuçta her iki beceri de dilin esneklik alanı içerisinde anlama sürecine katkıda bulunmaktadırlar. Bu sebeple aralarındaki ilişkinin ana dili eğitim sürecinde bir eş güdüm içerisinde ele alınması yararlı sonuçlar vereceği düşünülmektedir (Onan, 2011, s. 137). Birçok araştırmacı da dinleme ve okuma arasında bir ilişki olduğu konusunda ortak bir görüş içerisindedirler (Hedrick & Cunningham, 1995; Hirai, 1999; Kargın vd., 2017; Wise, Sevcik, Morris, Lovett & Wolf, 2007). Buradaki temel sorun yukarıdaki açıklamalarda da belirtildiği gibi dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin gerektirdiği süreçlerin birbirinden farklı olup olmadığı ile ilgilidir. Nitekim işitme ve görme gibi farklı fiziksel uyarıcılarla harekete geçen dinleme ve okuma becerisinin özellikle kelime tanıma yönünden farklı süreçler gerektirdiği düşünülebilir. Öte yandan dinleme ve okuma esnasında, seslerin ve görüntülerin ayrıştırılıp anlam verme işleminin beyindeki aynı bölgelerde gerçekleşmesi daha farklı düşünmemize yol açmaktadır. Buna göre dinleme ve okumanın farklı uyarıcı formunda da olsalar temelde fikirlerin alınması, işlenmesi ve düşünmeyle ilgi süreçlerde aynı dil sistemini kullanmaları, bu becerilerin anlama sistemini paylaşan benzer süreçler olduğunu göstermektedir (Yıldırım vd., 2010).

Yukarıda yapılan açıklamalar, dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin birbirleri ile ilişkili olduklarını ve birbirlerinden etkilendiklerini göstermektedir. Bununla birlikte dinleme ve okuma becerilerinin gerektirdiği zihinsel süreçlerin neler olduğunun belirlenmesi araştırmacılar tarafından yanıt bekleyen bir sorundur ve bu araştırmanın da konusunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada dinleme ve okumanın aynı zihinsel süreçler içerdiğini savunan ortak anlama süreci (unitary comprehension process) görüşü esas alınmıştır. Buna göre dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin benzer zihinsel

süreçlerden oluştuğu varsayımı ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anlama süreçleri ve bu süreçte ortaya koydukları tepkiler incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçlerinde gerçekleşen zihinsel süreçleri ortaya çıkarmak ve bu süreçte kullanılan anlama stratejilerini tanımlamak amaçlanmıştır.

Bu temel amaç doğrultusunda oluşturulan problem cümlesi, "İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde hangi stratejileri, nasıl kullanmaktadırlar?" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma sürecine ilişkin daha zengin ve derinlemesine bilgilere ulaşmak amacı ile araştırmada ayrıca aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri dinlediğini anlama sürecinde hangi anlama stratejilerini kullanmaktadırlar?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejileri;
   i. Metin türüne
   ii. Cinsiyete
   iii. Dinleme profiline göre değişmekte midir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri okuduğunu anlama sürecinde hangi anlama stratejilerini kullanmaktadırlar?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejileri;
   i. Metin türüne
   ii. Cinsiyete
   iii. Okuma profiline göre değişmekte midir?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde;
   i. Tahmin etme
   ii. Çıkarımda bulunma
   iii. Soru sorma
   iv. Ana fikri belirleme

v. Özetleme

vi. Değerlendirme

vii. İzleme (denetleme) stratejilerini nasıl kullanmaktadırlar?

Araştırmanın Önemi

Yaşadığımız yüzyılda bilginin hızla ve katlanarak ilerlemesi, bireylerin bilgiye hızlı bir şekilde ulaşıp anlamasını ve kullanabilmesini gerektirmektedir. Sadioğlu ve Bilgin'e (2008) göre de bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde sayısız bilgi yığınları içerisindeki yararlı bilgiye ulaşıp kullanılabilmek için onun doğru bir şekilde anlaşılması ve yorumlanması gerekmektedir. Bu noktada bilgi edinme ve öğrenmenin en temel yollarından biri olan dilin etkili kullanımı önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yıldırım (2010) dilin etkili kullanımının, hem bireyin toplum içinde çevresiyle anlaşmasını sağladığını hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

Dil becerilerinin insan yaşamındaki etkisini ortaya koymak için yapılan bir araştırmada insanların günlük zamanlarının %45'ini dinleyerek, %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak, %9'unu yazarak geçirdikleri belirlenmiştir (Hayslop, 1988). Görüldüğü üzere insanlar yaşamlarının büyük bir kısmını dinleme ve okuma becerilerine ayırmaktadırlar. Şüphesiz iletişimin başlama nedeninin, vericinin gönderdiği bilgiyi alıcının anlaması olduğu düşünüldüğünde insanların dinleme ve okuma becerilerine neden daha fazla zaman ayırdıkları daha kolay anlaşılmaktadır. Bu bakımdan anlama becerisinin geliştirilmesi her birey için oldukça önemli bir konudur. Öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilebilmesi okullarda gerçekleştirilen dinleme ve okuma çalışmalarının kalitesi ile ilgilidir. Dilin anlama boyutunu oluşturan dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik planlanan öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz etmesi ve onları sürece etkin katılımını sağlaması beklenmektedir. Şengül ve Yalçın (2004) da Türkçe dersi öğretme-öğrenme sürecinde yer alan çalışmaların anlamaya yönelik etkinliklerle desteklenmesi gerektiği ve üst düzey zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesine olanak sağlaması gerektiğini belirtmektedirler.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak öğrencilere anlama becerilerinin kazandırılmasında Türkçe dersi öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin metin işleme süreçlerinin kalitesi belirleyici olmaktadır. Bu konu ile ilgili Ateş'in (2011) yapmış olduğu

çalışma yol gösterici olmaktadır. Ateş'in araştırma sonuçları, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim sürecinde en fazla zamanı metni anlamayla ilgili olmayan uygulamalara harcadıklarını ve öğretmenlerin anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim ve rehberlik çalışmalarına yer vermediklerini göstermektedir. Buna göre öğrencilerin ilkokul döneminde anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim görmemeleri, öğrencilerin anlama becerilerindeki eksikliklerin ilkokul çağında başlayarak hayatları boyunca sürmesine neden olmaktadır. Nitekim uluslararası ölçekli yapılan sınavlarda da çeşitli sınıf düzeyindeki Türk öğrencilerinin okuduğunu anlama performansları ortalamanın altında sonuçlar vermektedir (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS], 2001; The Programme for International Student Assessment [PISA], 2009, 2012, 2015).

Öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek adına öncelikle dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçlerinde neler olup bittiğini belirlemek yararlı olabilir. Böylelikle öğrencilerin bu süreçte yapması gereken etkinlikler düzenlenebilir. Bilindiği üzere dinlediğini ve okuduğunu anlama doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan süreçlerdir (Kamhi & Cats, 2008). Bu süreçte neler olup bittiğine ilişkin yapılan çalışmaların, öğrencilerin anlama sürecinde metni kavramak için ne tür yöntemlere başvurduklarını saptamaya yönelik olduğu görülmektedir (Atalay & Melanlıoğlu, 2016; Çetinkaya, 2004; Janssen, Braaksma & Rijlaarsdam, 2006; Laing & Kamhi, 2002; Yaylı, 2010). Bu şekilde öğrencilerin, dinleme ve okuma sürecinde anlamayı kolaylaştırmak için kullandığı stratejiler tanımlanmıştır. Epçaçan (2009) okuduğunu anlama stratejilerinin; etkin, yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya katkı sağlayan, öğrenilebilen yöntemler olduğunu belirtmektedir. Okuma sürecinde kullanılan stratejiler okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında olmak üzere üç kategoride toplanabilir. Benzer şekilde öğrencilerin bir metni dinlemeden önce, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında bir dizi zihinsel ve fiziksel işlemler gerçekleştirerek bilinçli olarak kullandıkları yöntemlerin dinleme stratejileri olduğu belirtilmektedir (Kılınç, Keskin & Yalanız, 2016).

Alanyazında hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili birlikte yapılan bir çalışmaya rastlanılmamış olsa da bahsi geçen stratejilerin her iki dil becerisi için benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Araştırmalarda sözü edilen geçmiş bilgileri kullanma, tahminde bulunma, amaç belirleme, soru sorma ve cevap verme, özetleme, çıkarımda bulunma gibi bilişsel stratejiler hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama süreçlerinde kullanılabilmektedir. Öğrencilerin anlama süreçlerinde

hangi stratejileri kullandıklarının belirlenmesi de sesli düşünme yöntemi ile yapılabilmektedir. Afflerbach (2000) sesli düşünme yönteminin okuduğunu anlama süreçleri hakkında zengin bilgi sağladığı için, okuyucular tarafından kullanılan stratejileri meydana çıkarmak adına yaygın olarak kullanılan en etkili yöntem olduğunu belirtmektedir. İlgili literatürde de farklı sınıf düzeylerinde olmak üzere sesli düşünme yöntemi ile öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin neler olduğu belirlemeye yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Çelik, 1998; Çetinkaya, 2004; Janssen vd., 2006; Laing & Kamhi, 2002; Özek & Civelek, 2006; Yaylı, 2010). Öte yandan sesli düşünme yöntemi kullanarak dinlediğini anlama sürecindeki stratejilerin neler olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır (Ghoneim, 2013; Man & Xingui, 2017). Bununla birlikte bu araştırmada, dinlediğini anlama süreçlerinde benzer anlama stratejilerin kullanılması fikrinden yola çıkarak, daha çok okuduğunu anlama çalışmalarında kullanılan sesli düşünme yöntemi, anlama sürecinin diğer boyutunu oluşturan dinlediğini anlama süreçlerini incelemek adına da kullanılmıştır. Ayrıca Güneş (2012) sesli düşünme yönteminin amacının bir etkinlik yapılırken kullanılan zihinsel işlem, süreç ve düşünceleri açıklığa kavuşturmak olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada sesli düşünme yöntemi ile dinlediğini ve okuduğunu anlama sırasında öğrencilerin anlama stratejilerini nasıl kullandıklarını belirleyerek, dinleme ve okuma becerilerinin gerektirdiği zihinsel süreçler tanımlanmaya çalışılmıştır.

Tüm bu açıklamaların ışığında bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama sürecinde, hangi anlama stratejilerini, nasıl kullandıklarını açıklayarak bu alanda bir ilk olması kaydıyla önem arz etmektedir. Ayrıca araştırmanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerini zihinsel süreçler bakımından inceleyerek, anlama sürecinin işleyişi hakkında detaylı bilgiler sunmak adına genel bir durumu resmetmesi açısından ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kullandıkları stratejilere göre anlama nasıl ulaştıklarının tespit edilmesi ile öğretmenlerin Türkçe dersi metin işleme sürecinde daha nitelikli anlama eğitimi çalışmalarına yer vermelerine katkıda bulunulacağı ümit edilmektedir.

Varsayımlar

1. Dinlediğini ve okuduğunu anlama testindeki maddelerin öğrenciler tarafından anlaşıldığı ve testlerdeki sorulara vermiş oldukları cevapların öğrencilerin başarı düzeyini yansıttığı varsayılmaktadır.
2. Öğrencilerin bireysel görüşmeler sırasında akıllarından geçen düşünceleri samimi ve doğru bir şekilde aktardıkları varsayılmaktadır.
3. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin hem dinleme hem de okuma çalışmalarına katılan öğrencileri aynı ölçüde etkilediği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2016–2017 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma süresi on dört hafta ile sınırlıdır.
3. Araştırma sınıf içi tutulan gözlem notlarından ve sesli düşünme tutanaklarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Araştırmada veri toplama süreçlerinin tüm aşamasında bağımsız araştırmacıların katılımının sağlanamaması araştırmanın bir sınırlılığıdır.

Tanımlar

Dinleme: Dinleme işitmeden farklı bir şekilde işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izlemektir (Göğüş 1978, s. 228). Onan'a (2005) göre dinleme, sözlü iletişim sürecinde konuşan tarafından ses birimleri vasıtasıyla gönderilen mesajların alıcının zihninde deşifre edilip bilgiye dönüştürüldüğü zihinsel bir süreçtir.

Dinlediğini Anlama: Dinleyerek anlama süreci, dinleyen kişinin dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinden, dilsel nitelikli olanları ayırt etmesi ve daha sonra dilsel nitelikli bu ses kümelerini zihinsel bir işleme tâbi tutarak geri bildirim sürecini başlatabilme becerisidir (Onan, 2005).

Okuma: Okuma, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir

(Yıldız, 2010, s. 116). İyi bir okuma da bu süreçlerin uyumlu işlemesine, okuma eylemini gerçekleştiren fizyolojik ve psikolojik özelliklerin sağlıklı ve uyumlu işletilmesine bağlıdır (Karatay, 2014, s. 15).

Okuduğunu Anlama: Okumanın en önemli konusunun okunandan anlam kurma yani anlamı yapılandırma olduğunu vurgulanmaktadır (Akyol, 2010, s. 33). Güneş (2007b) okuduğunu anlamayı okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılması olarak tanımlamaktadır (s.118.)

Sesli Düşünme: Sesli düşünme, bir etkinlik yapılırken kullanılan zihinsel işlem, süreç ve düşünceleri açıklığa kavuşturmaya yarayan bir yöntemdir (Güneş, 2012). Sesli düşünme yöntemi, düşünceleri kuramsallaştırmadan ifade etmesinden dolayı zihinsel süreçler hakkında doğrudan bir fikir vermektedir (Block, 1986).

Ortak Anlama Süreci: Okuma becerisinin edinilmesinde dinlediğini anlama becerisinin önemli rolünün olduğunu varsayan bir anlayıştır. Ortak anlama sürecine göre hem okumanın hem de dinlemenin benzer genel anlama süreçlerine dayandığı kabul edilmektedir (Diakidoy, 2014). Bu bakış açısına göre genel dil anlama yeteneği hem dinlediğini anlamanın hem de okuduğunu anlamanın temelini oluşturur (Sticht & James, 1984).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçlerinde gerçekleşen zihinsel süreçleri ortaya çıkarmayı ve bu süreçte kullanılan anlama stratejilerini tanımlamayı amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında yer alan kavramlarla ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

Dil Becerileri

İnsan doğadaki diğer canlı varlıklar arasında özel kılan bir değer olan dil; insanların birbirleri ile anlaşmasını sağlayan bir iletişim aracı olmasının yanında bir ulusu meydana getiren kültür birikimini aktarmada kullanılan en etkili araçtır. Eren (1999) eski Türkçede "tıl" olarak geçen bu sözcüğün "ti" yani "demek" kökünden geldiğini belirtmektedir (s.112). Sözlükte de dil kelimesi insanların düşündüklerini aktarmak için kelimelerle yaptıkları anlaşma olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998). Ergin'e (2002) göre dil; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç; kendi kuralları içinde gelişen bir varlık, bir milleti birleştiren, onu koruyan sosyal bir kurumdur (s.4).

Karatay (2014) dili, insanoğlunun nesiller boyu süren deneyimleri sonunda oluşturduğu sözlü ve yazılı iletişim aracı olarak tanımlamaktadır (s.4). Toklu (2003) ise dili sadece bir iletişim aracı olarak görülmemesi gerektiğini belirtmekte ve dilin, o dili konuşan toplumun kültürünü yansıtan bir ayna, o kültürün dünyayı algılama biçimini belirleyen en önemli etken olduğunu ifade etmektedir (s.9). Aksan'a (1998) de dil, duygu, düşünce ve isteklerin,

bir toplumda ses ve anlam bakımından ortak ögeler kullanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (s.55).

Güneş (2007b) de dilin insan gelişiminin ve öğrenmenin kalbi olduğunu belirtmekte ve aşağıda sıralanan özelliklerine vurgu yapmaktadır (s. 24):

- *Dil, bireysel gelişim aracıdır*. Dil gelişimi ve bireysel gelişim bireyin dil bilgisine ve yaşam deneyimlerine bağlı olarak gelişmektedir.
- *Dil, iletişim aracıdır*. Birey yazılı ve sözlü olarak aktarılanları anlamak, çeşitli bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarmak için dili kullanır.
- *Dil, öğrenme aracıdır*. Dilin kullanımı bireyin çevresini saran dünyayı anlamasını ve kontrol etmesini, yani öğrenmesini sağlar.
- *Dil, zihinsel becerileri geliştirme aracıdır*. Dil, bireye düşüncelerini ve bilgilerini düzenleme, farklı yönlerini kavramsallaştırma, netleştirme, ilişkilendirme, genişletme, yeniden adlandırma fırsatı vererek zihinsel becerilerini geliştirilmesini sağlar.
- *Dil, sosyal gelişim aracıdır*. Dil aracılığıyla birey kendini çevreleyen sosyal olayları özümler, onlara bir anlam verir, onlarla etkileşir, içine girer ve kendini ifade eder. Bu şekilde ait olduğu kültürel değerlere uyum sağlar.

Coşkun (2014) dilin dünyayı anlama ve bilmede kullandığımız aklın bir işlevi ve ürünü olduğunu ancak; dili salt araçsal olarak bir bakış açısı ile tanımlamanın dilin, düşüncenin biçimlenmesindeki ve benliğin oluşmasındaki yaratıcı gücünün göz ardı edilmesine yol açacağını belirtmektedir. Uygur (2015) dilin kişiliğin ve benliğin oluşmasındaki rolü ile ilgili olarak şunları aktarmaktadır (s.95):

> İnsan olarak doğmak başka şey, insan olmak başka şeydir. Latince konuşanlar, pek küçük çocuklara 'insan' demeye yanaşmazlarmış. Latincede çocuk 'infans'tır. 'İnfans' konuşmayan, henüz dili olmayan anlamına gelir. İnsan oluş, dilin oluşturduğu bir süreçtir. Çocuk, bir deyime, konuştukça insanlaşır. Söyleneni anlayıp kendi de söze katıldığı için nesneler üzerinde başkalarıyla bildirişmeye girişeceğinden; artık payına belli bir hak ve sorumluluk düşeceğinden, çocuk insan dünyasının eşiğinden içeri atlar.

Görüldüğü üzere insanlar arasında anlaşmayı sağlayan dilin kullanılmaya başlamasıyla birlikte kişiler toplumsal yaşama dahil olurlar. Böylelikle kişiler dilsel yetenekleri ölçüsünde, yani düşünce dünyasını dilsel yapılarla aktarabilme becerisi ile birlikte bir kimlik edinirler ve kişiliklerini kazanırlar. Dil üzerine yapılan araştırmalar, toplumsal bir varlık olan insanın kullandığı dilin günlük hayattaki iletişim işlevine ve dilin, psikolojik bir

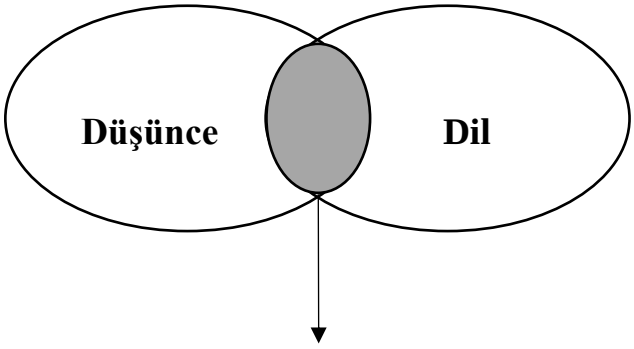
yapıya sahi olan insanın düşüncelerini geliştirmesi ve aktarmasındaki rolüne vurgu yapmaktadır. Bu noktada dil ve düşünce ilişkisine kısaca değinmek gerekir.

İnsanın düşünce şeklini araştıran bilim insanları, düşüncenin yapısını ve sınırlarını en iyi ifade eden yetinin dil olduğunu sonucuna ulaşmışlardır (Saygılı, 2011). Okur (2010) dili düşüncenin sese aktarılmış hali olduğunu belirtmekte ve insanların düşüncelerinden doğan dilin zamanla düşüncelerin yaratıcısı olduğunu açıklamaktadır (s.16). Bilişsel teorisyenlere göre düşünce dile göre daha önce gelişir ve konuşma olmadan düşünce gelişemez (Lecompte, 1980, s. 155). Ayrıca yapılan araştırmalarda düşünce ve dil ilişkisinde, dil olgusu konuşma merkezli bir şekilde ele alınmıştır. Bunun nedeni olarak, çocukların düşüncelerini aktarırken yetişkinlere verdiği ilk örneklerin konuşma becerisi yoluyla sağlanıyor olması düşünülebilir. Onan'a (2011) göre de diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığında konuşma sürecinde doğrudan bir düşünce üretimi vardır ve dolayısıyla konuşmanın düşünce kavramı ile doğrudan bir ilişkisi vardır (s.12). Platon düşünmeyi kişinin kendisiyle içsel bir konuşması olduğunu ve düşüncenin dışa vurumunun da konuşma becerisi ile gerçekleştiğini düşünmektedir. Descartes da dil ve düşünce ilişkisinde konuşma becerisini esas almaktadır. Düşünebilmek için konuşma becerisinin edinilmiş olması gerektiğini savunmaktadır (Altınörs, 2003, s. 83-93).

Öte yandan son yollardaki yapılan araştırmalar ana dil ediniminde bireyin ilk öğrendiği dil becerisinin dinleme olduğunu ortaya koymaktadır. Daha anne karnında gelişmeye başlayan dinleme becerisi ile birlikte çocuk çevresinde konuşulan dili öğrenmeye başlar. Daha sonra işittiği seslere benzer sesler çıkartarak konuşmaya çalışır. Bu anlamda düşünceleri dışa vurumunu sağlayan konuşma becerisinin edinilmesinde dinleme becerisinin önemi yadsınamaz. Ancak dinlemenin bir anlama becerisi olması ve dinleme sırasında konuşmacı tarafından yönlendirilmiş düşüncelerle meşgul olunması; dinleme sürecinde doğrudan düşünce üretiminin olmadığını göstermektedir. Onan (2011) da diğer dil becerileri ile kıyaslandığında konuşmanın düşünce ile olan doğrudan ilişkisinin, konuşma kavramının insan psikolojisini yansıtan en iyi beceri konumuna getirdiğini belirtmektedir (s.12).

Vygotsky (1998) düşünce ve dil arasındaki ilişkinin incelenmesinde anahtar kavramın "sözcük anlamı" olduğunu işaret etmektedir (s.21). Ona göre sözlü düşünceyi inceleyebilmek adına sözcüklerin anlamları üzerinde durmakta yarar vardır. Çünkü bir sözcüğün anlamı, düşünce ve dilin iç içe girmiş birleşiminden oluşmaktadır. Ayrıca Vygotsky'nin düşünce dil arasındaki ilişki üzerine ortaya attığı en önemli görüş, dil ve

düşüncenin genel olarak ayrı ayrı gelişim göstermeleri ve zaman içerisinde kesişmeleridir. Bu görüşü somutlaştırmak adına Vygotsky aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi somut bir örnek vermeye çalışmıştır.



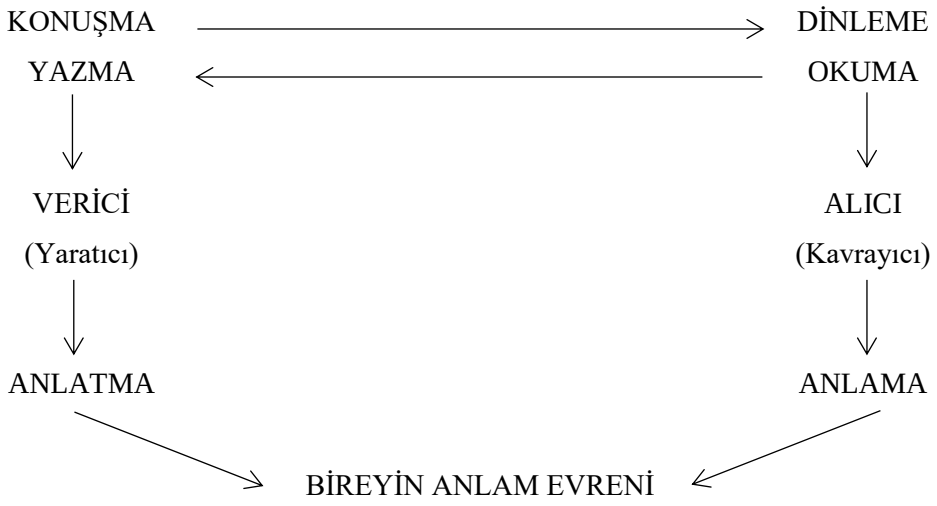
Düşünce ve Dilin
Bir Arada Bulunduğu
Alan

Şekil 2. Düşünce ve dil kavramlarının kesişim alanları

Şekilde de görüldüğü üzere, düşünce ve dil iki ayrı dairesel bölgedir. Bazı zamanlar bu alanlar birbiri ile kesişir. Örneğin dil ve düşünce ilişkisinde, dil yerine konuşmayı alırsak bu kesişim alanı sözlü anlatımı; dil yerine yazmayı alırsak da kesişim alanı yazılı anlatımı oluşturmaktadır. Yine dinleme ve okuma becerilerin örneklerinde de kesişim alanı sözlü anlama ve yazılı anlamayı oluşturacaktır. Sözlü anlatım çerçevesinde bir örnek vermek gerekirse, günlük yaşamdaki ezberden yapılmış konuşmalar, sloganlar düşünceden arındırılmış, sadece konuşma dairesel alanına aittir. Yazılı anlatım bakımından ele almak gerekirse, sınavda bir tanımın ezberden yazılması, öğretmenin her söylediğini hızlı bir şekilde not alan bir öğrencinin davranışı da düşünceden soyutlanmış yazma eylemine örnektir. Aynı durum dinleme ve okuma becerileri için de geçerlidir (Onan, 2011, s. 30). Eğer bir kişi konuşmacının anlattıklarından ya da bir kitaptaki okuduğu yazılardan bir anlam oluşturamıyorsa, gerçekleştirilen bu dinleme ve okuma eylemi için zihinde düşünme eylemi gerçekleşmemiş demektir. Bu noktada dört temel dil becerisi kullanılırken her zaman düşünce ve dil birlikte hareket etmeyebilmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak anadili olarak Türkçe öğretiminde okullarımızda öğrencileri düşünmeye sevk edecek metinlerin ve etkinliklerin yer alması sağlanarak dört temel dil becerisinin dengeli bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Nitekim anadili eğitiminin genel amacı bireylere temel dil becerilerinin kazandırılması ve onların duygu ve düşünce dünyasının geliştirilmesidir. Dilin birey ve toplum yaşamındaki önemi

düşünüldüğünde anlama ve anlatma boyutlarını olabildiğince kullanan bir anadili öğretimi gereklilik arz etmektedir. Nitekim dil gelişim sürecinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerileri karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Sever (2011) dil becerileri arasındaki bu ilişkiyi aşağıdaki şekilde göstermektedir (s.27):



Şekil 3. Anadili öğretiminin etkinlik alanları

Şekilde de görüldüğü üzere bireyin anlam evreni dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşur. Anlama boyutunda dinleme ve okuma, anlatma boyutunda ise konuşma ve yazma dil becerileri yer almaktadır. Anlama sürecinde birey gelen iletilerin "alıcısı" rolünde iken, anlatma sürecinde de duygu ve düşüncelerin bir bütün olarak aktarılmasıyla "verici" rolündedir.

Karatay (2014) da dil becerilerinin temellerinin çocuğun aile ortamında atıldığını belirtmekte ve ilköğretimde yapılan dil eğitiminin iki amacı olduğunu açıklamaktadır (s.6):

- Okuma ve dinleme dil becerileri ile öğrencilerin bilgi edinmelerini ve öğrenme sürecinde iyi kavrayıcılar olmalarını sağlamak.
- Yazma ve konuşma dil becerileri ile öğrencilerin duygu ve düşüncelerini iyi aktarabilen bireyler olmalarını sağlamak.

Türkçe Dersi Öğretim Programı da dinleme, okuma, konuşma ve yazma dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenmenin; kişisel ve sosyal gelişme edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir (MEB, 2017). Bu noktada dili oluşturan anlama ve anlatma becerilerine değinmekte yarar vardır.

Dinleme

Ana dilinin temellerinin büyük ölçüde oluştuğu okul çağına gelinceye kadar anlama becerisi olarak sadece dinleme vardır. Bu bakımdan dinleme becerisinin diğer dil becerilerinin temelini oluşturduğu söylenebilir (Özbay, 2005, s. 9). Öte yandan dinlemenin daha anne karnından itibaren edinilmesiyle kazanılan ilk dil beceri olması, dinleme eğitiminin ihmal edilmesine yol açmıştır. Çünkü genel inanış dinlemenin kendiliğinden oluştuğu ve dolayısıyla insanın bu konuda herhangi bir eğitime ihtiyaç duymadığı şeklindedir. Hâlbuki sağlıklı bir insanda kendiliğinden gerçekleşen fiziksel süreç işitmedir. Dinleme işitmeden farklı olarak zihinsel bir çaba sonucu gerçekleşen bir anlama etkinliğidir. Nitekim Göğüş (1978) de dinlemeyi işitmeden farklı olarak bilişsel bir olay olduğunu belirtmiş ve dinlemenin işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak olduğunu açıklamıştır (s. 228). Ünalan (2006) da dinlemeyi kişinin tercihine bağlı olarak seçerek ve isteyerek aldığı sesler bütünü olduğunu, işitmenin ise kişinin iradesi dışında gerçekleşen, insanın kulağı aracılığıyla beynine giden her türlü ses unsuru olduğunu belirtmektedir (s.50).

Ergin ve Birol'a (2014) göre dinleme, seslerin ve görüntülerin farkında olma ve onlara dikkat verme ile başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınmasıyla devam eden ve bu işitilen seslerin anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreçtir (s.15). Yapılan tanımlarda da görüldüğü üzere, dinlemede esas olan işitilen seslere dikkat verilerek kişinin işittiği sesleri zihninde anlamlandırmasıdır. Buna göre dinlemenin çaba harcanması gereken bilinçli bir süreç olduğu söylenebilir.

Konuşma

Konuşma, bireyin duygu ve düşüncelerini sözle ifade edebilmesi olarak tanımlanan, bireyin diğer insanlarla iletişim kurmasında önemli bir beceridir. Konuşma becerisi de tıpkı dinleme becerisi gibi okul çağına gelmeden edinilmektedir. Çevresinde konuşulan dili dinleyerek öğrenen birey, işittiği sesleri taklit ederek seslendirmeye başlayarak ilk konuşma eylemini gerçekleştirmiş olur. Bu yüzdendir ki çocuklar okula başladıklarında daha önce edindikleri dinleme ve konuşma becerileri için öğretim programlarında yer verilmesine gerek olmadığı düşünülmektedir (Tompkins, 2005, s. 304). Öte yandan Calp'ın (2010) da belirttiği gibi okul çağında gelene kadar ana dilinin yapısını büyük ölçüde öğrenen çocuklara, ana dili belirli bir düzen içinde hatalarını düzelterek onlara ana dilin

yapı ve işleyişini sezdirmek okulların sözlü anlatımdaki görevidir (s.202). Nitekim ana dilin etkili olarak edinilmesinde en önemli göstergelerinden birinin konuşma becerisinin kazandırılması olduğu belirtilmektedir (Dilidüzgün, 2004, s. 80).

Adalı (2003) konuşmayı, zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşıdakine sunulması olarak tanımlamaktadır (s.27). İnsanın konuşma becerisini, aklındaki düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, paylaşım sürecinde yeni düşünceler üretmek ve böylece zihnin paslanmasını önlemek amacıyla kullandığı belirtilmektedir (Yakıcı, Yücel, Doğan & Yelok, 2005). Doğan (2009) da insanın toplum ilişkilerini düzenlemek, kendini çevresindekilere anlatabilmek, duygu, düşünce ve fikirlerini açıklayabilmek için konuşa eylemini gerçekleştirdiğini aktarmaktadır. Nitekim öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini kendilerine güvenerek aktarmaları, iletişim kurmaları ve öğrenmeleri açısından konuşma becerilerinin gelişimi çok önemlidir. İlkokuldan başlayarak örgün eğitim kurumlarında konuşma becerisinin geliştirilmesiyle birlikte öğrencilerin, Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri sağlanmalıdır.

Okuma

İnsanoğlunun tarihsel gelişim sürecinde yazının icadıyla birlikte okuma yazma dil becerilerinin birlikte kullanılmaya başladığı görülmektedir. Yazının icadından evvel insanlar dili sadece sözlü iletişim aracı olarak kullanmaktaydı. Okuma yazmanın edinilmesi ile birlikte yazılı iletişime geçilmiştir. Goddy'e göre de okuma yazmanın gelişmesiyle birlikte toplumlar, geçmişini ve günlük olayları yazıya aktarmış, geçmiş olaylarla bağ kurmaya başlamışlardır. Böylece insanlarda merak etme eğilimi artmış, okumayla birlikte beyin gelişmiş, zihinsel beceriler zenginleşmiştir (Goddy'den aktaran Güneş, 2007a).

Yalçın'a (2006) göre okuma, insanların kendi aralarında önceden uzlaştıkları sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesidir. Yıldız (2010) da okumayı yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır (s.116). İyi bir okuma, bu süreçlerin uyumlu işlemesine, okuma eylemini gerçekleştiren fizyolojik ve psikolojik özelliklerin uygun bir şekilde işletilmesine bağlıdır (Karatay, 2014, s. 15).

Görme, seslendirme, algılama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan okuma etkinliğinin özünü anlama oluşturmaktadır. Akyol (2010) günümüzde okumanın en önemli konusunun okunandan anlam kurma yani anlamı yapılandırma olduğunu belirtmektedir (s. 33). Güneş (2007b) okuduğunu anlamayı okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılması olarak tanımlamaktadır (s.118). Onan'a (2013) göre okuduğunu anlama, mevcut bilgilerle dışarıdan gelen bilgilerin zihinsel işlemlere tabi tutularak tutarlı sonuçların elde edildiği bir süreçtir (s.180).

Yirmi birinci yüzyılda bir yazıyı okuyup yazmak gelişmiş toplumlarda okuryazarlık düzeyi olarak kabul görmemekte; teknolojik gelişime uyum sağlayabilmek ve teknolojik ürünlerden faydalanabilmek adına, okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma eğitiminin de buna göre düzenlenmesi düşüncesi gelişmiş ülkelerde kabul görmektedir (Akyol, 2009, s. 1).

Yazma

Yazma da konuşma gibi düşünceyi aktarma yollarından biridir. Bununla birlikte anlatıma özen göstermek, düşünceleri tam ve doğru bildirmek, biçim ve düzende yanlış yapmamak zorunlulukları yazıya, konuşmaya göre daha güç bir beceri özelliği vermektedir (Göğüş, 1978, s. 236).

Yazma; duyguların, düşüncelerin ve hayallerin, kâğıt üzerine etkili bir şekilde aktarılması olarak tanımlanabilir. Demirel ve Şahinel (2006) yazma becerisini, dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak görmekteler ve yazmayı duygu ve düşünceleri uygun semboller kullanarak anlatma becerisi olarak tanımlamaktadırlar (s.111). Akyol (2010) yazma alanında öğretim sürecini kazanım ve gelişim olmak üzere iki aşamada düşünmek gerektiğini belirtmektedir (s.107). Harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin nasıl yazılacağının öğrenilmesi yazmanın kazanılması ile ilgili; edinilen yazma becerisinin yazılı anlatımda nasıl kullanılacağının öğrenilmesi de gelişim aşamasıyla ilgilidir.

Öz'e (2011) göre duygu, düşünce ve duyguları açık ve anlaşılır olarak yazabilmek için çeşitli zihinsel beceriler gerekmektedir (s.251). Üst düzey zihinsel becerileri gerektiren

yazma becerisi, eğitim kurumlarında öğretmenin farklı öğrenme ortamları oluşturması, oldukça etkili yöntem ve teknik kullanması ve hepsinden öte yazmaya karşı öğrencilerinde olumlu bir tutum oluşturması ile kazandırılabilir (Pilav, 2018). Yazma becerisinin gelişimi için yapılan etkinliklerle öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerileri de gelişmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları ve yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2017).

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda anlama ve anlatma boyutlarından oluşan dil becerilerinin insan olmaya sağladıkları katkının bir diğerinden üstün olmadığı görülmektedir. Bu anlamda okullarda anadil derslerinde, dil becerilerine eşit ağırlık verilerek, anlama ve anlatma becerilerinin bir bütün halinde öğretilmesi önemli bir hususdur. İlkokul döneminden itibaren okullarda temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerin dil becerilerinin gelişimlerinin sağlanarak Türkçeyi etkili ve güzel kullanan bireyler yetiştirmek akademik başarı için de gereklidir.

Yukarıda kısaca değinilen dil becerilerinden bu araştırmanın konusuna dahil olan dinleme ve okuma becerilerine ilişkin detaylı açıklamalar sonraki bölümlerde sunulmuştur.

Anlama Becerileri

Bilindiği üzere anlama işlevini yerine getiren dil becerileri dinleme ve okumadır. Okullarda yürütülen anadil eğitiminde, dinleme ve okuma çalışmalarının anlama ile tamamlanması beklenmektedir. Bu noktada öğrencilerin anlama becerilerinin tespitinde ve geliştirilmesinde öğrencilerin dinleme ve okuma süreçlerinde ortaya koydukları tepkiler önemlidir.

Dinleme ve okuma becerileri duyu organları bakımından farklı fiziksel süreçler içerseler de seslerin ve görüntülerin ayrıştırılıp anlam verilmesinin beyinde gerçekleşme işlemi benzer süreçler barındırmaktadır. Daha önce de açıklandığı üzere anlama ile tamamlanması beklenen dinleme ve okuma becerileri fiziksel ve bilişsel temeller üzerinden tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu bakımdan dinleme ve okuma becerilerinin nasıl gerçekleştiğine dair açıklamalar sunmak araştırmanın konusu bakımından yararlı olacaktır.

Dinleme ve Anlama

Daha önceki bölümlerde de değinildiği üzere konuşmacıdan gelen seslere dikkat verilerek işitilen seslerin zihinde anlamlandırılması olarak tanımlanan dinleme çaba harcanması gereken bilinçli bir süreçtir. Doğan (2011) da işitilen sesler içerisinden istenilenin seçilerek anlama ulaşıldığı dinleme becerisinin bilinçli bir faaliyet olduğunu belirtmektedir (s.5). Nitekim ilgili alanyazında dinleme ile ilgili yapılan tanımlarda dinlemenin işitmeden farklı olarak bilinçli olarak gerçekleştirilen ve algılama, dikkat verme, anlamlandırma ve tepki vermeyi barındıran zihinsel süreç olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu noktada dinleme ile ilgili yapılan bazı tanımlara göz atmak gerekir.

Yangın (1999) dinlemeyi, sesleri anlamaya çalışmak adına çaba gerektiren bilinçli bir süreç olarak tanımlamıştır (s.44).

Onan (2013) dinlemenin doğrudan anlamaya yönelik olduğunu ve kişinin zihinsel bir çabası sonucunda gerçekleştiğini belirtmektedir (s.86).

Akyol (2010) dinlemenin işitmeden farklı olarak alınan uyarıdan anlam kurmayı gerektiren amaçlı bir süreç olduğunu belirtmektedir (s.2).

Calp (2010) da dinlemeyi işitilenlerin ön bilgilerle karşılaştırılarak zihinsel ve bilinçli bir çaba ile anlamlandırılması olarak görmektedir (s.161).

Sever'e (2011) göre dinleme, işitilenleri anlamak ve saklamak ya da anlamak amacıyla dikkat harcamaktır (s.10).

Yukarıda yapılan tanımlarda görüldüğü gibi dinleme sürecinde dikkat ve anlama kavramları üzerinde durulmuştur. Bu şekliyle dinlemenin daha çok zihinsel yönüne vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte dinlemenin gerçekleşmesi hem fiziksel hem de zihinsel süreçlerin uyumlu bir şekilde işlemesi gerekmektedir. Aşağıda verilen tanımlar buna örnek teşkil etmektedir.

Güleryüz'e (2003) göre dinleme becerisi, bireyin sesleri işitme ve görme organlarıyla algılaması ve bireyin bu sesleri beyninde zihinsel işlemlere tabi tutarak anlaması etkinliğidir (s.29).

Güneş (2007b) dilemenin işitme, dikkat yoğunlaştırma, anlama gibi aşamalardan oluştuğunu belirtmekte ve dinlemeyi işitilenleri anlamak için gerçekleştirilen zihinsel etkinliklerin bütünü olarak tanımlamaktadır (s.74).

Purdy ve Borisoff'a (1997) göre dinleme sözlü ya da sözsüz mesajların alınması, anlamlandırılması ve tepki verilmesi sürecidir (s.6).

Arı (2010) dinlemenin insan kulağına gelen birçok sesten birini seçmesi, algılaması değerlendirme süreçlerini kapsadığını belirtmektedir (s.179).

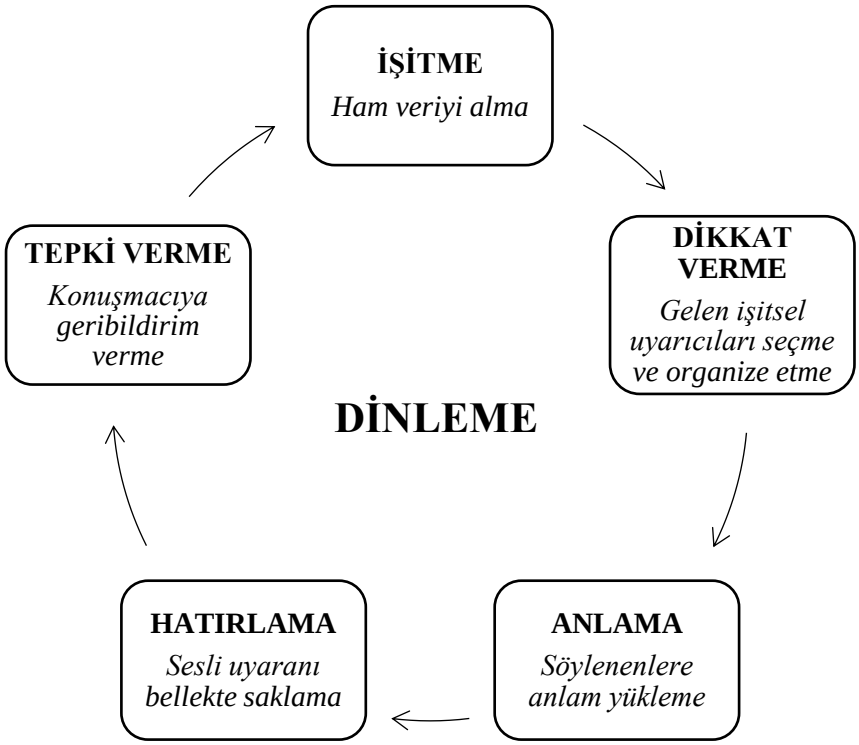
Wolvin ve Coakley (1995) dinleme sürecinin algılama, dikkat verme ve anlamlandırma aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedirler.

Kingen (2000) de dinleme için işitmenin önkoşul olduğunu ve dinleme becerisinin algılama, dikkat verme, anlama ve hatırlama süreçlerinden oluştuğunu belirtmektedir.

Yukarıdaki tanımlara benzer şekilde Kline (1996) dinleme ile ilgili en kullanışlı tanımın, dinlemenin ses ortamı aracılığıyla iletilen işitsel mesajları alma, dikkati yoğunlaştırma ve anlama süreci olduğunu belirtmektedir. Bahsi geçen süreçlere kısaca değinmek gerekir.

- *Alma:* Konuşmacının gelen sese dayalı işitsel uyarıcıların alınma işlemedir. Bu aşama bireyin fiziksel bir işitme engeli olmadığı taktirde kolaylıkla yapılabilmektedir. Daha önce de değinildiği gibi işitme ve dinleme aynı şeyler değildir. Fakat işitme dinleme becerisi için önkoşuldur ve dineleme sürecinin önemli bir parçasıdır.
- *Dikkati yoğunlaştırma*: Birey konuşmacıdan gelen sesleri işittikten yani zihnine aldıktan sonra bazılarını unutur bazılarını da önemli bularak depolayabilir. Bunun sağlanması da işitilenlere dikkat verilerek odaklanma ile olur. İşittiği seslere dikkat veren birey seslerin ne anlama geldiği üzerinde düşünmeye başlayacaktır. Dikkat becerisi de dinleme için bir önkoşuldur.
- *Anlama:* Bilindiği üzere iletişim kaynaktan gelen mesajın alıcı tarafından alınıp anlaşılması ile başlar. Dinleme sürecinde düşünecek olursak konuşmacının söylediği dinleyici sözlerin zihinde birtakım işlemler sonucu anlamlandırılmasıdır. Konuşmacının ne demek istediğini doğru bir şekilde anlayan dinleyici ona uygun tepkiler verebilir ve bu şekilde karşılıklı konuşarak iletişim kurulabilir.

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda dinlemenin hem fiziksel hem de zihinsel süreçler içerdiği ve dinleme sürecinin anlama ile son bulması gerektiği söylenebilir. Aşağıdaki şekilde dinleme sürecini oluşturan unsurlar gösterilmiştir.



Şekil 4. Dinleme süreci

Şekilde de görüldüğü gibi dinleme süreci birtakım fiziksel ve zihinsel unsurlar içermektedir. Dinleme sürecinin herhangi bir aşamasında meydana gelebilecek bir aksaklık dinleme sürecinde kopukluğa neden olmakta ve bireyin zihninde dinlediklerinden farklı şeyler düşünmesine yol açmaktadır. Bu durum dinlenilenlerden anlam kurulmasında bir soruna yola açabilir. Bu bakımdan okullarda dinleme becerisinin işitmeden farklı bir süreç olarak ele alınması ve bu süreçleri etkili bir şekilde gerçekleştirebilen iyi inleyiciler yetiştirilmesi önemli bir konudur. Eğitim kurumlarında öğrencilerin zamanlarının büyük çoğunluğunu dinleyerek geçirimleri dinleme becerisinin öğrenmedeki önemini ortaya koymaktadır. Bu açıdan dilin anlama boyutunu oluşturan dinleme becerisinin ne demek olduğu, hangi süreçler içerdiği ve nasıl geliştirebileceği ile ilgili öğretmenlerin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Nitekim araştırmalar öğrencilerin derslerde başarısız olmasının en önemli nedenlerinden biri olarak öğrencilerin dinleme konusundaki yetersizliklerine vurgu yapmaktadır (Conaway'den aktaran Yıldırım, Doğanay & Türkoğlu, 2009 s.99). Demirel ve Şahinel (2006) de dinlemenin öğrenme sürecindeki yerinin büyük olduğunu ve öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için daha fazla zaman harcaması gerektiğini belirtmektedirler (s.73). Güneş (2013) de okullarda

öğrenme, gelişme ve zihin becerilerini geliştirme çalışmalarının temelinde dinlemenin yer aldığını ifade etmektedir (s.81). Dolayısıyla okullarda yürütülen öğrenme öğretme süreçlerinde etkili ve verimli bir dinlemenin gerçekleşmesi için dinleme sürecindeki unsurların farkında olunması ve dinleme etkinliklerinin buna göre düzenlenmesi gerekmektedir (Doğan, 2007, s.5).

Dinlemenin Fiziksel Yönü

Daha önce de açıklandığı üzere dinleme işitmeden farklı bir kavramdır. Öte yandan dinleme becerisinin gerçekleştirilebilmesi için ses yoluyla gelen işitsel uyarıcıların kulak tarafından işitilebilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla işitme için dinlemenin önkoşuludur diyebiliriz. Bu noktada dinlemenin fiziksel yönünü oluşturan işitmenin nasıl gerçekleştiği üzerinde durmak gerekir. Cüceloğlu (2010) fizyolojik olarak işitme sürecinin nasıl gerçekleştiğini şu şekilde açıklamıştır (s.110):

> Dış dünyadan gelen ses dalgaları kulak kepçesi ve işitme kanalından geçerek kulak zarına gelir. Bu ses dalgalarının frekansı, şiddeti gibi özelliklerine bağlı olarak kulak zarını titreştirir. Buna bağlı olarak sırasıyla çekiç kemiği, örs kemiği, üzengi kemiği ve oval pencere de titreşmeye başlar. Ses dalgaları, oval pencereye gelinceye kadar güç kaybettiğinden bu kısım ses dalgalarının azalan gücünün telafi eder. Kulağın iç yapısında salyangoz (köklea) adı verilen içi sıvı dolu bir cisim vardır. Oval pencerede gücü telafi edilmiş ses dalgaları salyangoz içindeki sıvıyı titreştirmeye başlar. Salyangozun iç duvarında baziler zar, bu titreşime uygun olarak titreşir. Bazilerin zarın titreşimi, korti organı denilen kısımda bulunan alıcı kirpiksi hücreleri uyarır. Salyangozdaki sıvı, dışarıdaki sesin özelliklerine göre titreşmeye başlayınca alıcı sinir hücreleri mekanik enerjiyi sinirsel enerjiye dönüştürürler ve sinirsel enerjiyi beyin ses olarak algılar.

Görüldüğü üzere işitme olayının sağlıklı bir gerçekleşmesi için kulağımızın sesleri iyi bir şekilde yakalaması ve beyne net biçimde göndermesi gerekmektedir. Yukarıda açıklanan işitme süreci sağlıklı bir insanda muazzam bir şekilde yürütülmektedir. Konuşmacının ağzından çıkan sesler anında kulak kanalı içine gelerek çok kısa bire sürede beyne sinir akımları olarak gönderilir. Nitekim kulağın saniyenin yarısı kadar bir sürede sesleri ya da kelimeleri tanıdığı belirtilmektedir (Güneş, 2013, s 82). Tamamen fizyolojik olarak işleyen bu süreç insanın istemi dışında gerçekleşmekte ve bu sonradan öğrenebilecek bir beceri değildir. Bu bakımdan iyi bir dinleme becerisi için işitme organında bir kusur olmaması gerekmektedir.

Messmer (1998) bir insanın dakikada toplam 600 kelime işitilebilecek kapasitede olduğunu aktarmaktadır. Bununla birlikte, insan kulağının kendi dışında oluşan birçok sesi algılama durumuna karşın, birey kendi iradesine ve seçme isteğine göre konuşmacının sözlerinden

dikkatini çekenleri dinlemektedir (Yalçın, 2006, s. 124). Benzer şekilde Özbay (2010) da insanın kulağına gelen her sesi dinlemediğini; beyne gelen seslerin önceki deneyimlerden de yola çıkarak bu seslerden anlaşılmak istenenlerin süzülerek tanımlandığını belirtmektedir (s.51).

Dinlemenin Zihinsel Yönü

Dinlemenin zihinsel bir süreç olması onu işitmeden farklı kılmaktadır. Ses dalgalarının kulak tarafından işitilmesinin ardından insan, beynine gelen seslerden ilgisini çekeni seçer ve dinler. Bu aşamada birey dikkatini ses kaynağına yoğunlaştırarak kendisi için neyin önemli olup olmadığına karar vermelidir. Bu süreç işitmeden farklı olarak bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmekte ve çaba gerektirmektedir. Schneider ve Shiffrin, dinlemenin önkoşulu olan işitmenin kendiliğinden meydana geldiğini; dinlemenin ise dikkat kapasitesi gerektiren, enerji harcanan bilinçli ve kontrollü bir süreç olduğunu belirtmektedir (Schneider & Shiffrin'den aktaran Wolvin, 2010).

Buna göre dinlemenin zihinsel yönü dikkat verme ile başlamaktadır. Konuyu okullarda yürütülen öğrenme öğretme süreçleri açısından ele aldığımızda; öğrencilerin zamanlarının büyük çoğunluğunu öğretmenlerini dinleyerek geçirdikleri bilinmektedir. Bu anlamda okul ortamındaki öğrenmelerin önemli bir kısmı dinleme yoluyla gerçekleşmektedir. Öte yandan öğrenciler derslerde öğretmenlerini dinlerlerken kendileri için neyin önemli olup olmadığına karar veremedikleri için dikkatleri çabuk dağılabilmektedir. Ayrıca özellikle ilkokul çağındaki öğrencilerin dinleme sürecindeki dikkat süreleri de oldukça sınırlıdır. Konu ile ilgili Göğüş (1978) okulda öğrencilerin, öğretmenlerini günde yaklaşık dört saat dinlediğini belirtmekte ve çocuklarda bir konuya dikkat sağlanarak yapılacak dinleme sürelerinin şu şekilde olması gerektiğini açıklamaktadır (s.227-230):

- 1-3. sınıf öğrencileri 5-10 dakika arası dikkatli dinleyebilirler.
- 4-5. sınıf öğrencileri de 20-30 dakika süresince dikkatini konuya vererek dinleyebilirler.
- 6-8. sınıf öğrencileri ise 50-60 dakika boyunca bir dersi dikkatleri dağılmadan dinleyebilirler.

Buna göre iyi bir dinleme süreci için dinlenilen ses kaynağına yönelik dikkatin sağlanması önemli bir konudur. İşitmeden sonraki ilk aşama olan dikkat verme dinleyerek anlama

sürecinin zihinsel aşamasının başladığı noktadır. Buna göre okullarda öğrenmede önemli bir yer tutan dinleme becerisinin eğitiminde dikkat geliştirme çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte özellikle ilkokul öğrencilerinin dikkat sürelerinin kısıtlı olması ve sadece sözlü anlatıma dayalı bir öğretim sürecine maruz kalmaları dinlerken sıkılmalarına ve dinlediklerini eksik anlamalarına yol açabilir. Bunun için öğrencilerin dikkat sürelerini artırmak amacıyla hem göze hem kulağa hitap eden araçlar kullanılması gerekmektedir. Bu şekilde öğrencilerin konuya olan dikkatleri artarak dinlediklerinden doğru anlamlar çıkarabilmeleri sağlanmış olunur.

İşittiği seslere dikkatini vererek dinlemeye başlayan birey söylenilenleri zihninde kodlayarak anlam vermeye çalışır. Dinleyerek anlam verme süreci çeşitli zihinsel işlemler içermektedir. Anlama sırasında bireyden dinleyerek elde ettiği bilgileri zihninde var olan bilgileri ile karşılaştırıp değerlendirmeler yaparak yeni bilgiler üretmesi beklenmektedir. Buna göre dinlediğini anlama, dinleme sürecinin en önemli zihinsel yönünü oluşturmaktadır.

Güneş (2013) dinlediğini anlama sırasında bilgilerin alınması, zihinde işlenmesi ve anlamlandırılması işlemlerinin gerçekleştiğini belirtmektedir (s.84). Ayrıca Imhof (2004) da dinlediğini anlamanın bilgiyi seçme, organize etme ve yapılandırma becerisi olduğunu açıklamaktadır. Dinlediğini anlama aşamasında zihinde gerçekleştirilen işlemlerden ilkinin dışarıdan gelen ses kümelerinden dilsel nitelikli olanlarının ayrıştırılması olduğu belirtilmektedir (Handel, 1989, s. 209). Çünkü insanın sahip olduğu bilişsel sistem, dağınık gelen akustik bilgileri çözümleme eğilimindedir (Oden, Rueckl & Sanocki, 1991). Bu ayrıştırmanın devamında beyne iletilen sesler, ses grupları halinde anlam bütünlüğü korunarak yorumlanır. Bu yorumlama sırasında anlam grubunun öncesi ile sonrası arasında ilişki kurulup gelecek anlam grupları da çağrışım yoluyla anlaşılmaktadır (Yalçın, 2006, s. 127). Nitekim dinleme sırasında beynin kendisini hangi ses dizisinin beklediği ve hangi seslerin belirli pozisyonlarda meydana gelme olasılığının olmadığı hakkında örtük bir bilgisinin olduğu belirtilmektedir (Tartter, 1998). Örneğin Türkçenin gramer yapısını düşündüğümüzde, sondan eklemeli dil olma özelliğinden de kaynaklı olarak, beynimiz işittiği sözcükleri tamamlama eğilimindedir. Örneğin bir kişiden "Velinin kardeş rahatsız. İşe gitmedi." şeklinde hatalı bir cümle işittiğimizde, beynimiz kardeş sözcüğünün devamına "-i" iyelik ekini ekler ve iki cümleyi nedensel olarak birbirine bağlar: "Velinin kardeşi rahatsız olduğu için işe gitmedi." Bu küçüklükten beri gelen dinleyerek

oluşturulmuş kalıplardır. Zihnimiz de bu kalıpları kullanarak anlam bütünlüğünü tamamlamaktadır. Dolayısıyla bireyin dil ile olan yakınlığı gibi faktörler, dinlediğini anlamanın doğruluğunu ve kapsamını etkiler (Brownell, 2003).

İletişim sürecinde önemli bir yer tutan dinleme becerisini etkili bir şekilde kullanan bireylerden konuşmacının ilettiği mesajları algılayıp anladıktan sonra bir süre akıllarında tutmaları beklenmektedir (Devito, 1995). Çünkü bilindiği üzere söz uçucudur ve karşılıklı konuşmalarda konuşmacının söyledikleri üzerinde düşünülüp hatırlamak için çaba sarf edilmesi gerekir. Dinleyici, konuşmacının söylediklerini akılda tutarak kendi düşünceleri ile birlikte karşı tarafa iletmesi etkili bir iletişim için olmazsa olmazdır. Bu şekilde konuşmacı da kendisinin dinlenildiğini bilir ve önemsendiğinin farkına varır. Dinleyicinin, konuşmacı tarafından gönderilen mesajı hatırlayıp ona iletmesi dinleme sürecinin tepki verme aşamasını oluşturmaktadır. Tepki verme dinleme sürecinin eylem boyutunu oluştursa da iletişim sürecinde dinleme süreklilik arz ettiğinden dinleyici tepki verme sırasında yeni bilgileri işlemeye devam eder (Brownell, 2003). Benzer olarak Bakhtin dinleyicinin konuşmacıdan gelen sözel olan ve sözel olmayan uyarıcıların anlamını algıladığında ve anladığında, aynı anda ona karşı aktif ve duyarlı bir tutum aldığını ifade etmektedir (Bakhtin'den aktaran Adelman, 2012).

Dinlediğini Anlamanın Beyindeki Organizasyonu

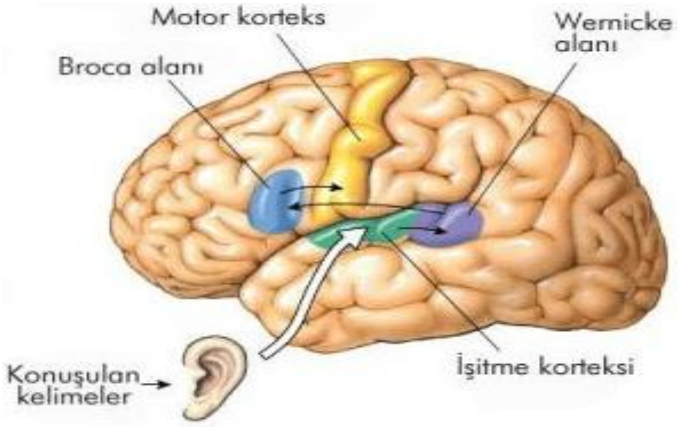
Daha önce de açıklandığı üzere dinleme süreci birtakım fiziksel ve zihinsel unsurlar içermektedir. Hem fiziksel hem de zihinsel yönü düşünüldüğünde dinlediğini anlama süreci dinleyen kişinin dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinden, dilsel nitelikli olanları ayırt etmesi ve daha sonra dilsel nitelikli bu ses kümelerini zihinsel bir işleme tâbi tutarak geri bildirim verme becerisi olarak görülmektedir (Onan, 2005, s. 158). Bu anlamda dinleyerek anlama sürecinin kendi içinde nörolojik unsurlar içerdiği belirtilmektedir (Goss, 1995). Ayrıca Yalçın (2006) dinleme sürecinde seslerin ve görüntülerin asıl ayrıştırma işlemlerinin beynin bazı merkezlerinde yapıldığını ve beyindeki dinleme ile ilgili merkezlerdeki bir eksikliğin anlamayı güçleştireceğini belirtmektedir (s.25).

Dinleme süreci öncelikle beyinde, işitsel ya da görsel uyaranların kaydedilmesi ile başlamaktadır. Bilindiği üzere beynimizde duyu organlarından gelen uyarıları alıp elektriksel-kimyasal bilgi şeklinde beyne ileten milyonlarca nöron vardır. Beyindeki görme alanı ile ilişkisi olan oksipital lob ve işitme ve konuşma işlevini yüklenen temporal lob,

gelen bilgileri birleştirme ve depolama işlevlerini yerine getiriler (Wolvin, 2010, s. 11). Özellikle beyindeki Wernicke ve Broca alanları işitsel uyaranlara tepki vermek amacıyla aktive edilir (Just, Carpenter & Keller, 1996). Beynin en geç gelişen bölgesi olan ve beynin insana özgü bir bölümü olan prefrontal kortekste de anlamanın gerçekleştiği düşünülmektedir (Kane & Engle, 2000).

Görüldüğü üzere dinleme insanın uyarıcıları alma ve işleme kapasitesinden etkilenen karmaşık fizyolojik süreçler içermektedir. Dinlemenin fizyolojisi birçok araştırmacının ilgisini çekmektedir. Nörolojik bakış açısıyla yapılan araştırmalar, beynin sol yarıküresindeki yer alan Wernicke alanının dinlemenin gerçekleşmesinde önemli rol oynadığını göstermektedir (Tanrıdağ, 1993, s. 38). Kurudayıoğlu (2018) Wernicke alanının özel görevinin duyulanların söylenenler biçimine dönüştürülmesinde kodlama ve işitilenlerin anlaşılmasında yardımcı olduğunu aktarmaktadır. Bununla birlikte Ergenç (2000) dil işlevlerinin gerçekleşmesinde beynin sol yarıküresindeki üç kortikal alanın (Broca, Wenicke ve Angüler Girüs) ve bu alanlar arasındaki bağlantıların öneminden bahsetmektedir. Ona göre dinleyerek anlama beyinde tek bir alanda oluşmamakta; primer işitme korteksiyle Wernicke alanı arasındaki bağlantı işitmeyi sağlamakta ancak anlamlandırılma olması için Wernicke alanıyla angüler girüs arasındaki bağlantının kurulması gerekmektedir (s.117).

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda sağlıklı bir dinleme süreci için anlama becerileri için özelleşmiş beyin bölgelerinde herhangi bir kusur olmaması gerekmektedir. Aşağıdaki şekilde dinleyerek anlama sürecinde rol oynayan beyindeki bölgeler gösterilmiştir.



Şekil 5. Dinleyerek anlama sürecinde etkili olan beyindeki bölgeler (Canan, 2008, http://www.sinancanan.net/dusunce/lisan.htm sayfasından erişilmiştir).

Okuma ve Anlama

Bilindiği üzere okuma, bir yazıyı meydana getiren harf veya sembolleri seslendirerek aynı zamanda bu işaretlerin ifade ettiği anlamları kavrama çabasıdır. Bu bakımdan okuma eylemi görme, seslendirme gibi fiziksel özelliklerin yanında algılama, anlamı yapılandırma gibi zihinsel özellikleri de barındıran bir beceridir. Okuma ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları okumanın fiziksel yönüne vurgu yaparken bazıları da okumanın zihinsel boyutunu ön plana çıkarmaktadır.

Sözlükte okuma eyleminin birden fazla anlamı üzerinde durulmuştur. Bunlardan ilki okumanın fiziksel yönüne vurgu yapan bir tanımdır. Buna tanıma göre okuma; bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretleri çözümlemek veya seslendirmektir (TDK, 1998). Ayrıca sözlükte okuma için yapılan ikinci tanım dikkat çekicidir. Bu tanım okuma becerisini, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek olarak açıklamaktadır. Buna göre okuma, öğrenme kavramı ile eş anlamda kullanılmıştır. Dolayısıyla okumanın bir öğrenme faaliyeti olduğu düşünülebilir. Nitekim yazının icadıyla birlikte bireylerin yeni bilgiler öğrenebilmesinde, okuma becerisinin edinilmiş olması önem arz etmektedir. Ayrıca halk arasında da okula giden öğrenciler için öğrenim görmek anlamına gelen okumak sözcüğü kullanılmaktadır. Bu anlamda okumanın öğrenme faaliyetlerinin temelini oluşturduğu söylenebilir. Yine Unesco Uluslararası Okuma Araştırmaları Toplantısı'nda okumanın sadece bir yazıdaki harf ve sözcükleri seslendirmeden ibaret olmadığı, aynı zamanda bireyin bütün yaşam etkinliklerinde başarılı olması için gerekli bilgi ve becerileri edinmesine katkıda bulunan bir beceri olduğu belirtilmiştir (Devrimci, 1993, s. 7).

Yakarıdaki açıklamalar doğrultusunda ilgili literatürde okuma ile ilgili yapılan tanımlar da genel olarak birbirlerine benzerlik göstermektedir.

Göğüş (1978) okumayı, bir yazının harflerini, sözcüklerini, işaretlerini tanımak ve bunları anlamaya çalışmak olarak tanımlamaktadır (s.60).

Öz (2011) ise okumayı yazılı sembolleri belli kurallara göre anlamlı bir şekilde seslendirme eylemi olarak tanımlamaktadır (s.193).

Güneş (2007a) de seslere duyarlı olma, kelimelerin seslerini tanıma ve ayırt etme, ses ve heceleri birleştirme gibi becerilerin okumanın gerçekleşmesinde önemli bir yeri olduğunu aktarmaktadır (s.193).

Özbay'a (2011) göre okuma, yazılanları anlama faaliyeti olarak fiziksel ve zihinsel süreçlerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisidir (s.2).

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995) okumayı, bir yazıdaki sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer ögeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci olarak tanımla (s.41).

Epçaçan (2009) okuma becerisinin bireyin biyolojik, psikolojik ve fizyolojik özelliklerinin etkin bir bütünlük içinde çalıştığı düşünsel bir etkinlik olduğunu belirtmektedir.

Harris ve Sipay (1990) de okumayı yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması olarak tanımlamaktadırlar (s.10).

Okuma ile ilgili yukarıda yapılan tanımlar, okumayı fiziksel ve zihinsel yönleri bulunan bir dil becerisi olarak açıklamaktadır. Buna göre yapılan tanımlar daha çok yazılı metnin uygun bir şekilde seslendirilerek, metinde ifade edilenlerin anlamlandırılması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okuma becerisi üzerine yöneltilen bu bakış açısı, okuma ile ilgili yapılan çalışmalarda ilgi odağını okuma materyaline çevrilmesine neden olmuştur. Pearson (2009) yirminci yüzyılın son çeyreğine kadar okuma ile ilgili yapılan çalışmaların bu bakış açısıyla yapıldığını belirtmektedir. Okuduğunu anlama sürecinin teorilerle açıklanmaya başlanması ve metinlerin okunabilirliği üzerine yapılan çalışmalar bu dönemde gerçekleşmiştir (Ateş, 2011, s. 19).

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru etkili olan anlayış ise okuyucunun okuma sürecinde pasif olmadığı yönündedir. Öğrencinin okunan metine yönelik dikkati, ilgisi, motivasyonu ve deneyimleri dikkate alınarak okuma eğitiminde bu dönemde özellikle şema ve stratejik okur gibi kavramlar üzerinde durulmuştur (Ateş, Güray, Döğmeci & Gürsoy, 2016). Öğrencilerin okuma ortamına geçmiş deneyimlerini getirdikleri anlayışı, şema teorisinin okuduğunu anlama çalışmalarında yer bulmasına sebep olmuştur. Ayrıca öğrencilerin okuma için amaç oluşturarak dikkatini okuma materyaline verme becerilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu etkisinin anlaşılmasıyla birlikte stratejik okuma kavramı gelişmeye başlamıştır. Stratejik okumaktan maksat öğrencinin okuma materyalinin güçlük seviyesini göz önünde bulundurarak, ön bilgilerini okuma ortamına getirerek, uygun bir amaç ve yöntem belirmektir (Akyol, 2009, s. 5).

Pearson (2009) bu dönemde yapılan araştırmaların öğrencilerin anlama stratejilerini nasıl geliştirebileceklerine yönelik farklı öğretim yolları üzerinde yoğunlaştığını belirtmektedir. Asselin (2002) de bu dönemdeki araştırmaların öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları

zihinsel süreçler ve okuduğunu anlama becerisini geliştiren öğretim stratejileri üzerinde yoğunlaştığını aktarmaktadır.

Yirminci yüzyılın sonlarından günümüze kadar gelen sürede okuma kavramının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu anlaşılmış ve okuduğunu anlamada sosyokültürel bağlam önem kazanmıştır (Pearson, 2009). Harris ve Hodges (1995) bu dönem yapılan okuma tanımlarında Vygotsky'nin ortaya koyduğu sosyal yapılandırmacılık teorisinin etkisinin görüldüğünü aktarmaktadır. Aşağıda yer verilen okuma ile ilgili yapılan tanımlar buna örnek teşkil etmektedir.

Akyol'a (2009) göre okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda gerçekleştirilen okuyucunun ön bilgilerine ve etkili iletişime dayanan anlam kurma sürecidir (s.1).

Tinker ve McCullough okumayı, geçmiş yaşantılar yoluyla metinden oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun önceden sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için yazılı sembollerin tanınması ve algılanması olarak tanımlamışlardır (Tinler & McCullough'dan aktaran Karatay, 2014).

Çetinkaya (2011) da okuma becerisini, bireyin psikolojik, fiziksel, dilsel, bilişsel, duygusal ve sosyal durumunu kapsayan kapsamlı bir süreç olduğunu belirtmektedir (s.2).

Yukarıdaki açıklamalara benzer olarak Demirel ve Şahinel (2006) okumanın üç boyutundan bahsetmektedirler (s.81):

- *Fizyolojik olarak okuma*: Her sözcüğün zihnimizde kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez, bu imge ile tanır. Gözün algılandığı sözcük, görülen yerin anlamına göre seslendirilir. Okuma sırasında, göz, beyin ve konuşma organları ortaklaşa çalışır.
- *Psikolojik olarak okuma:* Öğrencinin, iyi bir okuma düzeyine kavuşmasında psikolojik yapısının da önemi vardır. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerekir. Öğrencilerin duygusal olgunluğa kavuşturulması da önemlidir.
- *Sosyolojik olarak okuma:* Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Okuma eğitiminin gelişmesinde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir.

Görüldüğü üzere yapılan tanımların ortak noktası okumanın fiziksel ve zihinsel bir etkinlik olmasının yanında sosyal çevre ile ilişkisi olan çok boyutlu bir kavram olmasıdır. Rand Reading Study Group (2002), okuyucuların kapasitelerinin, mevcut metinler ve okuyucuların bu metinlerle üstlendikleri etkinliklerin sosyokültürel bağlamdan etkilendiğini ve ayrıca öğrencilerin deneyimlerinin de bağlamı etkilediğini belirtmektedir. Bu görüşe göre anlamın oluşmasında okuyucunun sosyokültürel bir ortamda kendi ön bilgilerini kullanabilmesine bağlıdır (Ateş, 2011, s. 23). Çetinkaya (2011) öğrencilerin okumalarını kendi deneyimleri ile ilişkilendirebilmeleri için güçlü bir kelime hazinesine ve yeterli düzeyde bir ses farkındalığına sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir (s.4). Lapp ve Fisher (2009) de okuduğunu anlama sürecinde etkili olan etmenlerin; kelime tanıma ve ayırt etme, ön bilgileri okuma ortamına getirme, okunan metni daha önce okunmuş benzer metinlerle ilişkilendirme olduğunu ifade etmişlerdir.

Yukarıda yapılan açıklamaların ışığında okuma; harf ve sembollerin algılanması ile başlayan, görme organı tarafından kelimelerin tanınması ve beyne iletilmesiyle devam eden, metinden elde edilen bilgilerin ön bilgiler ile ilişkilendirilerek sosyal bir okuma ortamındaki okuyucu ile yazar arasında etkileşim kurulması ile son bulan bir süreçtir.

Bu tanımdan yola çıkarak okuma eğitiminde yalnıza metin odaklı düşünmekten çok öğrencilerin fiziksel ve bilişsel özellikleri ve çevresiyle olan etkileşimi de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Vygotsky (1978) öğrenmelerin sosyal etkileşime dayandığını ve dolayısıyla öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenciler arasında oluşturulan karşılıklı etkileşime dayalı etkinliklerin okuma ve diğer dil becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlayacağını belirtmektedir. Rosenblatt (2004) da öğrenciler arasında oluşturulacak etkileşimsel çalışmaların farklı okuma deneyimlerinin paylaşılmasına imkân vereceğini ifade etmektedir.

Okumanın Fiziksel Yönü

Okuma eyleminin gerçekleşmesi üzerine yapılan araştırmalar göz ve onu hareket ettiren göz kaslarına vurgu yapmaktadır. Tracey ve Morrow'un (2006) aktardığına göre 1870'lerin sonuna kadar yapılan çalışmalar gözün satır üzerinde doğrusal bir şekilde, yani soldan sağa kayarak hareket ettiği yönünde bilgiler sunmaktaydı (s.23). Emile Javal ise 1879'da gözün satır üzerinde küçük sıçramalar yoluyla hareket ettiğini tespit etmiştir (Akyol, 2010, s. 71).

Bu bulguya göre okuma esnasında göz bir noktada odaklanıp diğer bir noktaya sıçramalar yapmaktadır.

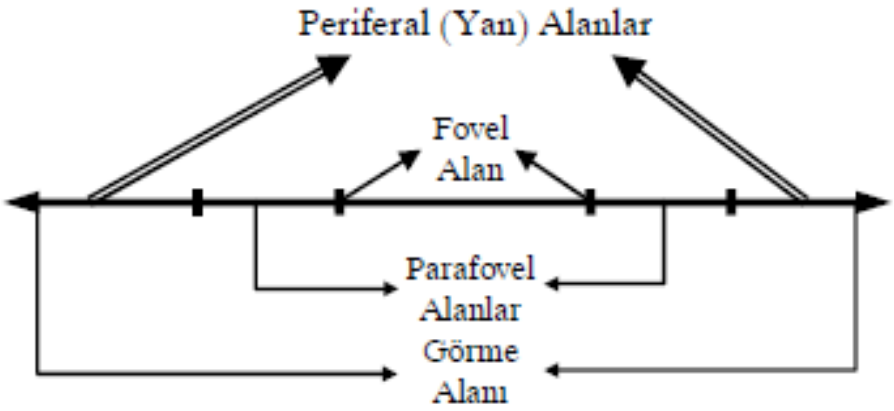
Gözlerimiz karmaşık bir yapıya sahiptirler. Gözler kelimeleri hemen tanıma ve hızlı bir şekilde sinyallere çevirerek beyne iletebilirler. Yukarıda bahsedildiği üzere okuma sırasında gözlerin satır üzerinde sıçramalar ve duraklamalarla ilerlediği bilinmektedir. Gözlerin okuma eylemini gerçekleştirirken yaptığı işlem, satır üzerindeki bir alanı görmek için duraklamak ve o alana odaklanmaktadır. Okuma sırasında gözün bir satırı görmek için durduğu noktalara göz duruş noktaları adı verilmektedir (Güneş, 2013, s. 142). Saptama noktaları olarak da adlandırılan bu göz duruşları her insanda ortalama 15 salise sürmektedir. Çok kısa bir sürede odaklandığı alanı beyne ileten gözler, sonraki alanı görmek için tekrar sıçrama hareketi yaparak okuma eylemini bu şekilde sürdürmektedir. Karatay'a (2014) göre gözler görüntüyü sıçrama esnasında değil, odaklanma esnasında görmektedir (s. 16). Akyol'un (2010, s. 71) da aktardığına göre göz sıçramaları sırasında okuma gerçekleşmemektedir.

Ayrıca okuma esnasında göz bir kelime ya da cümleyi daha iyi görebilmek ya da doğrulamak için geri dönüş hareketleri yapmaktadır. Bu dönüşler enerji kaybına neden olmakta ve okuduğunu anlama düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmalara göre ilkokul öğrencileri, 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, ortaöğretim öğrencileri 50 kelimesini ve üniversite öğrencileri ise 35 kelimesini ikinci kez okumadıktadırlar (Güneş, 1997, s. 55).

Okumanın fiziksel sürecinde etkili olan bir diğer kavram da görme alanıdır. Nitekim göz bir yazıya baktığı zaman, göz sinirlerinin uyarımı ile birlikte göz kasları iki göze de 13-19 derecelik açı yaptırmaktadır. Bu açı içerisinde kalan bölümler gözün görme alanına dahildir (Yalçın, 2006, s. 49). Göğüş'e (1978) göre iyi okuyucuların 15-20 harflik olan görme alanı yavaş okuyucularda 6 harfe kadar düşmektedir (s. 61). Dolayısıyla iyi bir okur olabilmek için görme alanının genişletilmesi gerekmektedir. Öte yandan görme alanının genişliği birçok değişkene bağlıdır. Konu ile ilgili Rayner'ın yaptığı araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okudukları metnin güçlük düzeyi yükseltilince görme alanında daralma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Rayner'dan aktaran Akyol, 2010). Rayner'ın yaptığı araştırma sonuçlarına göre;

- Okumada görme alanı metnin güçlük düzeyine göre değişmektedir. Daha zor metinlerle okuma yapmak daha fazla dikkat gerektirmekte ve buna bağlı olarak görme alanını daraltmaktadır.
- Yetişkinlerle karşılaştırıldığında okumaya yeni başlayanların dikkati kelime tanıma üzerinde daha fazla yoğunlaşmaktadır.
- Tecrübesiz okuyucular okuma sırasında, gözün okuma ile ilgili ipuçlarını sağladığı görme alanından yetişkinler kadar yararlanmakta zorlanmaktadırlar.

Karatay'a (2014) göre bazı okurlar her odaklanmada kelimenin sadece bir kısmını görürken, bazıları kelimenin tamamını, bazıları ise bir odaklanmada birçok kelime görebilmektedir (s.16). Akyol (2010) da gözün bir odaklanmada ne kadar bilgiyi işleyebildiği ile ilgili üç temel odaklanma alanı olduğunu belirtmektedir (s. 72).



Şekil 6. Gözlerin odaklanmada aldığı pozisyon (Akyol, 2010, s.72).

Fovel Alan: Görme ve anlamlandırmanın olduğu alandır. Burada 2 derecelik bir açı oluşmakta ve aşağı yukarı 6-8 harflik görüş gerçekleşmektedir.

Parafovel Alan: 15-20 harflik kısmı kapsamaktadır ve okumayla ilgili ipuçları sağlanmaktadır.

Periferal (Yan) Alanlar: Anlamlandırılamayan fakat hissedilebilen ve parafovel alanlardan sonraki alanlardır.

Okumanın fiziksel yönüne hitap eden diğer kavram da göz ses genişliğidir. Bilindiği üzere bir yazıdaki sözcükleri zihnimizde hızlı bir şekilde görüp anlamlandırmamıza rağmen sesli okumada sırasında anlamı kavramak için daha uzun bir zamana ihtiyaç duyulmaktadır. İşte görmek ile söylemek arasında oluşan zaman aralığına göz-ses genişliği denir (Tazebay,

1997, s. 15). Göz-ses genişliği, sesli okuma sırasında okuyucuya vurgu ve tonlama yapmak, sesi sözcüğün anlamına uyarlamak, eş sesli sözcükleri ayırmak açısından yararlar sağlar (Göğüş, 1978, s. 62). Öte yandan göz-ses genişliği kelimenin okunma hızını ve anlaşılmasını da etkilemektedir. Sessiz okumada sözcüğü tanıma ve anlamlandırma sesli okumaya göre 4 kat daha az zaman almaktadır (Karatay, 2014, s. 19). Bu nedenle okuma eğitiminde öğrencilerin göz-ses genişliğini azaltacak sessiz okuma çalışmalarına ağırlık verilmelidir. (Karahüseyinoğlu, 2002).

Yukarıdaki açıklamalara ek olarak, sağlıklı bir okuma eylemi gerçekleştirilmesi için göz ile okunan metin arasındaki doğru bir mesafe sağlanmalarıdır. Uygun görme alanının oluşabilmesi ve okuma sırasında gözlerin yorulmaması için normal şartlarda gözle metin arasındaki mesafenin 30-40 cm olması gerekmektedir. Küçük çocukların bu mesafeyi kendi başlarına ayarlayabilmeleri zor olduğu için çocuklara yönelik olarak hazırlanan kitaplarda yazı puntoları çocukların seviyesine uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Bu şekilde çocukların uygun okuma mesafesini ayarlayabilirler. Okumaya yeni başlayan çocuklar için 20 punto daha uygun iken, ilkokul dördüncü sınıf seviyesinde ise bu oran 12 puntoya kadar düşmektedir.

Okumanın Zihinsel Yönü

Şüphesiz okuma becerisinin zihinsel yönü, metinden anlam oluşturulması için yapılan işlemleri içermektedir. Bilindiği üzere okuma becerisinin özünü anlama oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin sahip olduğu bilişsel özellikleri, metinden çıkarılan anlam düzeylerinin farklı olmasına yol açmaktadır. Nitekim Rosenblatt (2004) öğrencilerin ön bilgilerini ve geçmiş deneyimlerini kullanarak okuduklarını ve öğrencilerin her birinin metne yönelik kişisel tepkilerde bulunduklarını ifade etmektedir. Pressley ve Afflerbach (1995) okuyucuların çeşitli bilişsel stratejiler kullanarak ve ön bilgilerini harekete geçirerek metni anlamaya çalıştıklarını belirtmektedirler.

Ayrıca okuduğunu anlamanın bilişsel açıdan nasıl gerçekleştiğine dair yapılan farklı görüşleri savunan okuma yaklaşımları bulunmaktadır. Anderson (1999) okumanın nasıl olduğu, okuyucu tarafından anlamın nasıl elde edildiği ilgili sorulara yanıt arayan araştırmaların sonucunda; parçadan bütüne, bütünden parçaya ve etkileşimsel okuma yaklaşımlarının ortaya atıldığını belirtmektedir (s.2). Bahsi geçen okuma modellerinden farklı olarak anlamın oluşmasında metinler arası bağlantıların önemine vurgu yapan

dönüşümsel okuma modeline de değinmek gerekmektedir. Aşağıda adı geçen okuma modellerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Parçadan bütüne okuma modeli, Gough tarafından önerilen bu okuma modeli bilgiyi işleme kuramına dayanmaktadır (Tracey & Morrow, 2006, s. 132). Rumelhart'a (1994) göre Gough modeli olarak da bilinen bu yaklaşıma göre okuma süreci gözlerin yazılı metindeki harfleri görmesi ile başlamaktadır. Burada önemli olan yazılı sembolleri çözümleyebilmektir. Akyol (2009) da parçadan bütüne okuma modelini yazılı metindeki harf, kelime, resim vb. gibi sembollerin sese çevrilmesi olarak tanımlamıştır (s.10). Paron bu okuma modelinin hiyerarşik bir düzen gösterdiğini belirtmektedir (Paron'dan aktadan Ateş, 2011).

Bu süreçte önce harfler, sonra sözcükler, daha sonra da cümleler tanınarak anlamlandırılır. Kelime tanıma anlama için önemli görülmektedir. Bu süreçte okuyucu öncelikle harfleri tanır. Ardından elde edilen dizgi buradan harf seslerini dizgesel biçimbirimlere dönüştüren kod çözücüye geçer. Bu dizgi zihinsel sözlük yardımı ile kelime olarak anımsanır. Bundan sonra okuyucu bir sonraki kelimeye bağlanır ve cümledeki her kelime aynı süreçten geçer (Özbay, 2011, s. 10). Buna göre kelime çözümleme becerisinde yetersi olan öğrenciler, harfleri ve kelimeleri doğru seslendirmeye daha fazla zaman ayırmakta ve buna bağlı olarak okunanlardan eksik anlamlar oluşturmaktadırlar. Logan (1988) da okumaya yeni başlayan öğrencilerin, kelimeleri ve harfleri otomatik olarak tanımayı öğrenene kadar anlamlı bir okuma etkinliği gerçekleştiremeyebileceklerini belirtmektedir. Parçadan bütüne okuma modeline göre kelime tanıma becerisinde ustalaşma okuduğunu anlama becerisi için ön koşuldur.

Bütünden parçaya okuma modeli, Goodman (1967) tarafından okuyucunun ön bilgilerine dayanan psikolengüistik bir tahmin oyunu olarak tanımlanmakta ve bu okuma modeli okuyucuyu merkeze almaktadır. Bu yaklaşımda dilin bir dizge olma özelliğine bağlı olarak bağlam olgusu ön olana çıkmakta ve anlamla ilgili oluşturulan tahminlerde ve hipotezlerde bağlamdan yararlanılmaktadır (Onan, 2013, s. 58). Bu modele okuyucu az da olsa harf, kelime gibi grafik bilgisine sahip olduktan sonra okuduğu metin hakkında hipotezler kurmaya başlar (Akyol, 2009, s. 10).

Bütünden parçaya okuma yaklaşımında okuyucuların tahminleri metindeki dilsel ipuçları sistemlerinden etkilenmektedir. Bu sistemlerden sözdizimsel ipuçları metindeki gramer kalıpları ile ilgilidir. Okuyucu bağlamsal olarak metinde sonra gelecek kelimeyi tahmin

eder. Anlamsal ipuçları ise kelimelerin ve cümlelerin anlamlarının okuyucuya bir sonraki kelimeyi tahmin etmesine izin vermesi ile ilgilidir. Son olarak yazımsal ipuçları da harflerin ve kelimelerin ve onlara karşılık gelen seslerin görsel kalıplarından türetilen ipuçları olarak yine okuyucuların metindeki bir sonraki kelimeleri tahmin etmelerine sağlar (Tracey & Morrow, 2006, s. 57-58).

Ayrıca bunların dışında okuyucuların metnin içeriğine yönelik ön bilgileri de tahminde bulunmalarında etkilidir. Bu okuma modeline göre okuyucu geçmiş deneyimlerine bağlı olarak, metnin içeriği hakkında beklentiler oluşturarak metnin anlamına yönelik tahminlerde bulunur. Daha sonra kelime hazinesini kullanarak metindeki kelimeleri tanımaya çalışır. Böylece elde ettiği bilgileri kullanarak metinle ilgili var olan beklentilerini ve yapmış olduğu tahminlerini doğrulayabilir ya da veya değiştirebilir (Smith, 2004).

Bununla birlikte Özbay (2011) bütünden parçaya okuma yaklaşımının, metin içi ögeleri göz ardı etmesinden dolayı metinde olmayan anlamlara ulaşılması sorununu barındırdığını belirtmektedir (s.11). Akyol (2009) da bütünden parçaya modelinin, öğrencilerin okuma becerisini kazandıktan sonraki anlamayı ön plana çıkaran dönemlerde kullanılmasının daha uygun olduğunu savunan bir görüş olduğunu aktarmaktadır (s.10). Öte yandan Rayner ve Pollatsek, bütünden parçaya okuma modelinin, okuma sürecinde okuyucunun okuma ortamına getirdiği sosyal, kültürel ve dilsel ön yaşantıların üzerinde önemle durulmasına öncülük ettiğini belirtmektedirler (Rayner & Pollatsek'ten aktaran Ateş, 2011).

Yukarıda açıklanmaya çalışılan okuma modelleri okumayı doğrusal bir süreç olarak açıklamaktadırlar. Parçadan bütüne ve bütünden parçaya yaklaşımlarında okunanlardan anlam kurulması tek yönlüdür. Parçadan bütüne modelinde anlama ulaşmak için başlangıçta kelimelerin tanınması gerekmekte, bütünden parçaya modelinde ise okuyucunun ön bilgisi ve deneyimlerinden yola çıkarak cümlelerin ve kelimelerin ifade ettiği anlama ulaşılmaktadır. Görüldüğü üzere birbirini zıt yönü olan bu iki süreç doğrusal olarak tek yönlü bir şekilde gelişmektedir. Dolayısıyla parçadan bütüne ve bütünden parçaya okuma modellerinin, okuma süreçlerini açıklamada yetersiz kalması okuma süreçlerini parelel süreçler olarak kabul eden etkileşimsel okuma modelinin doğmasına yol açmıştır (Akyol, 2009, s. 11).

Rumelhart'ın (1977, 1994) önerdiği okumanın doğrusal olmayan modeli olan etkileşimsel okuma yaklaşımına göre okuma, kelime tanıma ve cümlenin anlamına ulaşmak gibi

işlemlerin birlikte işlediği bir süreçtir. Özbay (2011) etkileşimsel okuma modelinin, beynin çok yönlü bilgi kaynaklarını eş zamanlı işleme özelliğine vurgu yaptığını belirtmektedir (s.11). Bu bakış açısı daha sonra okuduğunu anlama ile ilgili şema teorisi kuramının öne çıkmasına neden olmuştur (Kuzu, 2003, s. 81). Şema bireylerin sahip olduğu bilgileri organize etmeleri için kullanılan temel çerçeve niteliğindeki yapılardır (Senemoğlu, 2018, s. 281). Kısaca bireylerin belleklerinde bilgi yapıları olan şemalar ön bilgiler olarak görülmekte ve yeni bilgi ile eski bilginin ilişkilendirilmesini sağlamaktadır (Slavin, 1984). Şema teorisine göre herkesin zihinde oluşturduğu şemalar kişiselidir ve bu farklılıklar öğrenmeyi büyük ölçüde etkilemektedir. Ayrıca şema teorisi, mevcut şemalar olmadan, bir konu hakkında yeni bilgiler öğrenmenin çok zor olduğunu da öne sürmektedir (Tracey & Morrow, 2006, s. 51).

Sonuç olarak etkileşimsel okuma modeli anlamın oluşmasında, okuyucunun sahip olduğu harf–ses bilgisi ile ön bilgi ve deneyimlerinin aynı anda harekete geçirilmesinin önemli olduğunu belirtmekte ve okuma eğitiminde öğrenme ortamında sağlanacak desteğe vurgu yapmaktadır (Ateş, 2011, s. 63).

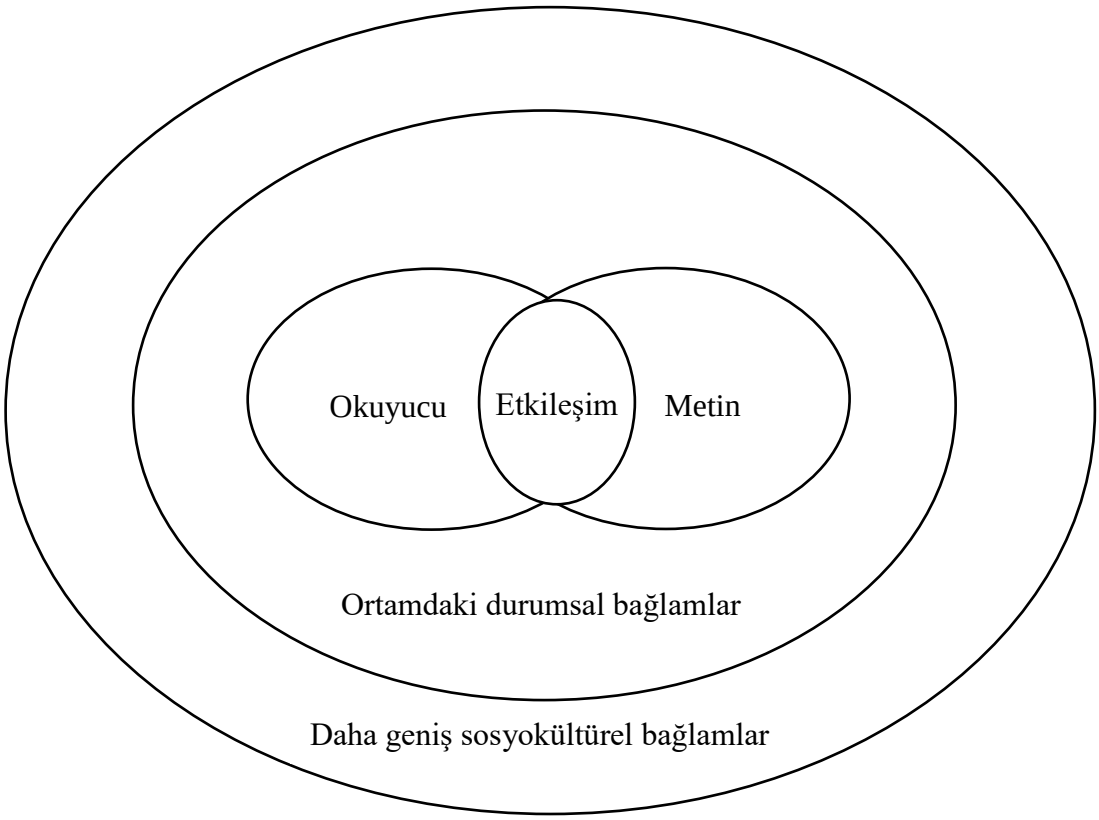
Yukarıda açıklaması yapılan okuma modellerinin ortak noktası okuduğunu anlamanın kaynağını okuma materyali olarak görmeleridir. Rosenblatt'ın (1978) önerdiği dönüşümsel okuma modelinde ise anlamın kaynağı metinler arası bağlantıların kurulması ile ilgilidir. Rosenblatt metnin önemini okuyucu açısından reddetmez, ona göre okuyucular anlam oluşturmak amacıyla metni aracı olarak kullanmalıdır (Sipe, 2008). Bu okuma yaklaşımında hem okuyucu metni dönüştürmekte hem de metin okuyucunun kurmuş olduğu önceki anlamları değiştirmektedir. Dolayısıyla anlam ne sadece metinde ne de sadece okuyucunun kendisindedir. Anlam belirli bir ortamda okuyucu ve metin arasında gerçekleşen etkileşimsel bölgede gizlidir (Ateş, 2011).

Ayrıca Rosenblatt geliştirmiş olduğu bu modelde okuyucuların metne yönelik tepkilerini iki farklı bölümde ele almaktadır. Bunlar metinden elde edilecek bilgilere yönelik tepkiler (efferent responses) ve kişisel duygulara yönelik tepkiler (aesthetic responses) olarak adlandırılmaktadır (Tracey & Morrow, 2006, s. 55). Buna göre metinden elde edilen anlam, yapılan çıkarımlar, geliştirilen sonuçlar, oluşturulan görüşleri kapsamakta ve okurken gerçeği elde etmeyi amaçlamaktadır. Yaşanmışlıklar üzerinden oluşturulan anlam ise kişiye özeldir. Okuyucular, okudukları hikâye veya şiirle duygusal olarak bağlanırlar ve

metin ile etkileşime girdiklerinde gördükleri, duydukları ve hissettiklerini yansıtırlar (Hennings, 2000).

Rosenblatt (1978) tarafından geliştirilen dönüşümsel okuma modeli, Vygotsky'nin (1978) ortya koyduğu sosyal yapılandırmacılık teorisi ile örtüşmektedir. Sosyal yapılandırmacılık öğrenmenin tek başına yapılan bir etkinlik olmadığını, çocuğun gelişiminde içinde bulunduğu sosyal çevrenin önemli olduğunu savunmaktadır (Vygotsky, 1978). Gambrell, Mazzoni ve Almasi (2000) de okuma sürecindeki metin, okuyucu, ortam birlikteliğini ve Vygotsky'nin teorisiyle örtüştüğünü ifade etmektedirler. Ayrıca Akyol (2009) da okuduğunu anlamada sosyokültürel bağlamın, acemi öğrenicinin usta olanlardan öğrendiğini, okumanın bireylerin diğer insanlarla ve metinlerle gerçekleştirilen etkileşime dayalı sosyal bir süreç olduğunu belirtmektedir (s. 11).

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında okuduğunu anlama sürecinin okuyucunun sahip olduğu bilişsel kapasitesini metinle etkileşime sokarak sosyokültürel bağlamdaki deneyimlerden etkilenmesini içerdiği söylenebilir. Bu süreç aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 7. Okuduğunu anlama süreci (Weaver, 1988).

Okuduğunu Anlamanın Beyindeki Organizasyonu

Daha önce değinildiği üzere okuma eylemi yazıdaki harf ve sembolleri seslendirmenin yanında yanı zamanda bunların ifade ettiği anlamları kavramaya çalışmaktır. Okuduğunu anlamanın nasıl gerçekleştiğine ve okuduğunu anlama becerisinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik, yukarı da bahsedilen çeşitli okuma yaklaşımları bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan yola çıkılarak okumanın çeşitli tanımları yapılmış ve buna bağlı olarak okuma eğitiminde faklı uygulamalar gözlenmiştir. Bununla birlikte harflerin görme organı tarafından nasıl algılandığı, sözcüklerin nasıl telaffuz edildiği, kısaca okumanın nasıl gerçekleştiğine dair yapılan sorgulamalar devam etmektedir.

Dehaene (2011) okumanın nasıl gerçekleştiğinin yüzyıllar boyunca bir gizem olarak kaldığını fakat günümüzde beyin üzerine yapılan araştırmaların sonucunda gerçek okuma biliminin oluşmaya başladığını belirtmektedir. Dehaene'ye göre insan beyni kendine hayran bırakan bir biçimde okumaya uyarlanmış karmaşık mekanizmalar dizisi barındırmaktadır (s.15). Karaçay (2011) da okuma becerisinin, yani beyaz kâğıt üzerindeki sembollerin bizleri bir anda çok farklı dünyalara götürerek olağanüstü duygular yaşatmasının, insan beyninin olağanüstü işlevlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Karaçay okuma becerisini fizyolojik bakımdan şu şekilde açıklıyor:

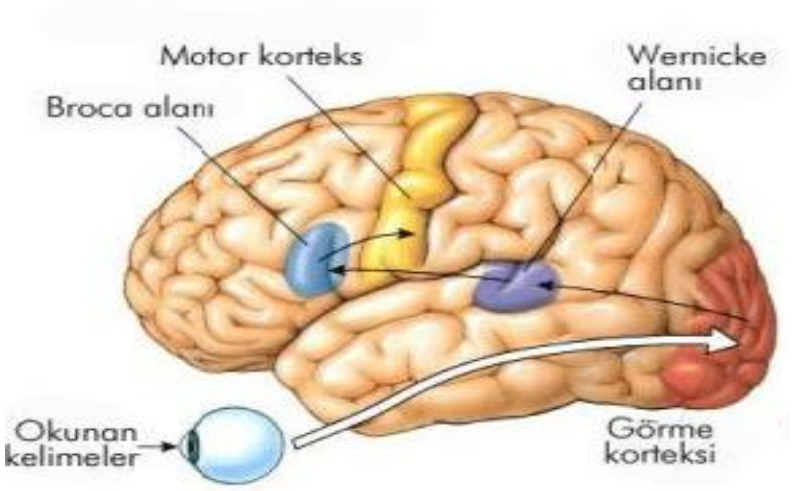
> Okuma gözlerin yazılı metindeki harfleri ve kelimeleri algılamasıyla başlar. Gözler satırları okurken çok kısa süreleri duraksamalarla atlayarak hareket eder. Spazmodik hareket adı verilen bu işlemlerle yazılı her bir kelimeyi beyindeki netlik alanının merkezine getirilir. Bu esnada yazılı metinin sembollerinden yansıyan fotonlar retinaya ulaştığında beyaz kâğıt ve üzerindeki siyah harflere ait bilgiler retinadaki nöronlar tarafından tüm şekli ile değil, sayısız parçalara ayrılmış bilgi olarak algılanır ve beynin görme merkezine ulaştırılır. Görme merkezi de bu bilgileri tekrar bir araya getirir. Bu safhada bir yandan beynimiz harfleri sese dönüştürürken diğer yandan da okunan sözcüklerin ne olduğunu, dağarcığımızdaki sözlüğe başvurarak belirlenir. Sonuçta harfler hem belli bir sesi hem de belli bir anlamı olan sözcükler olarak algılanır.

Daha önce de açıklandığı üzere okuma becerisi harflerin algılanması ve kelimelerin anlamlarını bilinmesinden çok daha beyin aktivitelerini içeren süreçtir. Son dönemlerde işlevsel beyin görüntüleme tekniğinin geliştirilmesi ile birlikte beyin aktivitelerinin gerçek zamanlı fotoğrafları çekilebilmektedir. Dehaene vd. (2010) aleksi hastaları, yani bir metni okurken anlamada sorun yaşayan kişiler üzerinde yaptıkları bir çalışmada beyin görüntüleme tekniğini kullanarak bu kişilerin beyin görüntülerini belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan aleksi hastalarının hepsinin beyinlerindeki zarar gören bölgenin aynı yer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuma dili ne olursa olsun bu bölgenin yerinin değişmediği görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak araştırmacılar

bu bölgenin ismine beynin harf kutusu ismini vermişlerdir. Araştırma bulgularından yola çıkarak Dehane vd. (2010) okuma işlevini şu şekilde açıklamışlardır:

> Beynin sol oksipito-temporal bölgesinde bulunan harf kutusu, harflerin ve kelimelerin görsel şekillerini algıladıktan sonra harf kutusu bu bilgiyi beynin sol yarıküresinde bulunan; kelime anlamını, harflerin seslendirilişini kodlayan çok sayıda değişik bölgeye gönderiyor. Buna göre beynin işitme ve konuşma bölgeleri ile doğrudan bağlantılar olduğu söylenebilir. Ayrıca beynin hafıza ve duygu gibi işlevlerinden sorumlu bölgelerinin katılımı da bu sürece etki etmektedir. Bu bölgeler arasındaki karşılıklı bilgi akışıyla sadece insan türüne ait bu olağanüstü beceri gerçekleşmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak okuma becerisi için beyindeki özelleşmiş bölge öncelikle görme merkezidir. Daha sonra anlama ulaşılması için beynin sol yarıküresinde yer alan bölgeler etkin rol oynamaktadır. Jensen'e (2005) göre beynin sol yarıküresindeki Sylvian Fissure'un etrafındaki bölgede yer alan Broca ve Wernicke alanlarının arasındaki bağlantıların okumanın gerçekleşmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Tanrıdağ'ın (1993) belirttiği üzere "Broca ve Wernicke alanları arasındaki bağlantılar insanların karşılıklı duyma ve konuşma biçiminde kesintisiz bir iletişimini sağlar. Wernicke alanıyla angüler girüs arasındaki bağlantı, anlama işlevinin tamamlanmasını sağlar. Angüler girüs ile Broca alanı arasındaki bağlantının işlevi de sesli okumanın gerçekleşmesidir" (s. 37). Ayrıca Ergenç (2016) de angüler girüsle primer motor korteks ve Broca alanı bağlantılarının sesli okumada etkili olduğunu; okuduğunun anlamanın ise primer görsel korteksle görsel bağlantı alanlarının angüler girüsle bağlantısı ve korpus kallozumun kuyruğu yoluyla her iki görsel bağlantı alanının birlikte çalışması sonucu gerçekleşen bir süreç olduğunu belirtmektedir. Yapılan açıklamalar doğrultusunda okuyarak anlama sürecinde rol oynayan beyindeki bölgeler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 8. Okuyarak anlama sürecinde etkili olan beyindeki bölgeler (Canan, 2008, http://www.sinancanan.net/dusunce/lisan.htm sayfasından erişilmiştir).

Dinleme ve Okuma Arasındaki İlişki

Yukarıda yapılan açıklamaların ışığında dinleme ve okuma becerilerinin duyu organları bakımından farklı fiziksel süreçler içerdiği ve fakat seslerin ya da görüntülerin ayrıştırılıp anlamlandırılma işleminin benzer süreçler gerektirdiği söylenebilir. Ayrıca dinleme ve okuma eylemlerinin gerçekleşebilmesinde beyinde etkili olan bölgelerin aynı olduğu görülmektedir. Buna göre dinleme ve okuma arasındaki fark fiziksel süreçlerden kaynaklanmaktadır. Genel olarak dinleme ve okuma becerileri benzer zihinsel süreçler gerektirmektedir.

Yangın (1999) okumayı öğrenme sürecinin çocukların dinleme yoluyla önceden öğrendikleri işitsel işaretleri yeni görsel işaretlere dönüştürme sürecinden başka bir şey olmadığını belirtmektedir (s.44). Horowitz ve Samuel (1985) de dilin anlama alanına ait dinleme ve okuma becerilerinin, dışarıdan gelen uyarıcıların şekilleri farklı olmasına rağmen, dilin temel özelliklerinin aynı olmasından dolayı benzer süreçlere sahip olduğunu ifade etmektedirler.

Dilin anlama boyutunu oluşturan dinleme ve okuma becerileri arasındaki ilişki pek çok araştırmacıyı meraklandırmıştır. Nitekim yapılan birçok araştırma sonuçları bu iki dil becerisi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Hedrick & Cunningham, 1995; Hirai, 1999; Kargın vd., 2017; Perfetti, 1987; Sinatra, 1990; Uçgun, 2016; Wise vd., 2007; Wood, Buckhalt & Tomlin, 1988). Ayrıca dinleme ve okuma arasındaki ilişkinin okumada kelime tanımanın otomatikleşmesi ile birlikte arttığı yönünde görüşler de mevcuttur (Diakidoy, 2014; Thoreson, 1996; Vandergrift & Goh, 2012).

Ayrıca bu konuda çalışan araştırmacılar tarafından ele alınan başka bir konu, dinleme ve okuma arasında var olan ilişkiden yola çıkarak dinleme ile okuma becerilerinin birbirini destekleyip desteklemediğidir. Bu noktada Stich ve James'in (1984) görüşlerine değinmek gerekmektedir. Stich ve James' e göre dinlediğini anlamanın düzeyi, okuduğunu anlamada gelebilecek noktaya işaret etmektedir. Yani dinleyerek anlama becerisi, okuduğunu anlama becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesine temel oluşturmaktadır. Bu görüşten yola çıkarak dinleme becerileri ile okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlandığı yönünde yapılan birçok araştırma mevcuttur (Aarnoutse vd., 1997; Aarnoutse vd., 1998; Bulut, 2013; Hagtvet, 2003; Kargın vd., 2017, Paige & Smith, 2018; Trinkle, 2008; Wingerden, Segers, Balkom & Verhoven, 2018; Wolforth, 1999). Bahsi geçen araştırmalar yukarıda açıklandığı gibi dinleme ve okumanın benzer anlama süreçlerinden oluştuğu anlayışa

dayanmaktadır. Literatürde "unitary process" olarak adlandırılan bu kavram araştırmada ortak anlama süreci olarak ele alınacaktır.

Ortak Anlama Süreci

Ortak anlama süreci, okuma becerisinin edinilmesinde dinlediğini anlama becerisinin önemli rolünün olduğunu varsayan bir anlayıştır. Ortak anlama sürecine göre hem okumanın hem de dinlemenin benzer genel anlama süreçlerine dayandığı kabul edilmektedir (Diakidoy, 2014). Bu bakış açısına göre dinleme becerisinin, sonra edinilen okuma başarısı ile bir ilişkisi olduğuna inanılmaktadır (Sticht & James, 1984). Nitekim dinlediğini anlama okumanın teorik modellerinde önemli bir unsur olarak görülmektedir (Hoover & Gough, 1990; Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007).

Sticht, Beck, Hauke, Kleinman ve James (1974) dinleme ve okuma ile ilgili yapılan araştırmaları incelemişler ve dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama düzeyinin, birbiriyle son derece ilişkili olduğunu; ayrıca ilkokul öğrencileri arasında dinlediğini anlama başarısının okumaya göre daha yüksek olduğunu aktarmışlardır. Bu bulgular, erken dinlediğini anlama becerisinin, okumada sonradan edinilen kelime tanıma becerisinin kazanılmasına ve tahmin edilmesine olanak tanıdığını belirtmek için yorumlanmıştır. Vidal (2003) da dinlediğini anlama becerisinin, okuma için önemli bir beceri olan, yazılı metindeki kelimelerin tanınmasına hizmet ettiğini belirtmektedir.

Ortaya atılan bu ortak anlama sürecine ilişkin ilk bilgiler, daha çağdaş okuma modellerinin yer aldığı geniş teorik çerçevenin oluşmasını sağlamıştır (Diakidoy, 2014). Bu noktada bu bakış açısına sahip iki modelden bahsetmek gerekir. Hoover ve Gough (1990) tarafından önerilen "Basit Okuma Modeli" ve Vellutino vd.'nin (2007) geliştirdiği "Yakınsak Beceriler Modeli" yaklaşımlarına göre okuduğu anlama iki temel becerinin gücüne dayanmaktadır. Bunlar; kelime tanıma (çözümleme) ve sözel dili anlama becerileridir. Öte yandan sözel dili anlama becerisinin yaygın olarak dinlediğini anlama ile ilgili görevler yoluyla ölçüldüğü belirtilmektedir (Joshi & Aaron, 2000; Neuhaus, Roldan, Gooden & Swank, 2006). Buna göre okumanın edinilmesinde kelime tanıma ve dinlediğini anlama önemli beceriler olarak görülmektedir.

Yukarıda sözü edilen bakış açısına sahip birçok çalışma da dinlediğini anlamanın okuduğunu anlama ile bir ilişkisi olduğunu ve dinlemenin okuduğunu anlamanın

yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Curtis, 1980; Dreyer & Katz, 1992; Savage, 2001; Tilstra, McMaster, van den Broek, Kendeou, & Rapp, 2009). Ayrıca sınıf seviyesi arttıkça dinleme ve okuma arasındaki ilişkinin arttığı belirtilmektedir (Curtis, 1980).

Ayrıca temel dil becerilerinin dinleme ve okuma becerilerinin merkezinde olduğu ve dil becerilerindeki sorunların her iki anlama becerilerini olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Kargın vd., 2017). Nitekim Kendeou vd. (2005) tarafından ortaya atılan "Yeni Gelişimsel Öğretici Model" erken dönemde geliştirilen temel dil becerilerinin kelime çözümleme becerilene hizmet ettiği ve erken dönemde kazanılmış dinlediğini anlama becerilerinin okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında etkili olduğunu savunmaktadır.

Yukarıda sunulan açıklamalar doğrultusunda, dinleme ve okumanın benzer zihinsel süreçler gerektirdiği kabul edilmektedir. Bu çalışmada dinleme ve okumanın aynı zihinsel süreçler içerdiğini savunan ortak anlama süreci görüşü esas alınarak, ilkokul dördüncü öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçleri ve bu süreçte ortaya koydukları tepkiler incelenmiştir.

Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

Anlama, dinleme ve okuma yoluyla alınan bilgileri, zihinde çeşitli işlemlerden geçirerek ön bilgiler ışığında yapılandırma becerisi olarak tanımlanabilir. Güneş (2013) anlamanın gerçekleşmesi için düşünme, inceleme, sorgulama, tahminde bulunma, ilişkilendirme, yorumlama, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir (s.209).

Bilindiği üzere anlama, okul çağına gelinceye kadar dinleme yoluyla gerçekleştirilirken, okuma-yazmanın edinilmesi ile birlikte okuma yoluyla sağlanmaktır. Bu bakımdan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek amacıyla dinleme ve okuma eğitiminde anlamı yapılandırma çalışmalarına ağırlık vermek gerekmektedir. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarından biri öğrencilerin dinleme/izleme ve okuma becerilerini geliştirerek doğru anlama ulaşmalarını sağlamaktır (MEB, 2017). Kavcar vd. (1995) anlamanın tam ve doğru olması gerektiğini belirtmeler ve onlara göre "tam anlamak, bir duygu ve düşünceyi kendi akışı içinde kesintiye uğramadan anlamak; doğru anlamak ise

aktarılmak istenen bilgileri olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan bütün boyutları kavranılmasıdır" (s.4).

Günümüzde yoğun bilgi akışı ile karşı karşıya kalan bireylerin, anlama becerilerindeki bir noksanlık bu bilgilerden yeterince yararlanamamalarına yol açmaktadır. Bu bakımdan ilkokuldan başlayarak eğitimin tüm kademelerinde, dil merkezli anlama becerileri olan dinlediğini ve okuduğunu anlamayı geliştirici etkinliklere yer vermek gerekmektedir. Cunningham ve Shagoury (2005) de son dönemlerde giderek daha fazla eğitimcinin anlama öğretimine dikkatlerini yönelttiklerini belirtmektedirler. Nitekim ilgili literatürde yapılan birçok araştırmanın sonuçları bize öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesinde anlama stratejilerinin öğretilmesinin etkisini göstermektedir (Dymock, 2007; Harvey & Goudvis, 2000; Keene & Zimmermann, 1997; Kiewra, 2002; Palincsar, Brown & Martin, 1987; Pardo, 2004; Swain, Friehe & Harringhton, 2004; Vandergrift & Goh, 2012; Wolvin & Coakley, 1995).

Özbay (2010) uzun yıllar boyunca öğrencilerin anlamalarında sorunlar gözlemlendiğini ve bu sebeple öğretmenlere, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin öğretilmesi gerektiğinin önerildiğini aktarmaktadır (s.93). Bununla birlikte yapılan araştırmalar, öğretmenlerin derslerde strateji öğretimine neredeyse hiç yer vermedikleri yönünde sonuçlar sunmaktadır (Ateş, 2011; Durkin, 1978-1979; Kragler, Walker & Martin, 2005). Öte yandan öğrencilerin anlama stratejilerini nasıl kullanmaları gerektiğine yönelik tecrübe edinmeleri gerekmektedir ve bunu sağlayacak olan da öğretmenlerdir (Anderson, Hoffman & Duffy, 2000; Houtveen & van de Grift, 2007). Bu bakımdan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin anlama stratejilerini hem dinleme hem de okuma çalışmalarında kullanılabileceklerini bilmeleri gerektiği belirtilmektedir (Özbay, 2010, s. 92).

Strateji öğretiminin amacı öğrencilerin soru sormayı, çıkarımlarda bulunmayı, fikirleri sentezlemeyi, bilgiyi görselleştirmeyi ve metinler arasında bağlantılar kurmayı içeren bir dizi stratejiyi kullanarak anlamı keşfetmelerini sağlamaktır (Cunningham & Shagoury, 2005). Dolayısıyla anlama stratejileri, bir düşünme süreci olarak dinleme ve okumaya katkı sağlayan yöntemler olarak görülebilir. Bu bakış açısıyla öğrencilerin anlama sürecinde metni kavramak için ne tür yöntemlere başvurduklarını saptanması ile gözlenmesi mümkün olmayan dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçleri hakkında dolaylı yoldan bilgi edinilebilmektedir.

Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Stratejileri

Strateji sözcüğü Türkçe sözlükte "önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol" olarak tanımlanmıştır (TDK, 1998). Dil becerileri açısından ele alındığında strateji kavramı, dinleme ve okuma sürecinde anlamaya katkı sağlayan ve bilinçli olarak kullanılan yöntemler olarak tanımlanabilir. Afflerbach, Pearson ve Paris (2008) de anlama stratejilerini, bir metni anlamak için sistematik bir biçimde ortaya konulan zihinsel süreçler ya da davranışlar olarak tanımlamaktadırlar.

Baker ve Boonkit okuma stratejilerini, öğrencilere okuma işini nasıl yapacaklarını, metindeki ipuçlarının nasıl yararlanacaklarını, anlamı nasıl yapılandıracaklarını, anlamı çözümlemede zorlandıkları durumlarda ne yapacaklarını gösteren etkili yöntemler olarak tanımlamaktadırlar (Baker & Boonkit'ten aktaran Ateş, 2001). Benzer olarak dinleme stratejileri de dinlediğini anlama sürecinin herhangi bir aşamasında sorun olduğunda, dinleyicinin sorunu çözmek ve anlamayı sürdürmek için bilinçli olarak başvurduğu yöntemler olarak tanımlanmaktadır (Chamot, 1995). Tanımlardan anlaşılacağı üzere anlama stratejilerinin, dinleme ve okuma sürecinde anlamayı kolaylaştırıcı etkinlikler olduğunu görülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde dinleme ve okuma becerilerinin geliştirmeye yönelik önerilen birçok strateji mevcuttur. Araştırma sonuçlarına göre okuma sürecinde kullanılan stratejiler okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında olmak üzere ele alınabilir. Akyol (2010) da iyi okuyucu olmak için etkili okuma stratejilerinin belirli bir plan dahilinde uygulanması gerektiğini ifade etmekte ve bu planın okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalar içerdiğini belirtmektedir (s.35):

1. Okuma Öncesinde Yapılabilecekler
    a. Göz gezdirme
    b. Okuma için amaç oluşturma
    c. Ön bilgileri okuma ortamına aktarma
    d. Tahminler yapma
2. Okuma Sırasında Yapılabilecekler
    a. Akıcı bir şekilde okuma
    b. Anlamayı kontrol etme
    c. Yardımcı stratejileri kullanma

3. Okuma Sonrasında Yapılabilecekler
    a. Okunanları özetleme
    b. Okunanları değerlendirme

Benzer şekilde öğrencilerin bir metni dinlemeden önce, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında kullanılabilecek dinleme stratejileri olduğu belirtilmektedir (Kılınç, Keskin & Yalanız, 2016). Güneş (2007b) dinleme öncesinde yapılacak zihinsel hazırlığın önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca bu aşamada ön bilgileri dinleme ortamına getirme, dinlenilecek konuya ilişkin tahminler yürütme, dinleme amacı belirleme gibi stratejilerinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir (s.87-88). Tompkins (2005) de dinleme öncesi stratejileri amaç belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, zihinde canlandırma, tahminde bulunma olduğunu aktarmaktadır. Dinleme sırasında kullanılacak stratejiler arasında da not alma, soru sorma, tahminleri kontrol etme, tekrar dinleme, vurgu ve tonlamaya dikkat etme, empati kurma, ara özet yapma, yaşamla ilişkilendirme sayılabilir (Yıldız, 2015, s. 53). Dinleme sonrası çalışmalarda ise çıkarım yapma, özetleme ve değerlendirme stratejilerine yer verilmesi önerilmektedir (Demirel & Şahinel, 2006, s. 78).

Görüldüğü üzere dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinin öncesinden sonrasına kadar uygulanan ekinlikler ve buna bağlı olarak geliştirilen stratejiler birbirine benzerlik göstermektedir. Ayrıca önerilen stratejilerin sınıflandırılmasında O'Malley ve Chamot (1990) ve Oxford'un (1990) çalışmalarına değinmek gerekmektedir. O'Malley ve Chamot (1990) anlama stratejilerini bilişsel, üstbilişsel ve sosyal stratejiler olarak sınıflandırmışlardır. Üstbiliş stratejileri bilişsel süreçlerin kontrol altında tutması ve düzenlenmesi olarak tanımlanmıştır. Araştırmacılar öğrencilerin toplumsal değerlerinin, anlamı çözümlemede etkisi olduğunu belirttikleri stratejileri sosyal stratejiler olarak ele almışlardır.

Oxford'un (1990) sınıflandırması da stratejilerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde dolaylı ya da dolaysız etkisinin olup olmadığı ile ilgilidir. Buna göre bellek, bilişsel ve telafi stratejileri dolaysız stratejiler grubunda yer almakta; üstbilişsel, sosyal ve etkileşimsel stratejiler dolaylı stratejiler olarak sınıflandırılmıştır. Burada bilgiyi alma ve tekrar etme görevini üstlenen bellek stratejisi, anlama görevini yerine getiren bilişsel stratejiler ve bilgi eksikliğini gidermek için kullanılan telafi stratejileri anlamaya doğrudan etkileri bulundukları için dolaysız stratejiler olarak sınıflandırılmıştır. Öte yandan anlama sürecini izleyip kontrol emek için kullanılan üstbiliş stratejileri, duygusal ilişkileri düzenleyen

etkileşimsel stratejiler ve kültürel farklılığın farkında olunmasında etkili olan sosyal stratejiler daha çok anlama sürecini yöneten stratejiler olarak dolaylı stratejiler grubunda yer almıştır. Buna göre dolaysız stratejiler doğrudan kullanıma yönelikken, dolaylı stratejiler kullanım yeterliliğini göstermektedir.

Bu araştırmada dinleme ve okuma becerilerinin anlama süreçleri üzerinde durulduğu için yukarıda sözü edilen bilişsel stratejiler ile ilgilenilmiştir. Çetinkaya'nın (2004) aktardığına göre anlama becerileri açısından ele alınan bilişsel stratejiler içerik tabanlı ve metin tabanlı olmak üzere iki grupta sınıflandırılmaktadır. İçerik tabanlı stratejiler metnin anlamını kelimelerden ve cümlelerden yola çıkarak oluşturmayı sağlayan stratejilerken; metin tabanlı stratejiler ise anlamı metnin dilsel özellikleri yoluyla oluşturmaya yarayan stratejilerdir (Block, 1986, s. 465). Bu çalışmada dinleme ve okuma çalışmalarında kullanılan anlama stratejileri de ilgili araştırmalardan yola çıkarak (Block, 1986; Bouchard, 2005; Carrell, 1989; Davis & Bistodeau, 1993; Çetinkaya, 2004; Macceca, 2007; Pritchard, 1990) anlamsal (semantic) ve dilsel (linguistic) olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır. Metnin anlamını materyalin içeriğine ve öğrencilerin ön bilgisine bağlı oluşturan stratejiler anlamsal (semantic) stratejiler olarak sınıflandırılmış; anlamı metnin yapısal özelliklerinin ayırt edilmesiyle oluşturan strateji türleri de dilsel (linguistic) strateji grubuna dahil edilmiştir.

Bununla birlikle araştırmacılar tarafından incelenen stratejiler dizisinden aşağıdaki stratejilerin üzerinde en çok durulan ve öğrenmeye katkıları bakımından önerilen stratejiler olduğu belirtilmektedir (Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991; Palinscar & Brown, 1984; Pressley, 2002).

- *Tahmin etme:* Tahmin etme, metindeki daha sonra gelecek düşünceleri anlamlandırmak adına belleğin kendisini hazırlaması durumudur (Oakhill & Cain 2007). Başarılı öğrenciler tahmin etmeyi var olan bilgilerini metinde elde edilen bilgilere aktarmanın bir yolu kullanabilmektedir (Gillet & Temple; 1994). Tahmin etme aynı zamanda metin işleme sürecinde kabul edilen ya da reddedilen ve kendiliğinden oluşan hipotezlerin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır (Doolittle, Hicks, Nichols, Young & Nichols, 2006).
- *Çıkarımda bulunma:* Metindeki sınırlı sayıdaki ipucundan yararlanarak sonuca varma olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte metinde daha sonra gelecek bir bilgi ile ilgili çıkarım yapmak tahmin etme olarak görülebilir (Özenici, Kınsız & Seçkin,

2011). Öte yandan çıkarımda bulunma tahmin etmeden farklı olarak bireyin ön bilgilerini harekete geçirmesi ve geçmiş bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmesi sonucunda ortaya çıkması bakımından birçok temel beceriye göre daha karmaşık zihinsel süreçler içermektedir (Özbay & Özdemir, 2012). Metindeki her bir cümlenin anlamını ele almak ve metindeki birçok farklı cümleden ortaya çıkan anlamı birleştirmek amacıyla çıkarımda bulunma stratejisinin kullanıldığı belirtilmektedir (Kispal, 2008).

- *Soru sorma:* Bu strateji türü bir metni dinlerken ya da okurken öğrencilerin kendilerine sorular sormasını içermektedir (Wood, Woloshyn & Willoughby, 1995). Metin içeriğinin anlamı ile ilgili bu sorgulamanın, öğrencilerin kendi anladıklarını daha aktif bir şekilde izlemelerine yol açtığı belirtilmektedir (Andre & Anderson, 1978-1979). Ayrıca anlama sürecinde öğrencilere yöneltilen soruların birçok öğretim stratejilerinin uygulamasında aracı olduğu belirtilmektedir (Gall, Dunning & Weathersy'den aktaran Karasu, 2013, s. 80). Öğrencilere yöneltilen soruların metnin daha derin anlaşılması bakımından bakış açısı sunduğu ve aynı zamanda öğrencilerin anlama becerilerinin değerlendirilmesine hizmet ettiği belirtilmektedir (Doolittle vd., 2006; Palincsar & Brown, 1974).
- *Ana fikri belirleme:* Yazarın metinde anlatmak istediği temel düşünceyi bir yargı oluşturabilecek şekilde somut halde dile getirme olarak tanımlanabilir. Haris ve Hodges'e (1995) göre ana fikir, bir cümle, paragraf ya metnin merkezindeki düşünce anlamına gelmektedir. Bir metindeki ana fikrin bulunması anlama becerileri bakımından önemli görülen stratejilerdendir (Broek, Lynch & Landis, 2003). Aulls (1986) anlama becerileri için önemli stratejilerden biri olan ana fikri belirmenin, öğrencilerin not alma, gözden geçirme, özet çıkarma ve soru sorma stratejilerini etkili bir biçimde uygulayabilmesinde rol oynadığını belirtmektedir.
- *Özetleme:* Özetleme stratejisi, öğrencilerin metinle ilgili önemli bilgileri bir araya getirerek ya da sentezleyerek kendi sözcükleri ile açıklamasını içermektedir. Honig, Diamond ve Gutlohn (2000) özetleme stratejisinin, öğrencilerin metin düzenine, metindeki neyin önemli olduğuna ve fikirlerin nasıl ilişkilendirildiğine dair farkındalıklarının artmasına katkı sağladığını belirtmektedirler. Adler (2001) de özetleme stratejisinin, öğrencilerin metni hatırlamalarına ve hatta ana fikri bulmalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Pressley (2002)

özetleme yapan öğrencilerin metindeki bilgileri daha kolay akıllarında tuttuklarını ve metnin geneli hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmektedir.

- *Değerlendirme:* Öğrencilerin metinde anlatılan bilgi, duygu ve düşünceleri, ayrıca kendi anlama performanslarını değerlendirmesidir. Bu noktada bu strateji türü üstbiliş stratejisi olarak kabul edilebilir. Değerlendirme stratejisi aynı zamanda öğrencilere metni anlamalarında onlara nelerin engel olduğunu bulma fırsatı tanımaktadır (Palincsar, 2003). Anastasiou ve Griva (2009) da değerlendirme stratejilerinin, öğrencilere kendi anlama performanslarını görme imkânı sunarak öğrencilerin anlama sürecindeki yaptıkları hatayı düzeltmelerine olanak tanıdığını belirtmektedirler.
- *İzleme (denetleme):* İzleme (denetleme) stratejisi öğrencilerin anlama sürecini takip ederek, metni anlayıp anlamadıklarını, anlamda zorlandıkları zaman uygun çözüm stratejilerini bulmalarını içermektedir (National Reading Panel, 2000). Bu anlamda anlamayı izleme stratejisi de üstbiliş stratejileri grubuna dahil edilebilir. Nitekim üstbiliş, bilişsel süreçlerin farkında olunmasını ve bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde düşünme, planlama, izleme ve değerlendirme faaliyetlerini içermektedir (Desoete, Roeyers & Buysse, 2001; Schraw & Moshman, 1995). Başarılı öğrencilerin kendi düşünce süreçlerini izleyebildiği ve anlama sürecinde düşüncelerini yönlendirebildiği; tam aksine başarısız öğrencilerin ise dışarıdan bir yönerge verilmeden anlama süreçlerinin fakında olmadıkları belirtilmektedir (Dole vd., 1991; Palincsar & Brown, 1984).

Bu çalışmada yukarıda açıklanan stratejilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığının belirlenerek, bu süreçte gerçekleşen zihinsel süreçler belirlenmeye çalışılmıştır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu dahilinde ulusal ve uluslararası litearatürde dinleme ve okuma becerileri üzerine yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmanın kuramsal bağlamı ile ilgili yapılan araştırmalar geçmişten günümüze doğru sıralanarak sunulmuş ve konu ile ilgilenenlere geniş bir bakış açısı kazanıdırılması amaçlanmıştır.

Markert (1974) “İkinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde yaş, okuma kabiliyeti ve zekâ bakımından ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dinlediğini anlama puanları daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte zekâ ve okuma kabiliyeti açısından dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

O’Malley, Chamot ve Kupper (1989) çalışmalarında İngilizce’yi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dinlediğini anlama sürecindeki zihinsel süreçlere odaklanmışlar ve öğrencilerin farklı anlama aşamalarında kullandıkları stratejileri ve öğretmenler tarafından belirlenen etkili ve etkisiz dinleyiciler arasında strateji kullanımındaki farklılıkları incelemişlerdir. Sesli düşünme tutunakları ile toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu yetkin olan ve olmayan dinleyiciler arasında kendini denetleme ve çıkarımda bulunma stratejilerinin kullanımında farklılık görülmüştür.

Rasinski (1990) ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada akıcı okuma üzerinde tekrarlı okuma ve dinlemenin etkisini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda iki yöntem arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bununla birlikte her iki yaklaşımda da öğrencilerin okuma hızlarında ve kelime tanımalarında anlamlı derecede artış olduğu gözlenmiştir.

Vandergrift (1997) sesli düşünme yöntemi kullanarak yaptığı bir çalışmasında, lise öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları stratejileri incelemiştir. Araştırmanın sonunda ön bilgiyi kullanma, tahmin etme ve çıkarımda bulunma stratejileri arasında başarılı dinleyiciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Aarnoutse vd. (1998) yaptıkları bir çalışmada özel eğitim gören bir okuldaki okuduğunu anlamada sorun yaşayan dokuz ve on bir yaşlarındaki toplam 95 öğrenciye, “açıklama, sorgulama, özetleme ve tahmin etme” stratejilerini içeren 20 saatlik bir dinleme eğitimi vererek öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama başarılarındaki gelişimi incelemişlerdir. Yapılan araştırmanın sonucunda belirlenen stratejilere uygun olarak dinleme eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarının yanında okuduğunu anlama başarılarında da olumlu yönde bir atış gözlenmiştir.

Çelik (1998) üniversite öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmada okuduğunu anlama sürecinde kullanılan okuma stratejilerini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla 10 öğrenciye

bir metin sunulmuş ve öğrecilerin metinleri cümle cümle okumaları sağlanmıştır. Öğrencilerin okudukları cümlelere ilişkin düşüncelerini sesli bir şekilde ifade etmeleri istenmiştir. Öğrecilerden elde edilen sesli düşünme tutunaklarına göre 23 okuma stratejisi belirlenmiştir. Örğencilerin okuma sürecinde kullandıkları stratejilerin daha çok içerik tabanlı olduğu bulunmuştur.

Laing ve Kamhi (2002) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada iyi ve zayıf okuyucuların çıkarım yeteneklerini karşılaştırmışlardır. Bunun için araştırmaya katılan 40 öğrenciye öyküleyici metinler sunulmuş ve sesli düşünme yöntemi ile öğrencilerin tepkileri incelemiştir. Araştırmanın sonunda iyi okuyucuların zayıf okuyuculara göre anlamlı derecede daha fazla çıkarım yaptıkları bulunmuştur.

Çetinkaya (2004) "Anadilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma-Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma" başlıklı yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin anadilindeki ve yabancı dildeki metinleri okuma sırasında işletilen bilişsel süreçleri betimlemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamıştır. On bir öğrencinin okuma süreçlerinde kullandıkları okuma-anlama stratejilerini belirlemek için sesli düşünme yönteminden yararlanılmıştır. Veri tabanından elde edilen bulgular gerek Türkçe gerekse İngilizce metni okuma sürecinde, katılımcıların metinleri anlamlandırmak için içerik tabanlı stratejileri tercih ettikleri görülmüştür.

Diakidoy, Stylianou, Karefillidou ve Papageorgiou'nun (2005) yapmış oldukları araştırmalarında sınıf seviyelerine göre öyküleyici ve bilgilendirici metin türleri açısından dinlediğini ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Çalışma 2, 4, 6 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 612 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda bilgilendirici metin testlerinde okuduğunu ve dinlediğini anlama arasındaki ilişkinin öyküleyici metinlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Janssen vd. (2006) sesli düşünme yöntemi kullanarak yapmış oldukları çalışmada lise öğrencilerinin yazınsal metinleri okurken verdikleri tepkileri incelemişlerdir. Araştırmanın sonunda iyi okuyucuların zayıf okuyuculara göre metinleri okurken daha fazla ve farklı stratejiler kullandıkları ve aynı zamanda iyi okuyucuların okudukları öykülere daha duyarlı oldukları saptanmıştır.

Çelebi (2008) tarafından yapılan "İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında 6, 7 ve 8. sınıflardan oluşan toplam 405 öğrencinin olay ve düşünce

yazılarına göre dinlediğini anlama becerileri incelenmiştir. Çalışmada öğrencilere olay ve düşünce yazıları dinletildikten sonra, okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin olay yazılarını anlama düzeylerinin, düşünce yazılarını anlama düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Temizyürek (2008) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmasında metin türlerinin okuduğunu anlama başarısına etkisini incelemiştir. Toplamda 140 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen araştımanın sonunda öğrencilerin öyküleyici okuma metinlerinde bilgilendirici metinlere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla hem öyküleyici hem de bilgilendirici okuma metinlerinde daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Hawkins, Musti-Rao, Hale, McGuire ve Hailley (2010) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttükleri bir araştırmada, okuma öncesi dinleme stratejileri kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime bilgisi başarılarında meydana gelen değişmeyi incelemişlerdir. Araştırmaya 21 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere 10 anlama sorusu sorulmuş ve kelime eşleştirmeleri yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda dinleme stratejileri kullanılarak ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime bilgisi başarılarında artış olduğu tespit edilmiştir.

Yaylı (2010) bir çalışmasında İngiliz dili eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin yabancı metinleri okurken hangi bilişsel okuma stratejileri kullandıklarını incelemiştir. Sesli düşünme yöntemi kullanarak toplanan verilerin çözümlenmesi ile başarılı ve daha az başarılı öğrenciler arasında strateji kullanımı açısından farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları başarılı okurların bilgi verici ve yazınsal metin türlerinde daha az başarılı okurlara göre daha fazla sayıda bilişsel ve üst-bilişsel strateji kullandıklarını ortaya koymuştur. Ancak her iki grup tarafından kullanılan strateji türleri arasında önemli bir farklılık gözlenmemiştir.

Yıldırım vd. (2010) ilkokul beşinci sınıf öğrenci ile yürüttükleri bir çalışmada metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini incelemişlerdir. Toplamda 180 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda ögrencilerin dinledikleri öyküleyici metni okuduklarından daha iyi anladıkları, öğrencilerin dinledikleri ve okudukları bilgi verici metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı hem okumada hem de dinlemede öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı ve

Türkçe dersi başarı puanı arttıkça öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarılarının da arttığı görülmüştür.

Ulusoy ve Çetinkaya (2012) yedinci sınıf öğrencileri üzerine yaptıkları bir çalışmada cümle doğrulama tekniğinin okuma ve dinleme becerilerini ne derecede ölçtüğünü incelemişlerdir. Araştımanın sonunda cümle doğrulama tekniğinin okuma ve dinleme becerilerini ölçmede kullanılabilecek güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Ayrıca cümle doğrulama testleri sonucunda öğrencilerin okuma ve dinleme başarılarının arasında anlamlı farklıllıklar bulunmamıştır.

Arslan'ın (2013) çalışmasında Türkiye'nin yedi coğrafî bölgesindeki yedi il merkezinin sosyo ekonomik açıdan birbirinden farklı yirmi bir ilköğretim okulunda yedinci sınıfta öğrenimlerine devam eden 2001 öğrenciye iki ayrı metin dinlettirildikten sonra, iki farklı başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama durumlarının düşük düzeyde olduğu veya istenen seviyede olmadığı, öğrencilerin hikâye türünde yazılmış metni biyografi türündeki metinden dinleyerek daha iyi anladıkları, dinlediğini anlamada iller arasında farklılıklar bulunduğu, Türkçe dersini sevmenin, okunan kitap sayısının, ailenin gelir düzeyinin, okul öncesi eğitimin ve evde demokratik bir ortam olmasının dinlediğini anlamada etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, ayrıca, dinlediğini anlamada cinsiyet değişkeni ile ilgili bir anlamlılığın olmadığı da tespit edilmiştir.

Ghoneim (2013) bir çalışmasında İngiliz dili eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin İngilizce'yi dinlerken karşılaştıkları sorunlara odaklanmış ve dinlediğini anlama sürecinde etkin hale getirilen zihinsel süreçleri ve aynı zamanda öğrencilerin farklı anlama düzeylerinde kullandıkları anlama stratejilerini incelemiştir. Sesli düşünme yöntemi ile toplanan verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar, başarılı ve başarısız öğrencilerin dinlediği anlama sürecinde farklı yüzdelerde aynı problemlerle karşılaştıklarını göstemiştir. Ayrıca başarılı öğrencilerin bütünden parçaya anlama stratejilerini daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

Diakidoy (2014) bir çalışmasında ikinci sınıf öğrencilerine öyküleyici ve bilgilendirici metin okuması ve dinlemesi yaptırmış ve öğrencilerin anlama düzeylerini cümle doğrulama yöntemi ile değerlendirmiştir. Araştırmanın sonunda öyküleyici ve bilgilendirici metinler için dinlemenin okuma üzerinde beklenen avantaja yol açmadığı görülmüştür.

Nowrouzi, Tam, Zareian ve Nimehchisalem (2015) yaptıkları bir çalışmada İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin dinlediğin anlama problemlerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu süreçte öğrencilerin yaygın olarak karşılaştıkları problemler olarak sesleri algılama, çözümleme ve kullanma olduğu sıralanmıştır. Ayrıca anlama stratejilerini kullanan öğrenicilerin kullanmayanlara göre dinlemede daha başarılı olduğu görülmüştür.

Kodan ve Bozdemir'in (2016) çalışmalarında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin dinledikleri hikâye edici metinleri anlama düzeylerinin bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinden daha fazla olduğu, öğrencilerin dinledikleri metinleri anlama düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Wang (2016) sesli düşünme yöntemi kullanarak yapmış olduğu çalışmasında İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştımanın sonunda iyi okuyucuların hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinleri okurken daha fazla strateji kullandıkları saptanmıştır.

Kargın vd. (2017) yaptıkları bir çalışmada okul öncesi dönemde sahip olunan dinlediğini anlama becerisinin ilkokul birinci sınıftaki okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığını incelemişlerdir. Toplamda 52 öğrencinin katıldığı çalışmanın bulguları, dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlamanın önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Paige ve Smith (2018) İngilizce hazırlık sınıfındaki öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarında kelime tanıma ve sözlü dil becerilerinin okuduğunu anlama üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları kelime tanımanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin dinlediğini anlama yoluyla gerçekleştiğini göstermiştir.

Literatür incelendiğinde dinleme ve okuma becerileri üzerine yapılmış çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte dinlediğini ve okuğunu anlama becerilerinin ilişkisel olarak incelendiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçleri ve bu süreçte ortaya koydukları tepkiler incelenerek dinleme ve okuma becerilerinin gerektirdiği zihinsel süreçler hakkında detaylı bilgiler sunmak hedeflenmiştir. Böylelikle Türkçe dersi öğretim sürecinde dinleme ve okumanın birbirini destekleyici öğrenme yolları olarak kullanılabileceğine ve okuma yetersizliğini belirlerken dinlediğini anlamadan yararlanılabileceğine ilişkin daha güvenilir bilgiler edinilmesi amaçlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçlerinde olup biten zihinsel aktiviteleri betimlemeyi ve bu süreçte kullanılan anlama stratejilerini tanımlamayı amaçlayan bu çalışma betimsel nitelikte bir araştırmadır. Nitekim eğitim sorunlarının birçoğu betimsel nitelikte olup, betimsel türdeki araştırmaların bilginin anlaşılması ve artırılmasında büyük önemi vardır (Balcı, 2009, s. 18). Öte yandan çalışma amacı bakımından bir durumu katılımcıları etkilemeden açıklamanın yanında, o durumun nasıl var olduğu ile ilgili değişkenleri ortaya çıkarma nitelikleri taşımasından dolayı keşfedici (exploratory) türde bir araştırmadır.

Bu açıklamalardan yola çıkarak, gerek araştırma boyunca benimsenen yorumlamacı paradigmaya, gerekse araştırma problemlerine uygun olarak bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yöntemi daha ayrıntılı açıklayabilmek adına araştırmada ele alınan problemlere nasıl yanıt arandığına ve elde edilen yanıtların nasıl analiz edildiğine dair bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Tasarımı

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Yöntemi
1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri dinlediğini anlama sürecinde hangi anlama stratejilerini kullanmaktadırlar?	Sesli düşünme tutanakları Ses kayıtları	Betimsel analiz
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejileri; i. Metin türüne ii. Cinsiyete iii. Dinleme profiline göre değişmekte midir?	Sesli düşünme tutanakları Ses kayıtları	Frekans hesaplama Ki-kare testi
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri okuduğunu anlama sürecinde hangi anlama stratejilerini kullanmaktadırlar?	Sesli düşünme tutanakları Ses kayıtları	Betimsel analiz
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejileri; i. Metin türüne ii. Cinsiyete iii. Okuma profiline göre değişmekte midir?	Sesli düşünme tutanakları Ses kayıtları	Frekans hesaplama Ki-kare testi
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde; i. Tahmin etme ii. Çıkarımda bulunma iii. Soru sorma iv. Ana fikri belirleme v. Özetleme vi. Değerlendirme vii. İzleme (denetleme) stratejilerini nasıl kullanmaktadırlar?	Sesli düşünme tutanakları Ses kayıtları Betimsel notlar	İçerik analizi

Tabloda da görüldüğü üzere araştırma tasarımında yer alan problemler incelendiğinde temelde "ne" ve "nasıl" sorularına yanıt aranmaya çalışıldığı görülmektedir. Buna göre çalışmanın epistemolojik bir bakış açısını yansıttığı söylenebilir. Yorumlamacı yaklaşıma yakın olan epistemolojik inanç, bilginin doğasını incelerken bilginin ne olduğuna ve bu

bilginin nasıl oluştuğuna vurgu yapan bir felsefe dalıdır (Potter, 1996, s. 39). Öte yandan kullanılan veri toplama araçları olarak öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarından ve derinlemesine görüşme imkânı sunan sesli düşünme yöntemi ile elde edilen tutanaklardan ve gözlem sırası tutulan betimsel notlardan faydalanılmıştır. Veri analiz yöntemlerine bakıldığında da elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz tekniklerinden faydalanılmıştır. Ayrıca bazı verilere ilişkin frekans hesaplamaları ve ki-kare testi kullanılmıştır. Nitekim Glesne (2013) bir araştırmanın yorumlamacı yaklaşım temelinde oluşturulduğu zaman, çalışma deseninin ilgili kişilerle birden fazla ortamda derinlemesine, uzun süreli etkileşimlere odaklanması gerektiğini belirtmektedir (s.11). Araştırmaya dâhil olan kişilerin görüşleri, kendi ortamları içinde empatik bir bakış açısıyla yansıtılmalıdır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre birden fazla araç yoluyla toplanan nitel verileri tüm derinliği ve zenginliği içinde sunmak esastır (s.64). Ayrıca nitel verilerin üzerinde bazı sayısal analizler yapmak mümkündür. Ancak asıl amaç araştırma konusu ile ilgili okuyucuya ayrıntılı, gerçekçi ve betimsel bir bilgi sunmaktır.

Yukarıdaki açıklamaların ışığında bu araştırmanın nitel araştırmaya yakın olduğu söylenebilir. Bir araştırmanın nitel mi yoksa nicel mi olup olmadığının en önemli belirleyicisi araştırmaya temel oluşturan felsefi ve kuramsal bakış açısıdır. İlk kez Thomas Kuhn tarafından ortaya atılan ve bilim topluluğu için rehber işlevi gören bu paradigmalar, üzerinde durulması gereken konuları veya sorunları belirleyen ve bu tanımlanmış sorunların çözümü için kabul edilebilir kuramlar oluşturan çerçevelerdir (Usher, 1996, s. 15). Daha çok 15. ve 16. yüzyılda Aydınlanma Dönemi ile kendini gösteren pozitivist paradigma, tek bir gerçeğin olduğunu ve bu gerçeğin doğru ölçümlerle ve sayısallaştırmalarla tanımlanabileceğini savunur. Pozitivist yaklaşımı benimseyen araştırmacılar sosyal olgular hakkında genellemeler yapabilmek için nesnel bir bakış açısıyla verilerini toplarlar. Topladıkları verileri sayılara indirgenmiş istatistiksel yöntemlerle analiz ederler. Bu işlemler nicel yöntemlere örnektir. Buna karşın 18. yüzyılda Alman filozof Immanuel Kant'ın çalışmalarıyla ortaya çıkan yorumlamacı paradigma, tek bir doğrunun olmadığı düşüncesinden yola çıkarak olay ve olguların belirli bir bağlamda incelenmesini ve derinlemesine açıklanmasını amaçlar. Çalışmasında yorumlamacı geleneği benimseyen araştırmacılar, kendi bakış açılarını da işin içine katarak, gözlem ve görüşmeler yoluyla katılımcılarla etkileşime geçerek onların sosyal olguları nasıl yorumladıklarını anlamak için verilerini toplarlar. Genelleme amacı gütmeden ve rakamlara indirgemeden derinlemesine betimleme yaparak çoklu bakış

açılarını ortaya çıkarmak esastır. Bu işlemler de nitel yöntemlere örnek teşkil etmektedir. Aşağıdaki tabloda daha çok sosyal bilimlerde rehber olarak kullanılan bu iki yaklaşım arasındaki farklar özetlenmiştir.

Tablo 2

Pozitivist ve Yorumlamacı Yaklaşımın Temel Nitelikleri

Pozitivist Paradigma	**Yorumlamacı Paradigma**
• Gerçeklik basittir ve tanımlanabilir.	• Gerçeklik oluşturulur ve karmaşıktır.
• Araştırmalarda amaç genelleme yapmak ve öngörüde bulunmaktır.	• Araştırmalarda amaç var olan durumu anlamaya çalışmak ve bu durumu bağlamsal olarak yorumlamaktır.
• Araştırmacı olay ve olgulara karşı tarafsızdır.	• Araştırmacı olay ve olguların içindedir.
• Varsayım ve kuram ile başlar.	• Varsayım ve kuram ile son bulur.
• Deney ve manipülasyon hakimdir.	• Durumlara müdahale yapılmadan kendi bütünlüğü içinde incelenir.
• Formal ölçme araçları kullanılır.	• Araştırmacının kendisi ölçme aracıdır.
• Tümdengelim yaklaşımı ile parçaların analizi yapılır.	• Tümevarım yaklaşımı ile örüntüler ortaya çıkarılır.
• Veriler sayısal göstergelerle paylaşılır. Raporlar kısa ve özdür.	• Veriler ayrıntılı olarak betimlenir. Sayısallaştırma çok azdır. Raporlar ayrıntılı yazılır.

Görüldüğü üzere pozitivist ve yorumlamacı paradigma temeline yerleştirilen araştırmalar varsayımları başta olmak üzere amaçları, yaklaşımları ve araştırmacıların rolü bakımından bazı farklılıklar taşımaktadırlar. Başta da söylendiği gibi bu çalışmada yorumlamacı yaklaşım benimsenmiştir. Buna uygun olarak araştırmacı kendi rolünü belirlemiş ve öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunmadan onların neler düşündüklerini ve neler hissettiklerini tanımlamaya ve yorumlamaya çalışmıştır. Sonuçta temalar ortaya çıkarılarak var olan durum ayrıntılı bir biçimde betimlenmeye çalışılmıştır. Bu işlemler nitel araştırmaya örnektir. Denzin ve Lincoln (2011) nitel araştırmanın dünyaya dair yorumlayıcı bir yaklaşımı olduğunu ve nitel araştırmacıların da doğal ortamındaki şeyleri insanların olaylara verdiği anlamları yorumlaması gerektiğini ifade etmektedirler (s.3). En geniş ifadesi ile nitel araştırma şu şekilde tanımlanabilir:

> Nitel araştırma; varsayımlarla ve bireyler veya grupların bir sosyal soruna atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı çerçevelerin kullanımı ile başlar. Bu problemi araştırmak için nitel araştırmacılar araştırmada, çalışmadaki insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını ve hem tümevarım hem de tümdengelimli, örüntü ve temalar kuran veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanırlar.

> Nihai yazılı rapor, katılımcıların seslerini, araştırmacının derin düşünmelerini, problemin kompleks bir açıklama ve yorumlanmasını ve literatüre katkısını veya değişim çağrısını içerir (Creswell, 2013, s. 44).

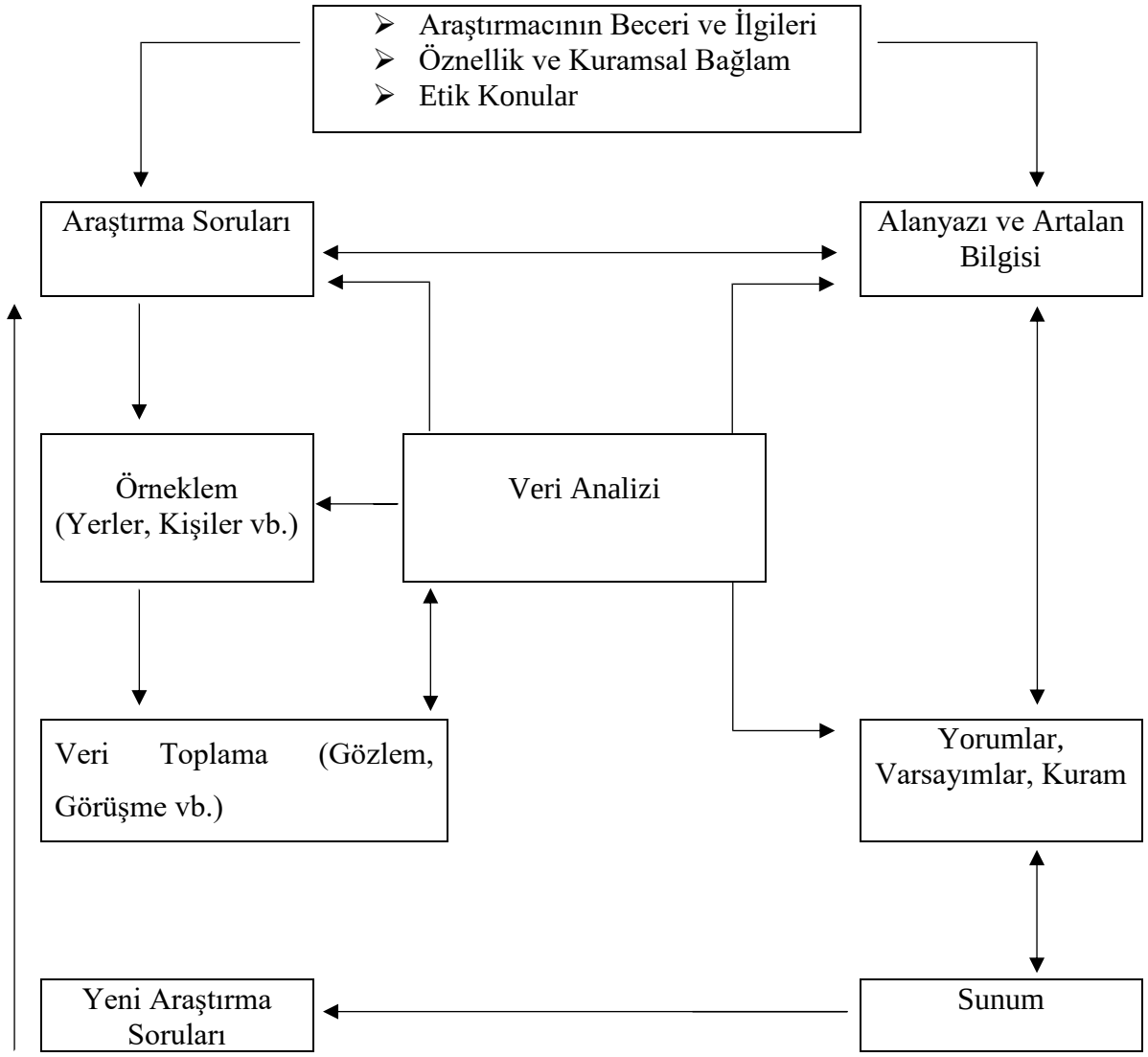
Bogdan ve Biglen de nitel araştırmaların taşıması gereken özellikleri şu şekilde sıralamışlardır (Bogdan & Biglen'den aktaran Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012):

- Doğal ortam veri kaynağı olarak görülür ve araştırmacının kendisi veri toplama aracıdır.
- Veriler sayılardan ziyade sözel raporlar ve resimler şeklinde toplanır.
- Toplanan veriler tümevarım ilkesine uygun bir süreçle analize tabi tutulurlar.
- Araştırmacılar süreç sonunda ortaya çıkan ürünün yanı sıra aynı zamanda araştırma sürecinde olup bitenlerle de ilgilenmektedir.
- Araştırmacılar için insanların yaşamlarını nasıl anlamlandırdıkları önemli bir konudur.

Yukarıdaki açıklamalardan da yola çıkarak araştırmalarda nitel araştırma kullanmanın sağladığı pek çok olanak vardır. Nitel araştırmalarda karmaşık görünen ve üzerinde fazla bilgi sahibi olunmayan konular daha ayrıntılı bir şekilde açıklanabilmektedir. Ayrıca katılımcıların bir problemi ya da konuyu nasıl ele aldıkları da yorumlanabilmektedir. Öte yandan nitel araştırmacılar, bir olayı kendi bağlamında incelerken, katılımcıların düşüncelerini ve duygularını öznel bir şekilde ele almaktadırlar. Bunu yaparken de küçük örneklemler üzerinde çalışmaktadırlar. Bunun için nitel araştırmalarda genelleme kaygısı yoktur. Ancak bazı araştırmacılar, nitel araştırma sonuçlarının da genellenebileceğini iddia etmektedirler (Patton, 1987; Yin, 2009). Burada bahsi geçen genelleme analitik genellemedir. Analitik genelleme kavramı, küçük bir örneklem üzerinde yürütülen nitel araştırmanın sonucunda kavramsal bir model geliştirilmesini ya da yeni bir kuram oluşturulmasını ifade etmektedir. Nitekim Freud'un psikanaliz kuramı ve Piaget'in bilişsel gelişim kuramı çok az sayıdaki bireyler üzerinden geliştirildiği bilinmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2011) de nitel araştırmacının sağlam bir desenle ulaştığı sonuçlardan analitik genelleme yapmasının en doğal hakkı olduğunu ve buna bağlı olarak kuram oluşturmaya olanak tanımasının da nitel araştırmanın en büyük artısı olduğunu vurgulamaktadırlar (s.310).

Nitel araştırma, nicel araştırma sonuçlarına derinlik ve ayrıntı kazandırmak amacıyla da kullanılabilmektedir. Dolayısıyla nitel araştırmanın sunduğu betimlemeler ve yorumlamalar özellikle uygulayıcılar için önemli örnekler teşkil etmektedir. Öte yandan

nitel araştırma sürecini oluşturan aşamalar arasında etkileşim ve esneklik ön plana çıkmaktadır (Maxwell, 1996). Araştırma probleminin belirlenmesi ile başlayan nitel araştırma, süreç içerisinde karşılaşılan farklı durumlara ya da bulgulara göre yeniden şekillenebilmektedir. Nicel araştırmaya göre daha esnek bir yaklaşımın hâkim olduğu nitel araştırma döngüsü aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 9. Nitel araştırma döngüsü (Glesne, 2013, s. 82).

Şekilde de görüldüğü gibi nitel araştırmanın bütün aşamaları doğrusal bir şekilde değil birbirleriyle etkileşime dayalı esnek bir yapıdadırlar. Benzer şekilde Marshall ve Rossman (1999) da nitel araştırmacıların şu üç konu üzerinde önemle durmaları gerektiğini belirtmektedirler:

- Araştırmaya temel oluşturacak kuramsal altyapının belirlenmesi

- Sistematik, uygulanabilir ve aynı zamanda esnek bir araştırma deseninin oluşturulması
- Araştırmanın okuyucuların anlayabileceği şekilde anlamlı bir doküman halinde sunulması

Creswell'e (2013) göre de nitel bir çalışma tasarlama süreci araştırma devam ederken ortaya çıkar ama genel olarak bir bilimsel araştırma desenini takip eder (s.65). Literatürde beş farklı nitel araştırma deseninden söz edilmektedir. Bunlar; kültür analizi (etnografya), olgubilim (fenemoloji), kuram oluşturma (grounded theory), eylem araştırması (action research) ve durum çalışmasıdır (case study). Bu çalışmada durum çalışması deseni tercih edildiği için diğer nitel araştırma desenlerinin açıklaması ayrıntılı olarak verilmeyecektir. Öte yandan Tablo 3'te bu beş nitel araştırma desenlerinin özellikleri karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 3

Beş Nitel Araştırma Deseninin Özelliklerinin Karşılaştırılması

Özellikler	Kültür Analizi	Olgubilim	Kuram Oluşturma	Eylem Araştırması	Durum Çalışması
Odak	Aynı kültürü paylaşan bir grubu betimleme	Deneyimin özünü kavrama	Bir olay ya da olguya ilişkin toplanan verilerden kuram geliştirme	Uygulamada karşılaşılan sorunlara çözüm üretme	Bir durum ya da çoklu durumları bütüncül olarak analiz etme
Problem Türü	Bir grup kültürünün ortak modellerini betimleme	Yaşanmış bir fenomenin özünü betimlemeye ihtiyaç duyma	Katılımcıların görüşlerinden bir kuram oluşturma	Uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik katılımcılar ile birlikte çalışma	Bir veya birden fazla durumlara yönelik derinlemesine anlayış geliştirme
Analiz Birimi	Aynı kültürü paylaşan bir grubu araştırma	Ortak deneyime sahip bireyler	Birçok bireyin dahil olduğu süreç, etkileşimi araştırma	Sorunu yaşayan ve çözüm arayan bireyler ile çalışma	Bir olayı, programı ya da birden fazla bireyi araştırma
Veri Toplama	Katılımcı gözlemler, bireysel ve grup görüşmeleri, alanda geçirilen uzun süre sonunda kültüre ilişkin toplanan dokümanlar	Görüşmeye temel oluşturma amaçlı gözlemler, bireysel görüşmelerin yanında katılımcı sayısı sınırlı grup görüşmeleri	Öncelikli olarak 20-60 (kurama ilişkin kavram ve temaları ortaya çıkarmaya yetecek sayıda) bireyle görüşme	Yapılandırılmış ve açık uçlu gözlemler ve görüşmeler	Çok boyutlu veri toplama (gözlem, görüşme, dokümanlar ve insan ürünü eseler gibi birçok kaynağı kullanma)
Veri Analizi	Aynı kültürü paylaşan grubun betimlenmesi	Deneyimlerin betimlenmesi ve temaların ortaya çıkarılması	Açık kodlama, tematik kodlama, sürekli karşılaştırmalı analiz	Betimleme, yansıtma, uygulama	Durumun betimlenmesi ve temaları ortaya çıkarma
Raporlaştırma	Aynı kültürü paylaşan grubun nasıl çalıştığını analiz etme, doğrudan alıntılar, yorumlar	Deneyimin özünü betimleme, doğrudan alıntılar	Bir şekil üzerinden resmedilmiş bir kuram oluşturma	Uygulamanın ve çözüm sürecinin tanımlanması	Durumların tek başın ya da karşılaştırmalı olarak tanımlanması ve yorumlanması

Creswell (2013); Yıldırım ve Şimşek (2011) kaynaklarından uyarlanmıştır.

Durum çalışması ilgili alanyazında farklı isimlerle de anılmaktadır. Örnek olay, vaka çalışması, olay incelemesi bunlardan birkaçıdır. Bu çalışmada ise İngilizce kaynaklarda "case study" olarak geçen bu yöntemin ismi "durum çalışması" olarak tercih edilmiştir. Durum çalışmaları kültür analizi yönteminin kullanıldığı araştırmalarla karıştırılabilmektedir. Etnografik çalışmalarda kültürü oluşturan tüm etmenler bir durum olarak görülebilir, fakat buradaki amaç tek bir duruma ilişkin derinlemesine anlayış geliştirmekten çok kültürün nasıl işlediğinin belirlenmesidir. Bu sebeple, durum çalışması gerçek yaşamın içindeki bir durumun araştırılmasını gerektirmektedir (Yin, 2009).

Nitel araştırmalarda durum çalışması, diğerlerinden faklı bir özelliği olan bir durumun kendi özel şartları içerisinde gerçekleştirdiği etkinliklerin anlaşılmaya çalışılmasıdır (Stake, 1995). Creswell (2013) durum çalışmasını, bir ya da birden fazla zaman durum hakkında zaman içerisinde detaylı ve derinlemesine bilgi toplandığı bir araştırma deseni olarak tanımlamaktadır (s.97). Öte yandan durum çalışmaları katılımcı gözlemler, derinlemesine görüşmeler ve doküman toplama yoluyla elde edilen ve analiz edilen verilerin incelenmesini içerir (Glesne, 2013, s. 30). Diğer araştırma türlerinden farklı olarak, durum çalışması "nasıl" ve "niçin" sorularının temelinde yürütülen ve araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da bir olayı detaylı incelemesine olanak veren bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 277). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere durum çalışması araştırmalarında genelleştirmeden ziyade durumdan en ayrıntılı şekilde ne anlaşıldığının çalışılması üzerinde durulmaktadır (Denzin & Lincoln, 2011, s. 435).

Köklü'ye (1994) göre durum çalışmasını tercih eden araştırmacılar, eğitim teorileri geliştirerek yahut sistematik yansıtıcı yaşantı belgeleri sunarak eğitimcilerin düşünce ve uygulamalarını zenginleştirmeye çalışırlar. Cohen, Manion ve Morrison (2000) da eğitim araştırmalarında durum çalışmasının bir yöntem olarak tercih edilmesinin nedenlerini şu şekilde açıklamaktadırlar (s.184):

- Elde edilen verilerin gerçeklik bağlamında güçlü olması
- Sosyal olguları en küçük ayrıntılarına kadar inceleyerek özümsemeye olanak tanıması
- Elde edilen bulguların doğrudan yorumlanmaya ve kullanıma hazır olması
- Bir birey, bir akademik kadro ya da bir kurum için yapılan çalışmaların bir eğitim ortamını geliştirmeye kadar gidebilmesi

Bu açıklamaların ışığında durum çalışmasının, her aşamasının dikkatle desenlemesi gereken nitel bir yöntem olduğu yorumu yapılabilir. Yıldırım ve Şimşek (2011) de durum çalışması yaparken izlenecek aşamaları sekiz başlık altında sıralamışlardır (s.281):

- Araştırma sorularının geliştirilmesi
- Araştırma alt problemlerinin belirlenmesi
- Analiz biriminin saptanması
- Çalışılacak durumun belirlenmesi
- Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi
- Verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi
- Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması
- Durum çalışmasının raporlaştırılması

Bu çalışma gerçekleştirilirken de yukarıda sıralanan aşamalar uygulanmaya çalışılmıştır. Araştırma sorularının geliştirilmesi ile alt problemlerin belirlenmesine bir önceki bölümde bahsedilmiş, katılımcıların seçimi, verinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması süreçleri de sonraki bölümlerde anlatılacağından dolayı analiz birimi ve çalışılacak durumun belirlenmesi sürecine bu kısımda değinilmiştir.

Yin'e (2009) göre durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesinden ayırmadan çalışılan ve birden fazla veri kaynağının var olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Yıldırım ve Şimşek (2011) de durum çalışmalarında bir birey, kurum, olay, uygulama süreçleri ya da sosyal grubun çalışılacak durumlara örnek oluşturabileceğini ifade etmekte ve durum çalışmalarındaki en büyük sorunun durumun ne olduğunun belirlenmesine yönelik olduğunu belirtmektedirler. Öte yandan iyi belirlenmiş araştırma problemi analiz birimini belirlemede ipucu verebilmektedir. Yapılan bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri analiz birimi olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin aynı grup içindeki farklı durumları incelenmiştir.

Bu çalışma temelde sesli düşünme yöntemi kullanılarak öğrencilerin dinleme ve okuma sırasında akıllarından geçen zihinsel süreçlerin betimlenmesini içermektedir. Araştırmada anlama süreçlerinin incelenmesine odaklanıldığı için ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler analiz birimine dahil edilmiştir. Bunun nedeni de okul öncesi dönemden başlayarak ilkokulun ilk yıllarında okuma akıcılığına yönelik çalışmaların daha fazla olması ve ilkokul dördüncü sınıftan itibaren anlamaya yönelik çalışmalarının artmasıdır. Öte yandan ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin öyküleyici metinlerin yanında

bilgi verici metin yapıları ile daha fazla karşılaşmış olmalarından dolayı çalışma ilkokul dördüncü sınıf düzeyi ile sınırlandırılmıştır.

Stake'e (1995) göre durumun belirlemesindeki ölçüt durumun genellenebilir değil özel olmasıdır. Ancak bazı araştırmacılar genel sayılabilecek tipik durumları araştırabilirler. Buna uygun olarak bu araştırmada da öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama esnasında zihinlerinde gerçekleşen süreçler, üzerinde çalışılan durum olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar genelleme yapmayı amaçlamadığı için nicel araştırmalar gibi indirgemeci değillerdir. Nitel araştırmacılar da katılımcı seçerken nicel araştırmacılar gibi seçkisiz (random) yöntemleri tercih etmezler. Çünkü amaç büyük örneklemler üzerinde çalışıp genelleme yapmak değildir. Amaç derinlemesine bilgi sağlayacağı düşünülen durumların çalışılmasıdır. Dolayısıyla nitel araştırmalarda çalışılacak her bir durum amaçlı olarak seçilmektedir. Patton (2002) amaçlı örneklemin derinlikli çalışmalar için bilgi açısından zengin durumlar seçilmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme birçok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 107).

Patton (2002) amaçlı örnekleme ile ilgili 16 farklı yöntem üzerinde tartışmaktadır. Bu çalışmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Bu örneklemenin temel amacı bir durumla ilgili daha zengin bilgiye ulaşmaktır. Bu yöntemin örneklem dahilindeki durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı tanımlanması ve farklı özellik gösteren durumlar arasındaki ortak temaların da ortaya çıkarılması açısından yararları olduğu belirtilmektedir (Patton, 2002). Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2010) maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemini incelenen problemle ilgili olarak kendi içerisinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması olarak tanımlamaktadırlar (s.89). Yıldırım ve Şimşek (2011) de maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanıldığı ve öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda, cinsiyet farklılıklarının, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin, bilişsel ve duyuşsal farklılıkların bu çeşitliliğin sağlanmasında dikkate alınabilecek boyutlar olduğunu vurgulamaktadırlar (s.109).

Bu çalışmada da çeşitliliği sağlamak adına dinleme ve okuma başarısı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey gibi kendi içinde benzeşik farklı durumlar belirlenmiş ve bu durumlara göre çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu amaçla ilk olarak aykırı durum göstermeyecek bir okul belirlenmiştir. Bunun için öncelikle Türkiye İstatistik Kurumundan (TÜİK) alınan veriler doğrultusunda 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibari ile Aydın ili Efeler ilçesinde orta sosyoekonomik düzeyde bulunan dört adet ilkokul tespit edilmiştir. Valilik ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi izinler doğrultusunda belirlenen okullara gidilmiş, okul yönetimi, okul rehber öğretmeni ve dördüncü sınıf öğretmenleriyle araştırmanın içeriği ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda çalışmaya gönüllü olan ve istenilen çeşitliliği sağlayabilecek bir okulda araştırma yürütülmüştür.

Katılımcıları belirlemek üzere öncelikle dördüncü sınıfa ait 5 şubede öğretmenlerinin de onay verdiği gün ve saatlerde, Türkçe derslerinde öğrenme-öğretme süreçleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin en az bir öyküleyici ve bir bilgilendirici dinleme ve okuma metni işleme süreci gözlenmiştir. Toplamda her bir öğretmen için 10 ders saati süresince gözlemler yapılmıştır. Yapılan gözlemler daha çok öğretmenin herhangi bir anlama stratejisi uygulayıp uygulamadığının yanında öğrencilerin anlama sürecine nasıl katkı verdikleri yönünde olmuştur. Bu şekilde uygulama öncesi öğrencilerin seçimine yönelik ön bilgiler edinilmiş ve öğrenciler ile birlikte zaman geçirilerek yakınlık kurulması sağlanmıştır. Gözlem yapılan sınıflara ve öğretmenlere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerine ve Sınıfların Fiziki Ortamına İlişkin Betimsel Özelikler

Öğretmenler	**Eğitim Durumu**	**Kıdem Yılı**	**Sınıf Mevcudu**	**Sınıf Ortamı**
G	Lisans	29	28	Akıllı tahta, sınıf kitaplığı, çalışma panoları, mevsim ve tarih şeritleri
D	Lisans	19	30	Akıllı tahta, bilgisayar, sınıf kitaplığı, çalışma panoları, mevsim ve tarih şeritleri
G	Yüksekokul	29	31	Akıllı tahta, sınıf kitaplığı, çalışma panoları, mevsim ve tarih şeritleri
F	Yüksekokul	31	27	Akıllı tahta, sınıf kitaplığı, çalışma panoları, mevsim ve tarih şeritleri
S	Yüksekokul	30	28	Akıllı tahta, sınıf kitaplığı, çalışma panoları, mevsim ve tarih şeritleri

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin meslekteki kıdem yılları, sınıflarındaki öğrenci sayıları ve sınıf ortamları birbirine benzer özellikler göstermektedir. Öte yandan öğretmenlerin isimleri gizliliği sağlamak adına baş harfleri ile kodlanmıştır. Yine aynı amaçla uygulamaya katılan öğrencilere de Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde kodlama yapılmıştır. Sınıf içi gözlemlerin ardından araştırmacı tarafından bir ders saatinde her sınıfta hikâye anlatımı gerçekleştirilmiş ve öğrencilerden hikâye ile ilgili neler düşündüklerini ifade etmeleri istenerek tartışma ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde öğrenciler uygulamaya hazırlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra uygulamaya katılacak öğrencileri seçmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Testi" ve "Dinlediğini Anlama Testi" uygulanmıştır. Testlerin geliştirilmesi sürecine ilişkin bilgiler sonraki bölümde verilmiştir. Testler beş şubede öğrenim gören toplam 144 öğrenciye farklı günlerde bir ders saatinde sunulmuştur. Uygulanan testler sonucunda öğrenciler her anlama alanı için düşük, orta ve yüksek puan gruplarına göre ayrılmışlardır. Çeşitliliği sağlamak adına her gruptan bir kız bir erkek ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler seçilmiştir. Ayrıca öğrencilerin seçiminde, kendilerini ifade edebilme, dışa dönük olma gibi kişisel özelliklere sahip olma durumları da göz önünde bulundurulmuştur. Hiçbir öğrenci gerek araştırmacı gerekse sınıf öğretmenleri tarafından çalışmaya katılmaya zorlanmamıştır. Ayrıca katılımcıların belirlenmesinde öğrenme güçlüğü, zihinsel engel gibi herhangi bir engelin bulunmamasına da dikkat edilmiştir. Öğrencilerin bir engelinin olup olmadığına ilişkin sınıf öğretmeni ve okul rehber öğretmeninden bilgi alınmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

Katılımcı Ö1

Dinlediğini anlama testi sonucuna göre üst grupta yer alan Ö1'in cinsiyeti kızdır ve öğretmen F'nin sınıfındadır. Dört yıldır aynı öğretmenle eğitim görmektedir. Sınıf içi yapılan gözlemlere göre de katılımcının başarılı bir öğrenci olduğu söylenebilir. Öğretmenini dikkatli dinleme konusunda gerekli kurallara uyduğu gözlemlenmiştir. Bu süreçte arkadaşlarının sözünü kesmeden görüşünü bildirme davranışı gösterdiğine de rastlanılmıştır. Öte yandan Ö1'in anne ve babası üniversite mezunudur ve her ikisinin mesleği de gıda mühendisidir. Bu anlamda Ö1'in sosyo-ekonomik durumunun üst seviyede olduğu söylenebilir. Ayrıca Ö1 evde kendisine ait kitaplığının olduğunu ve boş zamanlarında en çok tercih ettiği etkinlik olarak kitap okumak olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı Ö2

Katılımcı Ö2 erkek öğrencidir ve tıpkı Ö1 gibi dinlediğini anlama başarısı bakımından üst gurupta yer almaktadır. Öğretmen D'nin sınıfında bulunan Ö2'nin sınıf iklimine uyum gösterdiği gözlemlenmiştir. Üç yıldır başka bir öğretmen tarafında okutulan bu sınıfı öğretmen D bu sene almıştır. Kendisinin de belirttiği üzere öğretmen ve öğrencilerle henüz tam anlamıyla iletişim kurulamamıştır. Buna bağlı olarak özellikle bu sınıfta öğretmenin sınıf yönetimi konusunda zorluklar yaşadığı görülmüştür. Bu sebeple sınıf içinde olması gereken olumlu öğrenme-öğretme ortamının bu sınıfta tam anlamıyla sürdürüldüğü görülememiştir. Dolayısıyla Ö2'nin de diğer arkadaşları gibi sınıf içindeki otorite boşluğundan kaynaklı bazı olumsuz davranışlar sergilediği gözlenmiştir. Ancak arkadaşlarının aksine Ö2'nin dinleme kurallarına uyma konusunda istekli olduğu görülmüştür. Öte yandan Ö2'nin annesi lise mezunu ve ev hanımıdır. Babası ise ortaokul mezunu ve inşaat ustasıdır. Ö2'den alınan bilgiler doğrultusunda katılımcının sosyo-ekonomik durumunun kısmen alt seviyede olduğu söylenebilir. Katılımcı ek olarak boş zamanlarında en çok tercih ettiği etkinliğin spor yapmak olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı Ö3

Katılımcı Ö3'ün cinsiyeti kızdır ve dinlediğini anlama testi sonucuna göre orta grupta yer almaktadır. Sınıf mevcudu 28 olan öğretmen G'nin sınıfında yer almaktadır. Üç yıldır farklı bir öğretmen tarafından eğitim gören Ö3'ün sınıfını bu sene öğretmen G devralmıştır. Öğretmen D'nin aksine öğretmen G sınıfa daha hâkim görünmektedir. Öğretmen D'nin sınıfına göre bu sınıfta daha az olumsuz davranış örnekleri gözlemlenmiştir. Bunun nedeni olarak öğretmen G'nin mesleki kıdem olarak daha tecrübeli olmasının etken olduğu söylenebilir. Sınıf içinde yapılan gözlemlerde Ö3'ün derste söz alma konusunda istekli olduğu görülmüştür. Ancak kimi zaman bu isteğinden ötürü arkadaşlarının sözünü kestiği gözlemlenmiştir. Kendini ifade etme konusunda pek zorlanmayan Ö3'ün annesi lise mezunu, babası ise ilkokul mezunudur. Babası servis şoförü annesi de aynı serviste hosteslik yapmaktadır. Sosyo-ekonomik durum bakımından kısmen alt seviyede olan Ö3 evde ortak bir kitaplıklarının olduğunu ve boş zamanlarında sık sık kitap okuduğunu belirtmiştir.

Katılımcı Ö4

Dinlediğini anlama testi sonucuna göre orta grupta yer alan Ö4'in cinsiyeti erkektir ve sınıf mevcudu 31 olan öğretmen G'nin sınıfındadır. Dört yıldır aynı öğretmenle eğitim gören Ö4 sınıf iklimine uygun olarak başarılı bir dinleyici profili sergilemektedir. Genel olarak derslerde söz alma konusunda istekli görünmese de öğretmenini dinlerken dikkatinin dağıldığına fazla rastlanmamıştır. Öte yandan Ö4'ün anne ve babası üniversite mezunudur. Babasının mesleği polis, annesi de hemşirelik yapmaktadır. Sosyo-ekonomik durum bakımından kısmen üst seviyede olan Ö4 anne ve babasının meslekleri gereği bazı günler nöbet tutmak zorunda olduklarını belirtmiş ve bu durum kimi zaman ders çalışmasını etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca boş zamanlarında en çok spor yapma etkinliğini tercih ettiğini söylemiştir.

Katılımcı Ö5

Ö5'in cinsiyeti kızdır ve dinlediğini anlama başarısı bakımından alt gurupta yer almaktadır. Öğretmen S'nin sınıfında yer alan Ö5 dört yıldır aynı öğretmenle eğitim görmektedir. Öğretmenin ifadesine göre derslere ilgisi düşüktür. Sınıf içi yapılan gözlemlerde de Ö5'in derste söz almadığı ve sessiz durmasına karşın dikkatini derse veremediği gözlemlenmiştir. Dinlediğini anlama testinden düşük puan almasının nedeni olarak bu gösterilebilir. Öte yandan Ö5'in annesi ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı olan Ö5'in babası otobüs şoförüdür. Kısmen üst sosyo-ekonomik seviyede bulunan Ö5 babasını şehirler arası şoförlük yapmasından dolayı az gördüğünü belirtmiştir. Annesini de küçük kardeşi ile ilgilenmek zorunda kalmasından dolayı etrafında derslerine yardımcı olabilecek kimsenin bulunmadığını söylemiştir. Ayrıca Ö5 evde kitaplığının olmadığını ve boş zamanlarını televizyon izleyerek geçirdiğini ifade etmiştir.

Katılımcı Ö6

Katılımcı Ö6 erkek öğrencidir ve Ö5 gibi dinlediğini anlama başarısı bakımından alt gurupta yer almaktadır. Öğretmen D'nin sınıfında bulunan Ö6'nın da Ö2 gibi sınıf ikliminden etkilendiği görülmüştür. Öğretmen D'nin bu sene aldığı sınıfta diğer sınıfların aksine disiplin sorunları gözlenmiştir. Özellikle Ö6'nın da söz almadan konuşma, derste başka şeylerle ilgilenme, izin almadan ayağa kalkma ve başka bir arkadaşının yanına gitme

gibi olumsuz sınıf içi davranışları sergilediği görülmüştür. Öte yandan Ö6'nın dikkatini verdiği durumlarda sorulan sorulara doğru yanıt vermesine karşın genel olarak dinleme kurallarına uymadığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple dinlediğini anlama testi sonucunda düşük grupta yer almıştır. Ayrıca Ö6'nın annesi ortaokul, babası da lise mezunudur. Annesi çocuk bakıcılığı yapmakta, babası ise site görevlisidir. Ö6'dan alınan bilgiler doğrultusunda Ö6'nın sosyo-ekonomik durumunun kısmen alt seviyede olduğu söylenebilir. Katılımcı ek olarak evde bir kitaplığın olmadığını belirtmiş ve boş zamanlarında en çok tercih ettiği etkinliğin müzik dinlemek olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı Ö7

Okuduğunu anlama testi sonucuna göre üst grupta yer alan Ö7'nin cinsiyeti kızdır ve öğretmen S'nin sınıfında yer almaktadır. Dört yıldır aynı öğretmenle eğitim görmektedir. Sınıf içi yapılan gözlemlere göre de katılımcının başarılı bir öğrenci olduğu görülmüştür. Öğretmeninin ifadesi de bu yöndedir. Ö7 özellikle Türkçe derslerinde daha istekli görünmekte ve metinleri akıcı bir şekilde okumaktadır. Ayrıca okuma sonrası metinle ilgili sorulan sorulara da genellikle doğru yanıtlar verdiği gözlemlenmiştir. Öte yandan Ö7'nin anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı olan Ö7'nin babası ise sanayide kaporta ustasıdır. Bu anlamda Ö7'nin sosyo-ekonomik durumunun kısmen alt seviyede olduğu söylenebilir. Ayrıca Ö7 evde küçük de olsa bir kitaplığın olduğunu belirtse de boş zamanlarında en çok tercih ettiği etkinliğin müzik dinlemek olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı Ö8

Katılımcı Ö8'in cinsiyeti erkektir ve okuduğunu anlama testi sonucuna göre üst grupta yer almaktadır. Öğretmen F'nin sınıfında yer alan Ö8 dört yıldır aynı öğretmenle eğitim görmektedir. Öğretmen F'nin özellikle başarılı atfettiği Ö8, öğretmeninin görüşlerine benzer olarak sınıf içi yapılan gözlemlerde de okuduğunu anlama bakımından başarılı bir profil çizdiği söylenebilir. Metinleri okumaya istekli olmakla birlikte konuşmasındaki hafif peltekliği okurken bazı hatalar yapmasına neden olmaktadır. Buna karşın Ö8'in bu konuda özgüven sorunu yaşadığına rastlanılmamıştır. Ayrıca bu sorun onun okuduğunu anlama başarısını etkilemediği söylenebilir. Ek olarak Ö8'in annesi ve babası üniversite mezunudur. Annesinin mesleği öğretmen babasının mesleği de serbest muhasebecidir. Bu

bilgiler doğrultusunda Ö8'in sosyo-ekonomik durumunun üst seviyede olduğu söylenebilir. Katılımcı ayrıca evde kendisine ait kitaplığının olduğunu belirtmiş ve boş zamanlarında da en çok tercih ettiği etkinliğin kitap okumak olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı Ö9

Ö9'un cinsiyeti kızdır ve okuduğunu anlama başarısı bakımından orta gurupta yer almaktadır. Dört yıldır aynı öğretmen tarafından eğitim gören Ö9, öğretmen S'nin sınıfında yer almaktadır. Öğretmen S, kendisinin ifadesiyle daha çok matematik alanında etkinliklere yer vermektedir. Çünkü öğrencilerinin en çok bu yönde eksiğinin bulunduğunu düşünmektedir. Buna bağlı olarak genel olarak başarılı bir öğrenci olan Ö9 okuduğunu anlama başarısı bakımından orta düzeydedir. Okuma akıcılığında sorun gözlemlenmeyen Ö9'un bir konuya uzun bir süre dikkatini vermede zorlandığı gözlemlenmiştir. Kendini ifade etme konusunda oldukça rahat olan Ö9'un annesi ilkokul mezunu, babası da lise mezunudur. Annesi ev hanımı olan Ö9'un babası esnaftır. Kısmen alt sosyo-ekonomik seviyede bulunan Ö9, evde dersleri için kendisine yardım edebilecek birinin olamadığını belirtmiştir. Ayrıca bazı günlerde annesine ev işlerinde yardımda bulunduğunu da eklemiştir. Öte yandan evlerinde bir kitaplığın olduğunu belirten Ö9 bu kitaplıkta daha çok dini kitapların bulunduğunu söylemiştir. Ek olarak katılımcı boş zamanlarında televizyon izlemekten hoşlandığını ifade etmiştir.

Katılımcı Ö10

Okuduğunu anlama testi sonucuna göre orta grupta yer alan Ö10'un cinsiyeti erkektir ve sınıf mevcudu 28 olan öğretmen G'nin sınıfında yer almaktadır. Üç yıldır farklı bir öğretmen tarafından eğitim gören Ö10, bu yıl öğretmen G tarafından okutulmaktadır. Ö10'un sınıfını üç yıl boyunca erkek bir öğretmen okutmuştur. Öğretmenin emekli olması ile birlikte bu sınıfı sene başında bayan öğretmen G devralmıştır. Öğretmen G'nin belirttiğine göre Ö10 erkek öğretmenlerden çekinmekte ve bayan öğretmenlere karşı olumsuz davranış özelliklerini daha sık göstermektedir. Sınıf içi gözlemlere göre de Ö10 olumlu sınıf iklimine aykırı özellik gösteren öğrencilerden biridir. Öğretmen bu durumu düzeltmek adına bazen Ö10'un yerini değiştirmekte, hatta kimi zaman yanına oturtmaktadır. Dikkat eksikliği de gözlenen Ö10'daki bu sorunlara rağmen, sorulan

sorulara cevap vermede istekli olduğu görülmüştür. Bu isteği yüzünden çoğu kez arkadaşlarının sözünü kesme davranışı göstermiştir. Öte yandan kendini ifade etme konusunda zorluk çekmeyen Ö10'un olumsuz davranışlarını düzeltmeye gayret gösterdiği de söylenebilir. Özellikle araştırmacı tarafından hikâye anlatımının gerçekleştirildiği saatlerde dikkatini konuya vermiş ve söz alma konusunda da birkaç uyarının ardından gerekli kurallara uyma davranışı sergilediği görülmüştür. Bu anlamda şimdilik okuduğunu anlama başarısı bakımından orta düzeyde bulunan öğrencinin başarısını artıracağı düşünülmektedir. Öte yandan Ö10'un annesi lise mezunu, babası ise üniversite mezunudur. Annesi ev hanımı, polis olan babası da şu anda vali korumalığı yapmaktadır. Sosyo-ekonomik durum bakımından kısmen üst seviyede olan Ö10 evde ortak bir kitaplıklarının olduğunu belirtmiş ancak bu kitapları liseye giden ablasının daha çok okuduğunu söylemiştir. Katılımcı boş zamanlarında spor yapmaktan hoşlandığını ifade etmiştir.

Katılımcı Ö11

Okuduğunu anlama testi sonucuna göre alt grupta yer alan Ö11'in cinsiyeti kızdır ve sınıf mevcudu 31 olan öğretmen G'nin sınıfındadır. Dört yıldır aynı öğretmenle eğitim görmektedir. Sınıf içi gözlemlerde olumlu sınıf iklimine uygun olarak olumsuz davranışlar sergilediği görülmemiştir. Öte yandan derslere katılım gösterdiğine de çok rastlanılmamıştır. Ayrıca Ö11'in okumasının sınıf seviyesine göre kısmen yavaş olduğu gözlenmiştir. Öğretmeninin de belirttiği üzere Ö11 derslerde kendisine soru sorulmadığı taktirde konuşmaya çok istekli değildir. Bunun aksine teneffüs aralarında, özellikle arkadaşları ile oyun oynarken çekingen olmadığı tam tersi oldukça dışa dönük bir tutum içinde olduğu gözlenmiştir. Ö11'in anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası da bir lokantada garson olarak çalışmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda Ö11'in sosyo-ekonomik durumunun alt seviyede olduğu yorumu yapılabilir. Ailesinin tek çocuğu olan Ö11, babasının eve çoğu kez geç vakitlerde geldiğini bu yüzden dersleri ile genelde annesinin ilgilendiğini belirtmiştir. Ayrıca boş vakitlerini televizyon izleyerek geçirmekten hoşlandığını ifade etmiştir.

Katılımcı Ö12

Katılımcı Ö12 erkek öğrencidir ve okuduğunu anlama başarısı bakımından alt gurupta yer almaktadır. Öğretmen D'nin sınıfında bulunan Ö12'nin de Ö2 ve Ö6 gibi sınıf ikliminden etkilendiği düşünülmektedir. Ö12 de arkadaşları gibi üç yıldır başka bir öğretmen tarafından eğitim görmüştür. Dördüncü sınıfın başında ise öğretmen D tarafından eğitim almaya başlamıştır. Öğretmen D'nin yaklaşımına henüz alışamadıklarını gözlenen öğrencilerin sınıf içinde disiplin sorunları oluşturabilecek davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Öte yandan öğretmen D'nin bu durumu bir sorun olarak görmediği düşünülmektedir. Öğretmenin ifadesine göre, zeki olduğunu düşündüğü birkaç öğrenci ile dersini yürütmeyi uygun görmektedir. Bu durum diğer öğrencilerin, öğretmenlerinin ilgisini çekebilmek adına da bu olumsuz davranışları sergilemiş olabileceklerini akla getirmektedir. Ek olarak Ö12'nin metinleri okurken bazı kelimeleri hatalı okuduğu ve bazılarını da atladığına rastlanılmıştır. Bu yüzden kendi yaş grubuna göre yavaş okumaktadır. Bu sebeple okuduğunu anlama testi sonucunda düşük grupta yer aldığı söylenebilir. Ayrıca Ö12'nin annesi ilkokul, babası ise üniversite mezunudur. Annesi ev hanımı, babası da öğretmendir. Ö12'den alınan bilgiler doğrultusunda Ö12'nin sosyo-ekonomik durumunun kısmen üst seviyede olduğu söylenebilir. Katılımcı ek olarak evde bir kitaplığın olmadığını fakat kitaplıkta daha çok babasının ders kitapları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Ö12 boş zamanlarında en çok tercih ettiği etkinliğin spor yapmak olduğunu ifade etmiştir.

Yukarıda özellikleri sıralanan katılımcıların seçilmesinde ayrıca gönüllü olmaları önemli bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğrenciler uygulama hakkında bilgilendirildikten sonra katılım konusunda kesinlikle zorlanmamışlardır. Nitekim bu şekilde gönüllü olamayan bazı öğrencilerle uygulama yapmaktan vazgeçilmiştir. Bu yüzden benzer özellik gösteren bir başka öğrenci seçme yoluna gidilmiştir.

Öğretmenlerin tavrı da öğrencilerin uygulamaya katılımında önemli bir rol oynamıştır. Kimi öğretmenler öğrencileri uygulamaya katılım konusunda olumsuz yönde teşvik etmişlerdir. Bunun sebebi olarak öğrenciler tarafından kendilerinin değerlendirilmesi düşüncesi yatmaktadır. Bu konuda sıkıntı yaşayan öğretmenlere çalışmanın amacı ayrıntılı bir şekilde anlatılmış, öğretmenler araştırmanın bilimsel amacı hakkında ikna olduktan sonra çalışmaya devam edilmiştir.

Genel olarak uygulamaların işleyişinde çok fazla sorun yaşanmamakla birlikte yukarıda sıralanan sorunlardan dolayı uygulamalar beklenenden uzun sürmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler Tablo 5' te özetlenmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Öğrenciler	**Cinsiyet**	**Anlama Düzeyi**	**Öğrenciler**	**Cinsiyet**	**Anlama Düzeyi**
Ö1*	Kız	İyi Dinleyici	Ö7*****	Kız	İyi Okuyucu
Ö2**	Erkek	İyi Dinleyici	Ö8*	Erkek	İyi Okuyucu
Ö3***	Kız	Orta Düzey Dinleyici	Ö9*****	Kız	Orta Düzey Okuyucu
Ö4****	Erkek	Orta Düzey Dinleyici	Ö10***	Erkek	Orta Düzey Okuyucu
Ö5*****	Kız	Zayıf Dinleyici	Ö11****	Kız	Zayıf Okuyucu
Ö6**	Erkek	Zayıf Dinleyici	Ö12**	Erkek	Zayıf Okuyucu

*Öğretmen F'nin sınıfında bulunan öğrenciler, ** Öğretmen D'nin sınıfında bulunan öğrenciler, *** Sınıf mevcudu 28 olan öğretmen G'nin sınıfında bulunan öğrenciler, **** Sınıf mevcudu 31 olan öğretmen G'nin sınıfında bulunan öğrenciler, ***** Öğretmen S'nin sınıfında bulunan öğrenciler

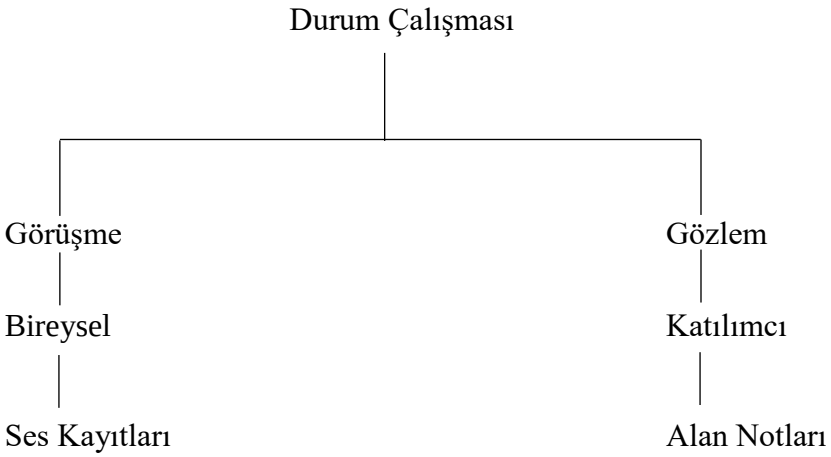
Veri Toplama Teknikleri

Daha önce de belirtildiği üzere nicel araştırmalarda veriler sayılara indirgenirken nitel araştırmalarda sözel ifadenin gücüne inanılmaktadır. Dolayısıyla iki farklı araştırma türünde veriler toplanırken farklı teknikler kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda katılımcılara herhangi bir müdahale söz konusu değildir ve veriler araştırmanın sonunda toplanmaz. Araştırmacı çalışma süresince katılımcılara yakın olmaya çalışır. Onları gözlemler ve gerektiğinde görüşlerine başvurur. Nitekim Yıldırım ve Şimşek'in (2011) tanımladığı şekliyle nitel araştırma gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında bütüncül bir şekilde ortaya konmasını kapsayan bir süreçtir.

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında derinlemesine bir anlayış sunmak amacıyla birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur. Büyüköztürk vd. (2010) durum çalışmalarında duruma ilişkin gerçekçi ve detaylı betimlemelerin yapılabilmesi için veri toplama yöntemi olarak doküman analizi ile birlikte genelde gözlem ve görüşmelerin kullanıldığını ifade

etmektedirler (s.275). Creswell (2013) de durum çalışmalarında birden çok veri kaynağının kullanılmasını önermekte ve tek bir veri kaynağına dayanan çalışmaların derinlemesine bir anlayış geliştirilmesi için yeterli olmayacağını savunmaktadır (s.98).

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla görüşme ve gözlem tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 10. Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri

Görüşme

Görüşme, insanların geçekliğe ilişkin algılarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yoludur. Aynı zamanda bireylerin iç dünyasını anlamak için en güçlü yöntemlerden biridir (Punch, 2005, s. 165). Kısaca sözlü iletişim yoluyla veri toplama olarak ifade edebileceğimiz görüşme; tutumlar, düşüncüler, inançlar ve zihinsel algılar gibi doğrudan gözlenemeyen durumları anlamaya yardımcı olması açısından özellikle sosyal bilimlerde çok sık tercih edilmektedir.

Karasar (2013), iş birliği sağlamak, terapi yapmak ve araştırmalarda veri toplamak amaçları ile yapıldığını ifade ettiği görüşmenin iki türünden bahseder: görüşmeye katılanların sayısına göre bireysel ve grup görüşmesi; görüşmedeki kurallara göre yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme. Bireysel görüşmede, görüşülen kişi ile görüşmeci dışında ortamda başka kimse bulunmaz. Grup görüşmeleri ise çok sayıdaki kişi ile bir konu hakkında yapılan tartışmayı kapsar. Yapılandırılmış görüşme, daha önceden hazırlan soruların olduğu ve bu soruların yanıtlarının belli olduğu bir görüşme şeklidir.

Yapılandırılmamış görüşmede ise, sorulacak sorular genel olarak belirli olsa da görüşme sırasında yeni sorular eklenebilir. Daha çok açık uçlu soruların sorulduğu bu görüşme türü görüşmeciye büyük esneklik sağlar. Keşfetmeye yönelik olan bu görüşme türünün aksine yapılandırılmış görüşmede ise amaç görüşülen kişilerden elde edilen bilgilerin benzerliğini saptamak ve bu bilgileri karşılaştırmaktır (Gillham, 2000).

Bu araştırmada yapılan görüşme yaklaşımı da bireysel ve yapılandırılmış görüşme türüne örnektir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler yüz yüze ve her bir öğrenci ile bireysel olarak yürütülmüştür. Kişiye özel detaylı bireysel deneyimler elde etmede bireysel ve yüz yüze görüşme yönteminin en sağlıklı yol olduğu belirtilmektedir. (Karasar, 2013, s. 167). Öte yandan öğrencilere görüşme sırasında daha önceden hazırlanmış metin yönergeleri (bilgilendirici ve öyküleyici dinleme ve okuma metni) sunulmuş ve öğrencilerin bu yönergelere verdikleri cevaplar kayıt altına alınmıştır. Yönergeler öğrencilere aynı sırada yöneltilmiştir. Bryman'ın (2004) da belirttiği üzere yapılandırılmış görüşme türündeki bu uygulamalarla, araştırmacının soru sorma yeteneği ve araştırma konusuna olan yanlılığı gibi araştırmacıdan kaynaklanabilen hatalar en aza indirgenmiş olur.

Bu anlamda bu çalışmada derinlemesine görüşme imkânı sunan sesli düşünme, durum çalışması kapsamında bir yöntem olarak kullanılmıştır. Katılımcıların dinlerken ve okurken ne yaptıklarına ilişkin düşüncelerini sözlü olarak anlattıkları bu yöntemle elde edilen sözel veriler, dinlediğini ve okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi açısından zihinsel süreçlerin ortaya çıkarılmasını sağlamıştır. Her bir öğrencinin sesli düşünme tutanakları, katılımcıların da onayıyla ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu şekilde görüşme sonucundan elde edilen tüm veriler ayrıntılı bir şekilde değerlendirilebilir (Karasar, 2013, s. 172).

Gözlem

Nitel araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılan veri toplama tekniklerinden biri de gözlemdir. Gözlem, bir nesnenin ya da olayın niteliklerinin ayrıntılı olarak tanımlanması amacıyla yapılmaktadır. Karasar (2013) da tüm bilimlerin temelinin gözleme dayandığını belirtmekte ve gözlemin yalnızca göz ile değil bütün duyu organları ile yapıldığını vurgulamaktadır. Judd, Smith ve Kidder'e (1991) göre gözlem etkinliği eğer önceden planlanıp sistemli olarak kontrol altında tutulursa ve araştırma amacına yönelik yapılırsa bilimsel bir nitelik kazanmaktadır (s.274). Büyüköztürk vd. (2010) gözlemin genellikle

araştırmaların başlangıç kısmında keşif amaçlı olarak kullanıldığını ifade etmekteler ve durum çalışmalarında sıklıkla kullanıldığını vurgulamaktadırlar (s.143).

Gözlem yöntemi önceden yapılandırılma durumuna göre yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem; katılımcı rolüne göre katılımcı ve katılımcı olunmayan gözlem olarak sınıflandırılmaktadır (Aiken, 1997). Gözlem öncesi gözlenecek davranışın kaç defa yinelendiğini kaydetmek adına oluşturulmuş sistemli bir kod listesinin bulunduğu gözlem türü yapılandırılmış gözleme örnektir. Öte yandan yapılandırılmamış gözlem ise, doğal ortamında gözlenen davranışı betimsel bir şekilde tanımlamak için gözlem anında not almayı gerektirir. Bu gözlem türü gözlemciye özgürlük sağlamakla birlikte yapılandırılmış gözleme göre daha fazla sorumluluk almasını gerektirmektedir. Bu anlamda gözlemcinin gözlem anındaki üstleneceği roller de farklılaşmaktadır. Büyüköztürk vd. (2010) katılımcı gözlemcinin gözleme bir grup üyesi gibi katıldığını ve daha çok yapılandırılmamış yaklaşımları kullandığını; katılımcı olmayan gözlemcinin ise gözlemi bir araç olarak gördüğünü ve bu süreçte yapılandırılmış yaklaşımları tercih ettiğini belirtmektedirler. Ayrıca Glesne (2013) katılımcı gözlemi kendi içinde üç türe ayırmaktadır: tam katılımcı, gözlemci olarak katılımcı ve katılımcı olarak gözlemci. Tam katılımcı hem gözlem yapılan topluluğun normal bir üyesi hem de bir araştırmacıdır. Gözlemci olarak katılımcı rolünde gözlemci grup üyeleri ile yakın ilişkiler kurmadan önce öncelikle bir gözlemci olduğunu gruba açıklar. Katılımcı olarak gözlemci ise katılımcılar ile belirli ölçüde etkileşime girer fakat etkinliklere katılmadan gözlemini gerçekleştirir. Aşağıdaki tabloda gözlem farklı açılardan sınıflandırılmıştır.

Tablo 6

Gözlem Türleri

Gözlenen Ortam	**Gözlem Şekli**	**Gözlemcinin Rolü**	**Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Yapı**
Doğal Ortam	Doğrudan	Katılımcı	Yapılandırılmış
Yapay Ortam (Laboratuvar)	Dolaylı	Katılımcı Olmayan	Yapılandırılmamış

Bu araştırma doğal sınıf ortamında gerçekleştirilmiş ve çalışma boyunca yapılandırılmamış gözlem türü kullanılmıştır. Araştırmacı gözlemler süresince katılımcı olarak gözlemci rolünü benimsemiştir. Sınıf içindeki anlamaya ilişkin etkinlikleri belirlemek ve öğrencileri daha yakından tanımak amacıyla doğrudan gözlem yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerle ve öğrencilerle sınırlı düzeyde bir etkileşim kurulmuştur. Araştırmacı gözlemler süresince

öncelikle gözlemci olarak hareket etmiştir. Bu anlamda sınıf ortamının doğallığını bozmayacak şekilde ne öğretmenlere ne de öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunmadan, sınıftaki arka sırada oturarak ders boyunca notlar alınmıştır. Nitekim Selçuk (2001) gözlemcinin sınıfın doğallığını bozmamaya dikkat etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Karasar (2013) da gözlemde önemli olanın gözlem boyunca doğal ortamın değişmemesi ve gözlenmek istenen özelliklerin mümkün olduğunca eksiksiz kaydedilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan Ateş (2011) gözlem tekniğinde bahsedilen doğallık kavramının, gözlenen davranışın gözlemcinin varlığından etkilenmemesi anlamına geldiğini ifade etmekte, ancak sınıf ortamının doğal parçası olmayan gözlemcinin, katılımcıların üzerinde herhangi bir etkide bulunmadığını söylemenin güç olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada gözlem yapılan sınıflardaki öğretmenler sadece araştırmacının sınıf içinde gözlem yapmasına gönüllü olmuşlar; sınıfta bir başka gözlemcinin varlığından ve gözlemin video kayıt cihazı gibi fiziki kayıt araçları ile kaydedilmesinden rahatsızlık duyacaklarını ifade etmişlerdir. Gözlem yapılan ortamın doğallığına zarar vermemek adına katılımcıların istekleri göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca gözlem öncesi yapılan okul ziyaretleri ile katılımcılarla kurulan ilişkiler kuvvetlendirilmeye çalışılmıştır. Böylece öğretmenlerin sınıfında yabancı bir gözlemci olduğu hissinden uzak bir şekilde derslerini yürütmeleri sağlanmıştır.

Glesne (2013) gözlemler yoluyla görüşmeler için sorulacak soruların belirlenebildiğini ve gözlem etkinliğinin görüşmeye katılacak bireylerin seçilmesinde yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da bireysel görüşmeye seçilecek öğrencileri belirlemeden önce, katılımcıları ve onların eğitim gördükleri sınıf ortamını daha yakından tanımlamak amacıyla gözlemler yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe dersinde metin işleme süreçleri gözlenerek anlamaya ilişkin yapılan etkinlikler kaydedilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) gözlenen davranışı derinlemesine incelemek adına gözlem sırasında not almanın yanında teknolojik kayıtlar (video kayıt cihazı, ses kayıt cihazı, fotoğraflar) kullanarak da gözlem verilerinin kaydedilebileceğini ifade etmektedirler (s.182). Öte yandan Balcı (2009) eğer gözlenen davranışı kayıt araçları ile kaydetmek mümkün değilse, apaçık olmamak kaydıyla not tutmak gerektiğini belirtmekte ve not tutarken dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde sırlamaktadır:

- Katılımcıların normal dışı davranışlar sergilememesi için gözlem notları mümkün olduğunca onlara belli etmeden tutulmalı

- Gözlemden elde edilen verilerin en kısa sürede kaydedilmeli
- Not alırken soyut ifadeler yerine davranışı betimleyici somut ifadelere yer verilmeli
- Gözlemci, gözlenen davranışa yönelik duygu ve düşüncelerini yansıtmamalı

Bu çalışmada, yapılan gözlemi kaydetmek amacıyla gözlem sırasında not tutulmuştur ve kayıt sistemi olarak hikâye sitemi benimsenmiştir. Selçuk (2001) hikâye sistemini önceden oluşturulmuş kategoriler olmadan gözlem sırasında gözlenen olayın tamamının ya da önemli bir kısmının yazılı olarak kaydedilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu sistemde davranışlar kendi doğal akışı içinde meydana gelir ve anlam gözlem sırasındaki bağlamla sınırlıdır. Araştırmada öğretmenlerin, anlama açısından önemli görülen tahmin etme, çıkarımda bulunma, soru sorma, ana fikri belirleme, özetleme, değerlendirme ve izleme (denetleme) stratejileri ile ilgili yaptıkları etkinliklere ilişkin anekdot kayıtları tutulmuştur. Gözlem süresince bahsi geçen stratejilere odaklanılmış ve katılımcıların bu yöndeki davranışları ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, gözlem yapılan sınıfların öğretmenlerine ve uygulamaya katılan öğrencilere kişisel bilgi formu sunulmuştur. Öte yandan uygulamaya katılacak öğrencileri seçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Dinlediğini Anlama Testi" ve "Okuduğunu Anlama Testi" uygulanmıştır. Ayrıca sınıf gözlemleri için yarı yapılandırılmış gözlem formu ve öğrencilerin dinlerken ve okurken ne yaptıklarına ilişkin düşüncelerini sözlü olarak ifade edebilecekleri bilgilendirici ve öyküleyici dinleme ve okuma metinlerinden oluşan sesli düşünme tutanakları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Dinlediğini Anlama Testi

Katılımcıları belirlemek üzere ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlamaya yönelik başarılarını belirlemek için, araştırmacı tarafından "Dinlediğini Anlama Testi" geliştirilmiştir. Testin hazırlanmasında aşağıda sunulan aşamalara dikkat edilmiştir.

1. Geliştirilen testin amacına uygun olarak, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 05.08.2015 tarih ve 71 sayılı kararı ile belirlenen Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programındaki "Sözlü İletişim" öğrenme alanı içinde yer alan dördüncü sınıflar için beş dinleme kazanımı arasından ölçülebilir özellikte

olanların seçimi yoluna gidilmiştir. Bu amaçla Eğitim Programları ve Öğretim alanından iki, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Türkçe Eğitimi alanlarından bir ve Sınıf Eğitimi alanından üç öğretim üyesi ile görüşülmüş ve konu ile ilgili fikirlerine başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda, test sürecinde değerlendirilme imkânı bulunmayan T4.1.10 numaralı kazanım uygulamaya alınmamıştır. Buna göre, dinlediğini anlama ilgili dört kazanıma yönelik sorular hazırlanmıştır.

2. Kazanımlar belirlendikten sonra metin seçimi yoluna gidilmiştir. Bu amaç doğrultusunda ilkokul öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmış okuma kitaplarının yanında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun Türkçe ders kitaplarındaki farklı türde (öyküleyici ve bilgilendirici) dinleme metinleri seçilmiştir. Ardından seçilen metinler Sınıf Eğitimi alnında uzman 5 öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar metinleri, içeriğin öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi ve metinlerdeki kelimelerin düzeyi ölçütlerine göre değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak dinlemeye yönelik olarak bilgilendirici metinlerin içeriklerinin zor olduğu düşünüldüğü için uygun bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerin dinleme ile ilgili öyküleyici metinlerle ilgili deneyimlerinin daha fazla olmasından dolayı yazar Ann Donegan Johnson'ın "Adil Olmanın Önemi-Nellie Bly'ın Öyküsü" adlı okuma kitabı seçilmiştir. Kitabın içeriği araştırmacı tarafından düzenlenerek kısaltılmış ve "Hak Arayışı" ismi ile dinleme metni olarak test için kullanılmıştır.
3. Seçilen metinin içeriğine uygun dinlediğini anlama ilgili kazanımlar göz önünde bulundurularak, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla tüm kazanımlara yönelik sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken uluslararası ölçekli sınavların değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmıştır (PIRLS, 2001; PISA, 2009, 2012, 2015). Buna göre oluşturulan soru havuzundaki 30 madde, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında bir ve Sınıf Eğitimi alanlarındaki üç öğretim üyesi tarafından, soruların kazanımla uyumu, soruların öğrencilerin düzeyine uygunluğu ve soru yazma tekniği bakımından incelenmiştir. Uzmanlar tarafından teste uygun bulunmayan maddeler çıkarılmış, bazı maddelerin üzerinde düzeltmeler yapıldıktan sonra deneme formuna eklenmiştir. Sonuç olarak 22 maddeden oluşan deneme formu hazırlanmıştır.

4. Deneme formu, uygulama yapılacak okul ile benzer özellikler gösteren üç ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 205 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmacı deneme uygulamasını bütün sınıflarda kendisi uygulamış ve dinleme metnini de kendisi seslendirmiştir. Ayrıca öğrencilerden tüm sorulara ciddiyetle cevap vermeleri, anlamada güçlük çektikleri soruları ifade etmeleri istenmiş ve yeterli süre verilmiştir.
5. Deneme çalışmalarının ardından testin geçerli ve güvenilir olduğunu belirlemek adına madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizi, teste alınacak maddelerin belirlenmesi, hangi maddeler üzerinde düzeltme işlemlerinin yapılacağı ve testte konulması mümkün olmayan maddelerin de testten çıkarılması amacıyla yapılır (Turgut & Baykul, 2011, s. 224). Madde analizi için yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, testte yer alan maddelerin güçlük indeksi, standart sapma ve ayırt edicilik indeksi değerleri hesaplanmıştır. Ayırt edicilik indeksi sınır değer olan .30'un (Özçelik, 2010) altında olan maddeler elenmiştir. Yapılan bu çalışmalar sonucunda 19 maddeden oluşan Dinlediğini Anlama Testi hazırlanmıştır.
6. Son şekli verilen testin madde analizine ilişkin olarak, maddelerin güçlük indeksleri, standart sapma değerleri ve ayırt edicilik indeksleri ile alt ve üst %27'lik gruplar için yapılan t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde, ayırt edicilik indeksi .30'un altında olan maddeler (3.3-4-8) testten çıkarıldıktan sonra kalan 19 maddenin ayırt edicilik indekslerinin .31 ile .57 arasında değiştiği ve alt ve üst %27'lik gruplar için hesaplanan t değerlerinin anlamlı ($p<.001$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar testte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu ve dinlediğini anlama başarısı bakımından öğrencileri ayırt edebildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7

Dinlediğini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Güçlük İndeksi[1]	Standart Sapma[1]	Ayırt Edicilik İndeksi[1]	t (Alt %27-Üst %27)[2]
1.1	.60	.48	.53	15.58***
1.2	.61	.48	.53	15.60***
2.1	.94	.23	.48	3.46***
2.2	.75	.43	.42	5.61***
2.3	.90	.29	.51	4.02***
2.4	.94	.23	.51	3.67***
2.5	.82	.38	.45	6.23***
2.6	.90	.29	.55	5.12***
2.7	.77	.41	.57	9.00***
2.8	.72	.44	.53	9.08***
2.9	.51	.50	.45	11.69***
2.10	.49	.50	.47	13.91***
3.1	.63	.48	.41	7.77***
3.2	.65	.47	.48	10.99***
5	.62	.48	.43	9.47***
6	.83	.36	.32	5.12***
7	.76	.42	.42	6.85***
9	.42	.49	.31	7.86***
10	.78	.41	.44	7.76***

[1]n= 205, [2]$n_1=n_2=55$,

*** p<.001

7. Madde analizinin ardından testin güvenirliğini belirlemek adına test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8

Dinlediğini Anlama Testi Test Analizi Sonuçları

Madde Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	Mod	Ortanca	Ortalama Güçlük	Cronbach-Alfa (α)
19	205	13.73	4.26	15	15	.72	.858

Tablo 8 incelendiğinde deneme çalışmalarının ardından testten elde edilen puanların ortalama güçlüğünün .72 olduğu görülmektedir. Ayrıca aritmetik ortalama, mod ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre testin normale yakın bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan tabloya bakıldığında testin güvenirliğine ilişkin bilgi sunan Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısının da .858 olduğu görülmektedir. Bu sonuç güvenirlik katsayısı için kritik değer olan .70 'ten (Kline, 1986; DeVellis, 2003) büyüktür ve buna göre test puanlarının güvenilir olduğu yorumu yapılabilir. Hazırlanan testte yer alan dinlediğini anlama ilgili kazanımlar ve kazanımları ölçen madde numaraları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Dinlediğini Anlama Testinin İçerdiği Kazanımlar ve Kazanımları Ölçen Maddeler

Kazanımlar	**Maddeler**
1. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.	9-10
2. Dinlediği/izlediği bir okuma metni, sözel sunum veya medya içeriği hakkında soru sorar ve sorulan sorulara cevap verir.	2.1-2.2-2.3-2.4-2.5-2.6-2.7-2.8-2.9-2.10-6
3. Dinlediklerini zihninde canlandırarak olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.	1.1-1.2-3.1-3.2
4. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.	5-7

Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarılarını belirlemek için hazırlanan "Okuduğunu Anlama Testi" yapılan literatür taraması sonucunda benzer testlerden yararlanarak geliştirilmiştir. Test geliştirme sürecinde aşağıda sunulan aşamalara dikkat edilmiştir.

1. Hazırlanan testin amacına uygun olarak, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 05.08.2015 tarih ve 71 sayılı kararı ile belirlenen Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programındaki dördüncü sınıf okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. Programda dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilere kazandırılması gereken okuduğunu anlama ile ilgili 16 kazanım yer almaktadır. Her bir kazanımın ölçülebilir özellikleri dikkate alınarak hangi kazanımın değerlendirilmeye alınacağına karar verilmiştir. Bu amaçla Eğitim Programları ve

Öğretim alanından iki, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Türkçe Eğitimi alanlarından bir ve Sınıf Eğitimi alanından üç öğretim üyesi ile görüşülmüş ve konu ile ilgili fikirlerine başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda, test sürecinde değerlendirilme imkânı bulunmayan kazanımlar uygulamaya dâhil edilmemiştir. Buna göre, okuduğunu anlama ilgili 10 kazanımın ölçülebilir özelliklere sahip olduğu kanaatine varılmıştır ve bu kazanımlara yönelik sorular hazırlanmıştır.

2. Kazanımların belirlenmesinin ardından testte kullanılacak metnin seçimi yoluna gidilmiştir. Bu amaç doğrultusunda ilkokul öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmış okuma kitaplarının yanında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun Türkçe ders kitaplarındaki farklı türde (öyküleyici ve bilgilendirici) okuma metinleri seçilmiştir. Ardından seçilen metinler Sınıf Eğitimi alnında uzman 5 öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar, metinlerdeki içeriğin öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi ve metinlerdeki kelimelerin düzeyi ölçütlerine göre metinleri değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak dinleme testinde öyküleyici metnin seçilmiş olması ve öğrencilerin okuma ile ilgili bilgilendirici metinlerle deneyim kazanmış olabilecekleri düşüncesinden yola çıkarak bilgilendirici metin seçilmiştir. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı onaylı Engin Yayınevi tarafından hazırlanan Türkçe 4. Sınıf ders kitabında yer alan ve yazar Celal Oymak tarafından hazırlanan "Hayat Damarı" isimli ile okuma metni test için kullanılmıştır.
3. Seçilen metinin içeriğine uygun okuduğunu anlama ilgili kazanımlar göz önünde bulundurularak, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla tüm kazanımlara yönelik sorular hazırlanmıştır. Dinlediğini anlama testine benzer şekilde, sorular hazırlanırken uluslararası ölçekli sınavların değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmıştır (PIRLS, 2001; PISA, 2009, 2012, 2015). Bu amaçla oluşturulan soru havuzundaki 40 madde, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanından bir ve Sınıf Eğitimi alanlarındaki üç öğretim üyesi tarafından, soruların kazanımla uyumu, soruların öğrencilerin düzeyine uygunluğu ve soru yazma tekniği bakımından incelenmiştir. Uzman ön değerlendirmelerindeki ortak görüş soru sayısının fazla olduğu ve testin öğrenciler için uzun zaman alacağından geçerli bir ölçmenin yapılamayacağı yönündedir. Buna göre soru havuzundaki maddeler tekrar incelenmiş, benzer maddeler testten çıkarılmıştır. Her bir kazanıma yönelik sorular

yazılmış ve soru havuzu 25 maddeye indirilmiştir. Uzmanlar tarafından teste uygun bulunmayan maddeler çıkarılmış, bazı maddelerin üzerinde düzeltmeler yapıldıktan sonra deneme formuna eklenmiştir. Sonuç olarak 17 maddeden oluşan deneme formu hazırlanmıştır.

4. Deneme formu, uygulama yapılacak okul ile benzer özellikler gösteren dört ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 215 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden tüm sorulara ciddiyetle cevap vermeleri, anlamada güçlük çektikleri soruları ifade etmeleri istenmiş ve yeterli süre verilmiştir.
5. Yapılan deneme çalışmalarının ardından testin geçerli ve güvenilir olduğunu belirlemek adına madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizi için yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, testte yer alan maddelerin güçlük indeksi, standart sapma ve ayırt edicilik indeksi değerleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Yapılan bu çalışmalar sonucunda 17 maddeden oluşan Okuduğunu Anlama Testi hazırlanmıştır.
6. Son şekli verilen testin madde analizine ilişkin olarak, maddelerin güçlük indeksleri, standart sapma değerleri ve ayırt edicilik indeksleri ile alt ve üst %27'lik gruplar için yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde, testte yer alan maddelerin ayırt edicilik indekslerinin sınır değer olan .30'un (Özçelik, 2010) üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca alt ve üst %27'lik gruplar için hesaplanan t değerlerinin anlamlı ($p<.001$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar testte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu ve okuduğunu anlama başarısı bakımından öğrencileri ayırt edebildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10

Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Güçlük İndeksi[1]	Standart Sapma[1]	Ayırt Edicilik İndeksi[1]	t (Alt %27-Üst %27)[2]
1	.75	.43	.42	7.19***
2	.66	.47	.47	9.65***
3	.36	.48	.55	14.10***
4	.84	.36	.43	5.27***
5.1	.54	.49	.61	31.94***
5.2	.64	.48	.53	14.27***
6	.57	.49	.41	8.52***
7	.86	.34	.52	6.57***
8.1	.59	.49	.55	17.08***
8.2	.26	.44	.50	10.81***
9	.58	.49	.36	6.65***
10	.31	.46	.58	12.12***
11	.71	.45	.52	9.31***
12	.46	.50	.60	13.17***
13	.42	.49	.59	19.72***
14	.34	.47	.50	10.69***
15	71.	.45	.46	9.20***

[1]n= 215, [2]$n_1=n_2=58$

*** p<.001

7. Madde analizinin ardından testin güvenirliğini belirlemek adına test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 11

Okuduğunu Anlama Testi Test Analizi Sonuçları

Madde Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	Mod	Ortanca	Ortalama Güçlük	Cronbach-Alfa (α)
17	215	9.69	4.59	8	9	.57	.879

Tablo 11 incelendiğinde deneme çalışmalarının ardından testten elde edilen puanların ortalama güçlüğünün .57 olduğu görülmektedir. Bu değer testin orta güçlükte ve arzu

edilen bir test olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca aritmetik ortalama, mod ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre testin normale yakın bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan tabloya bakıldığında testin güvenirliğine ilişkin bilgi sunan Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısının da .879 olduğu görülmektedir. Bu sonuç güvenirlik katsayısı için kritik değer olan .70 'ten (DeVellis, 2003; Kline, 1986) büyüktür ve buna göre test puanlarının güvenilir olduğu yorumu yapılabilir. Hazırlanan testte yer alan dinlediğini anlama ilgili kazanımlar ve kazanımları ölçen madde numaraları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Okuduğunu Anlama Testinin İçerdiği Kazanımlar ve Kazanımları Ölçen Maddeler

Kazanımlar	Maddeler
1. Okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirler.	14-15
2. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar.	4-5.1-5.2-12
3. Metinle ilgili soru sorar ve sorulan sorulara cevap verir.	2
4. Metinlerdeki örnekler ve ayrıntılara gerektiğinde atıflar yaparak metni yorumlar.	3-10
5. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.	9
6. Okuduğu metindeki gerçek anlamlı, mecaz anlamlı ve terim anlamlı sözcükleri belirler.	8.1-8.2
7. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.	1-11
8. Metindeki olayları sırasına göre açıklar.	6
9. Metindeki işlemin veya yönergenin basamaklarını sıralar.	13
10. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	7

Sesli Düşünme Tutanakları

Sesli düşünme tutanakları birçok araştırmacı tarafından anadili ve yabancı dil okuyucularının kullandıkları okuma stratejilerini tanımlamak için tercih edilmiştir (Block, 1986; Davis & Bistodeau, 1993; Çetinkaya, 2004; Swanson, 1988; Yaylı, 2010). Dolaysız gözlem yöntemlerine dâhil edilen sesli düşünme tutanakları bireylerin zihinsel işlem süreçleri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Sesli düşünme yöntemi Newell ve Simon

(1972) tarafından bilişsel problem çözme stratejilerini belirlemek için geliştirilmiştir. Bu araştırmada da anlama becerisinin iki boyutunu oluşturan dinleme ve okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin karşılaştıkları anlama problemlerine nasıl çözümler getirdiklerini saptamak adına sesli düşünme tutanakları kullanılmıştır. Nitekim Yıldırım vd. (2010) anlama becerisinin beslendiği iki temel kaynağın, dinleme ve okuma olduğunu belirtmekteler ve dolayısıyla anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için, öğrencilerin dinlediklerine ve okuduklarına ilişkin ortaya koydukları tepkilerin önemli görüldüğünü vurgulamaktadırlar.

Çalışmada, öğrencilerin hem dinleme hem de okuma süreçleri incelenmiştir. Bu sebeple öğrencilerin dinleme süreçlerini incelerken biri bilgilendirici diğeri de öyküleyici olmak üzere iki dinleme metni kullanılmıştır. Aynı şekilde, öğrencilerin okuma süreçlerinin incelenmesi amacıyla da biri bilgilendirici diğeri de öyküleyici olmak üzere iki okuma metninden faydalanılmıştır.

Araştırmada kullanılan metinlerin seçiminde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmiştir:

- Bilgilendirici ve ilgi çekici olması
- Millî Eğitim Bakanlığı onaylı yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarında yer alması
- Dil ve anlatım, cümle uzunluğu ve sözcük sayısı bakımından öğrencilerin seviyelerine uygun olması
- Öğrencilerin metinler ile ilk kez karşılaşmış olması

Öncelikle metinlerin içeriğinin, öğrencilerin yeni bilgiler edinmesine olanak tanımasına özen gösterilmiştir. Bu açıdan çalışmada hem dinleme hem de okuma sürecinde bilgilendirici metinler seçilmiştir. Ayrıca metinlerin, öğrencilerin ilgisini çekmesi istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin yaş grupları itibari ile metinleri dinlemeye ve okumaya daha istekli olacakları düşünülmüştür. Bu amaçla bilgilendirici metinlerin yanından öyküleyici metinler de kullanılmıştır.

Öyküleyici ve bilgilendirici dinleme ve okuma metinleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylı ders kitaplarından seçilmiştir. Ön uygulamalarda kullanmak amacıyla çeşitli yayınevlerinin ilkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dört dinleme metni (iki öyküleyici-iki bilgilendirici) ve dört okuma metni (iki öyküleyici-iki bilgilendirici) seçilmiştir.

Deneme çalışmalarına başlamadan önce seçilen metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla metinlerin okunabilirliklerinden ziyade anlaşılabilir olmasına bakılmıştır. Bunun sebebi olarak seçilen metinlerin arasında dinleme metinlerinin de olmasıdır. Ayrıca Temur (2003) Türkçede metinlerin okunabilirliğin değerlendirilmesi için kullanılan formüllerin bazı nicel veriler sunduğunu fakat elde edilen bu verileri kullanarak, metnin bireye veya bir sınıfa uygunluğu, kolay veya güç olduğu hakkında bir sonucuna ulaşmanın mümkün olmadığını belirtmektedir. Öte yandan metinlerin anlaşılabilir olmasında metnin içeriğinin yanında içeriğin nasıl aktarıldığı da önemlidir. Nitekim Goldbord (2001) bir metnin niceliksel özelliklerin yanında, metnin içeriğinin açık ve net olması, genelde anlamı bilinen sözcüklerin seçilmiş olması gibi niteliksel özelliklerinin de bulunması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sebeple seçilen metinlerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olup olmadığını belirlemek için metinler sözcük sayısı, cümle uzunluğu gibi özelliklerin yanında dil ve anlatım bakımından Türkçe Eğitimi ve Sınıf Eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Her bir metin için hazırlanan değerlendirme formunda konu alanı uzmanları görüşlerini belirtmişledir. Değerlendiriciler, metinlerden sözcük sayısı, cümle uzunluğu, dil ve anlatım ölçütlerine uygun olan için "2", biraz uygun olan için "1" ve uygun olmayan için "0" puanlarını vermişlerdir. Her iki uzmanın değerlendirmelerinden elde edilen toplam puanlar üzerinden Krippendorf alfa katsayısı hesaplanmıştır. Krippendorff alfa, bir uyum istatistiği olarak puanlayıcılar arasındaki uyumu belirlemede kullanılmaktadır ve alfa değerinin 0,80'nin üzerinde olması yüksek uyuma işaret (Krippendorff, 1995). Bu araştırmada elde edilen değer 0,88 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda değerlendiriciler arasında yüksek düzeyde uyum olduğu söylenebilir.

Yapılan değerlendirmelerin ve deneme çalışmalarının ardından Milli Eğitim Bakanlığı onaylı Engin Yayınevi tarafından hazırlanan Türkçe 4. Sınıf ders kitabında yer alan "Birliğin Önemi" isimli öyküleyici okuma metninin, "Kralın Altın Saçlı Kızı" adlı öyküleyici dinleme metninin, "Kar Tanesi" başlıklı bilgilendirici dinleme metninin ve MEB yayınları tarafından hazırlanan Türkçe 4. Sınıf ders kitabında yer alan "Bilgili Cevizin Söyledikleri" isimli bilgilendirici okuma metninin uygulamalarda kullanmak için uygun olduğu düşünülmüştür. Öte yandan yine Millî Eğitim Bakanlığı onaylı Ada Yayıncılık tarafından hazırlanan Türkçe 4. Sınıf ders kitabında yer alan "Kalbimizin Sesi" başlıklı okuma metni, öğrencileri sesli düşünme yöntemine hazırlamak amacıyla örnek metin olarak seçilmiştir. Ayrıca metinler uygulama yapılan okulda okutulan ders

kitabından seçilmemiştir. Bu şekilde öğrenciler metinleri ilk kez uygulama sırasında tecrübe etmişlerdir.

Bütün bunların dışında metinler öğrencilere sunulmadan önce, çıkarım noktaları belirlenmiş ve her bir metin anlam ünitelerine göre bölünmüştür. Bu şekilde öğrencilerden dinledikleri ya da okudukları bölümlere ilişkin yapmaları beklenen işlemleri ortaya koymak adına bir yönerge hazırlanmıştır. Metinlerin bölüm noktalarının uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Sınıf Eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla bir kontrol listesi hazırlanmış (1=uygun, 2=uygun değil) ve uzmanların yaptıkları değerlendirmeler için puanlayıcılar arasındaki uyuma bakılmıştır. Bunun için Al-Hassan tarafından kullanılan formülden uyarlanan aşağıdaki formül kullanılmıştır (Al-Hassan'dan aktaran Yıldırım, 2010).

$$\frac{\text{Puanlayıcılar Arasındaki Uyuşma Sayısı Toplamı}}{\text{Puanlayıcılar Arasındaki Uyuşma Sayısı Toplamı + Puanlayıcılar Arasındaki Uyuşmazlık Sayısı Toplamı}} \text{ X } 100$$

Puanlayıcılar arasındaki uyuşma oranı her bir metindeki bölümler için %80 ile %100 arasında değişmektedir. Bu değerler öğrencilere sunulmak için hazırlanan metinlerin ayrım noktalarının uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Gözlem Formu

Nitel araştırmalarda kullanılan gözlemlerde ortamda gerçekleşen her şeyi gözlemlemek mümkün değildir. Araştırmanın türüne ve amacına göre gözlemlerin odak noktası değişmektedir. Bunun için gözleme başlamadan evvel neyin hangi amaçla ve hangi kapsamda gözleneceğinin açık bir biçimde belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 175). Bu amaçla da araştırmacının gözleme ilişkin yönelimini açıklayan bir gözlem formunun oluşturulması gerekmektedir.

Yurdakul (2004) nitel araştırmalarda gözlemin amacının, gözlenen davranışın sıklığını sayısallaştırmaktan ziyade araştırmaya konu olan olayın derinlemesine ve ayrıntılı açıklamasını yapmak olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu amaçla hazırlanan gözlem formunda insan davranışlarının bütüncül bir anlayışla tanımlanması ve kendi ortamı içinde

açıklanması gerektiğini belirtmektedir. Patton (1987) ise aşağıda sıralanan boyutlardan yola çıkarak bir gözlem formunun hazırlanmasını önermektedir:

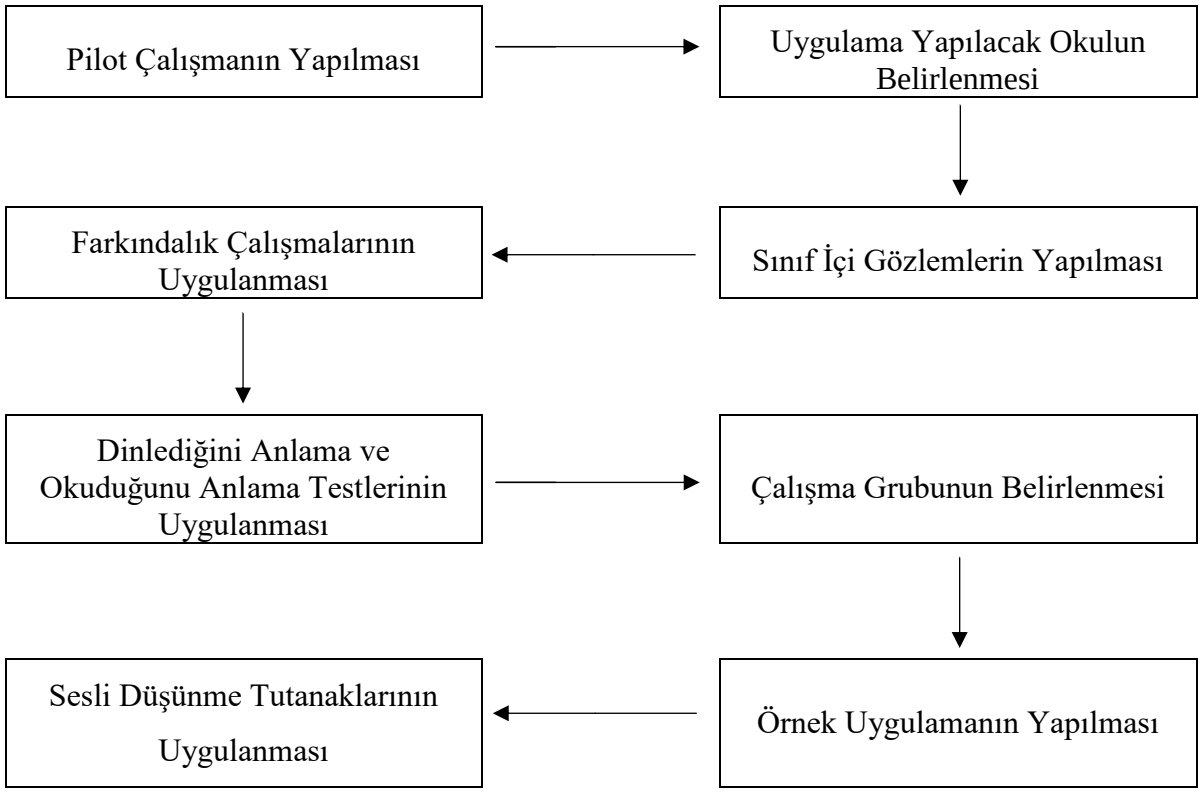
- Gözlem boyutlarının belirlenmesi
- Fiziksel ortamın tanımlanması
- Ortamda gerçekleşen etkinliklerin gözlenmesi
- Ortamda kurulan iletişim biçiminin gözlenmesi

Bu araştırmada yukarıda sıralanan boyutlar dikkate alınarak, literatür incelemelerinden ve uzman görüşlerinden yola çıkarak bir gözlem formu oluşturulmuştur. Araştırmada katılımcıları belirlemeden önce onların eğitim gördükleri sınıf ortamlarında gerçekleşen anlamaya ilişkin etkinlikleri belirlemek amacıyla gözlem yapılmıştır. Çalışma boyunca gözlem etkinliği hikâye sistemi ile kayıt edilmiştir. Her ne kadar Selçuk'un (2001) ifade ettiği gibi hikâye sisteminde önceden oluşturulmuş kategoriler olmadan gözlem sırasında gözlenen olayın önemli bir kısmının yazılı olarak kaydedilmesi amaç olsa da araştırmacıya yol göstermesi açısından gözlem boyutlarının yer aldığı bir gözlem formunun kullanılması uygun görülmüştür. Nitekim Karasar'ın (2013) da belirttiği üzere, ortamda bulunan her şeyin gözlemlenmesi mümkün olmadığından gözlenmek istenenlerin yani hangi boyutlara bakılacağının önceden belirlenmesi gerekmektedir.

Araştırmada gözlem süresince öğretmenlerin Türkçe dersi kapsamında anlama açısından önemli görülen tahmin etme, çıkarımda bulunma, soru sorma, ana fikri belirleme, özetleme, değerlendirme ve izleme (denetleme) stratejileri ile ilgili yaptıkları etkinliklere odaklanılmıştır. Gözlenecek bu boyutlar birbirinden bağımsız bir şekilde değil, bütüncül bir yaklaşımı yansıtması açısından boyutlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak bir biçimde ele alınmıştır. Öte yandan sınıfta görülen anlama ile ilgili gerçekleşen etkinlikler üzerinde etkisi olan sınıfın ortamı ve sınıf içi etkileşimler de gözlemler süresince dikkat edilen boyutlar arasındadır.

Veri Toplama Süreci

Nitel araştırmada veri toplama süreci, araştırma problemlerine yanıt verebilmek adına nitelikli bilgiler toplamayı amaçlayan ve birbiriyle ilişkili faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013, s. 146). Aşağıdaki şekilde de bu araştırmadaki uygulama sürecine yönelik gerçekleştirilen faaliyetler açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 11. Uygulama sürecine yönelik gerçekleştirilen işlem basamakları

Yukarıdaki şekilde de görülen, araştırma problemlerine cevap bulabilmek amacıyla uygulanan işlemler aşağıda sunulduğu gibi gerçekleştirilmiştir.

- Nitel durum çalışmasını gerçekleştirmeden önce uygulama okulu haricindeki, Aydın ili Efeler ilçesindeki üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyde bulunan üç ilkokulda sesli düşünme tutanaklarının ön uygulaması yapılmıştır. Okulların farklı sosyoekonomik düzeylerden seçilmesinin sebebi olabildiğince çeşitli ortamları sağlamak ve bu doğrultuda elde edilen verilerden asıl uygulamalara geçmeden önce yararlanabilmektir. Valilik ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi izinler doğrultusunda belirlenen okullara gidilmiş, okul yönetimi, okul rehber öğretmeni ve dördüncü sınıf öğretmenleriyle ön uygulamanın içeriği hakkında görüşmeler yapılmıştır.
- Her okuldan biri kız diğeri de erkek olmak üzere toplamda altı öğrenci ile ön uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin seçiminde ise öncelikle okul idarecilerinden izin istenmiş ve çalışma için gönüllü olarak katılabileceğini ifade eden sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki öğrencilerin seçilmesi kararlaştırılmıştır. Daha sonra sınıf öğretmenlerinden akademik başarı bakımından orta düzeyde bulunan öğrencilerin bilgisi alınmıştır. Ayrıca kendini ifade etme konusunda sıkıntı yaşamayan öğrencilerin tercih

edildiği öğretmenlere bildirilmiştir. Buna göre her okulda öğretmenlerin önerdiği biri kız diğer erkek iki öğrenci ile çalışılmıştır.

- Seçilen okullarda ön uygulamaları gerçekleştirmek amacıyla dört dinleme metni (iki öyküleyici-iki bilgilendirici) ve dört okuma metni (iki öyküleyici-iki bilgilendirici) ile çalışılmıştır. Her öğrenci ile bireysel olarak uygulamalar yürütülmüştür. Öğrencilere örnek bir metin üzerinden uygulamanın nasıl yapılacağı araştırmacı tarafından tanıtılmıştır. Öte yandan öğrencilerin hepsi hem dinleme hem de okuma metinlerinin sesli düşünme uygulamasını yapmışlardır. Öğrenciler her gün bir metin olmak üzere toplamda sekiz farklı günde çalışmaları tamamlamışlardır.
- Ön uygulamalar alt sosyoekonomik düzeyde bulunan okulda okul rehber öğretmeninin odasında, üst ve alt sosyoekonomik düzeyde bulunan okullarda ise okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Tüm okullarda gerçekleştirilen uygulama ortamlarının sessiz olduğu söylenebilir. Fakat alt sosyoekonomik düzeyde bulunan okuldaki okul rehber öğretmeninin odasının kuzey tarafa bakması ve kalorifer peteğinin odanın boyutuna göre küçük kalmasından dolayı ortamın ısısının düşük olduğu hissedilmiştir. Bu da öğrencilerin dikkatlerini etkileyen bir durum olarak not edilmiştir. Üst ve alt sosyoekonomik düzeyde bulunan okullarda karşılaşılan sorun da okul kütüphanesinin diğer öğrencilerin de kullanıma açık olmasından kaynaklanmıştır. Uygulama sırasında diğer öğrencilerin kütüphaneye girme girişimleri uygulamanın yarıda kesilmesine sebep olmuş ve bu da öğrencinin ilgisinin dağılmasına yol açmıştır.
- Ön uygulamalar süresince karşılaşılan bir başka sorun da öğrencilerle hem dinleme hem de okuma metinleri ile çalışılmış olmasıdır. Kimi öğrenciler metinleri okumaya istekli iken dinlemede isteksiz oldukları göze çarpmıştır. Bazı öğrencilerde de tam tersi davranışlar gözlemlenmiştir. Öte yandan dinleme metinlerinin aynı kişi tarafından aynı vurgu ve tonlama ile aktarılması amacıyla araştırmacının bilgisayarından CD'den dinletilmesi de beklenen etkiyi göstermemiştir. Gerek ortamdaki bilgisayarın gerekse CD'den gelen sessin yapay bir ortam oluşturması öğrencilerin dikkatini dağıtmıştır.
- Ön uygulamalarda kullanılan sesli düşünme tutanaklarından elde edilen veriler çözümlenirken de karşılaşılan bazı sorunlar olmuştur. Seçilen dinleme ve okuma metinlerinden öğrencilerin sesli düşünmesine olanak verecek nitelikte içeriğe ve uzunluğa sahip olmayanların olduğu görülmüştür. Ayrıca verilerin analizinde kullanılmak üzere öğrencilerin dinledikleri ya da okudukları bölümlere ilişkin yapmaları beklenen işlemleri

ortaya koymak adına bir yönergenin hazırlanmamış olması bir eksiklik olarak not edilmiştir.

- Son olarak ön uygulamalar süresince öğrencilerin sınıf ortamında gözlenmemiş olmasından ve öğrencilerle uygulamalar öncesi zaman geçirilmemesinden dolayı öğrencilerin verdikleri cevaplarda araştırmacının varlığından etkilendikleri, kendilerini ifade etmede çekingenlik gösterdikleri gözlenmiştir. Öte yandan öğrencilerin seçiminde sadece öğretmenlerinin önerisine uymanın doğru sonuçlar veremeyebileceği düşünülmüştür.
- Yukarıda anlatılan ön uygulamalarda yaşanılan sorunlardan yola çıkarak asıl uygulamalar planlanmış ve bu sorunları yaşamamak adına ön uygulamalardaki eksiklikler düzeltilerek çalışmalar yürütülmüştür.
- Daha önce belirtilen ölçütlere göre Aydın ili Efeler ilçesinde orta sosyoekonomik düzeyde bulunan bir ilkokulda asıl uygulamalar yürütülmüştür. Öncelikle katılımcıları daha yakından tanımak ve onların eğitim gördükleri sınıf ortamlarında gerçekleşen anlamaya ilişkin etkinlikleri belirlemek amacıyla gözlemler yapılmıştır. Dördüncü sınıfa ait beş şubede sınıf öğretmenlerinin de onay verdiği gün ve saatlerde, Türkçe derslerindeki öğrenme-öğretme süreçleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin en az bir öylüleyici ve bir bilgilendirici dinleme ve okuma metinleri işleme süreçleri izlenmiştir. Yapılan gözlemlerde daha çok öğretmenlerin tahmin etme, çıkarımda bulunma, soru sorma, ana fikri belirleme, özetleme, değerlendirme ve izleme (denetleme) stratejileri ile ilgili yaptıkları etkinliklere odaklanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin anlama ile ilgili etkinliklere nasıl katkı verdikleri ve bu anlamda sınıfın ortamının ve sınıf içindeki etkileşimlerin nasıl olduğu da not edilmiştir. Bu şekilde uygulama öncesi öğrencilerin seçimine yönelik ön bilgiler edinilmiş ve öğrenciler ile birlikte zaman geçirilerek yakınlık kurulması sağlanmıştır. Öte yandan araştırmada öğretmenlerle ve öğrencilerle sınırlı düzeyde bir etkileşim kurulmuştur. Bu anlamda sınıf ortamının doğallığını bozmayacak şekilde ne öğretmenlere ne de öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunmadan, sınıftaki arka sırada oturarak ders boyunca notlar alınmıştır. Ayrıca gözlem öncesi yapılan okul ziyaretleri ile katılımcılarla kurulan ilişkiler kuvvetlendirilmeye çalışılmıştır. Böylece öğretmenlerin, sınıfında yabancı bir gözlemci olduğu hissinden uzak bir şekilde derslerini yürütmeleri sağlanmıştır.
- Creswell'in (2013) de belirttiği üzere nitel araştırmalarda araştırmacı gözlem süresince rolünü katılımcı olmayandan daha sonra katılımcı olana doğru değiştirebilmektedir (s.167). Bu çalışmada da araştırmacı, gözlemler süresince öncelikle

gözlemci olarak hareket etmiştir. Ancak gözlemler haricinde ders aralarında da öğrencilerle fazlaca zaman geçirilmesinden dolayı araştırmacı kendini okulun bir üyesi gibi hissetmeye başlamıştır. Bu sebeple daha önceden sadece çalışma grubundaki öğrencilere sunulması planlanan farkındalık çalışmalarının gözlem yapılan beş şubedeki tüm öğrencilere yapılması uygun görülmüştür. Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin uygun gördüğü bir ders saati için izin alınmış ve araştırmacı tarafından her şubede hikâye anlatımı gerçekleştirilmiştir. Bunun için yazar Ann Donegan Johnson tarafından kaleme alınan "Sevginin Önemi-Jonny Appleseed'in Öyküsü" adlı okuma kitabının içeriği araştırmacı tarafından düzenlenerek kısaltılmış ve belirli bölümlere ayrılarak PowerPoint sunumu haline getirilmiştir. Bu şekilde her slayttaki yazılanlar okunmuş ve öğrencilerden hikâye ile ilgili neler düşündüklerini ifade etmeleri istenerek tartışma ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin sesli düşünme çalışması ile ilgili farkındalıklarının oluşmasına zemin hazırlanmıştır.

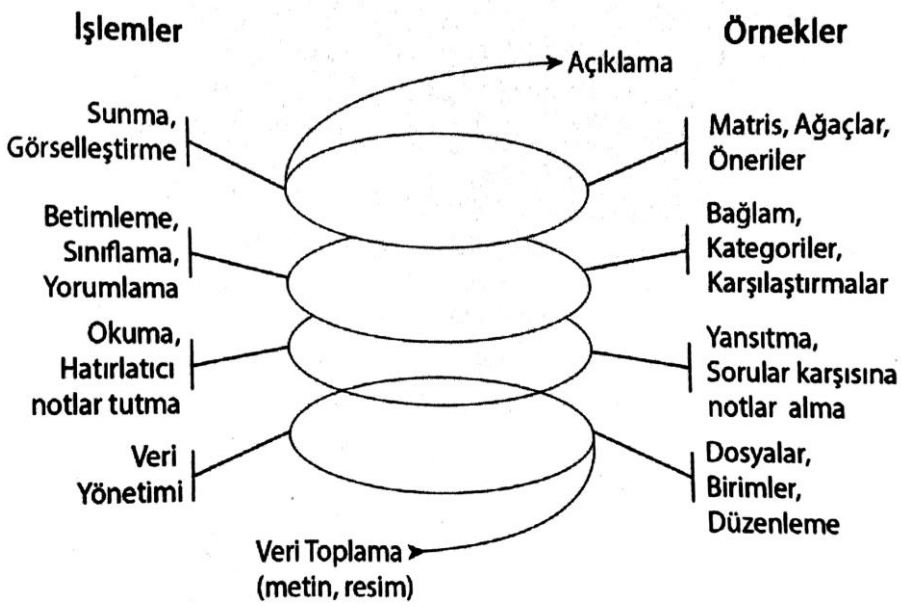
- Farkındalık çalışmalarının ardından öğrencilerin seçimine geçilmiştir. Bunun için ön uygulamalardaki sorunları bir daha yaşamamak adına öncelikle dinleme ve okuma çalışmalarına farklı öğrencilerin seçilmesi planlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin seçimi için dinleme ve okuma başarılarının göz önünde bulundurulması uygun görülmüştür. Bu amaçla, daha önce de açıklandığı üzere araştırmacı tarafından geliştirilen "Dinlediğini Anlama Testi" ve "Okuduğunu Anlama Testi" beş şubede öğrenim gören toplam 144 öğrenciye farklı günlerde bir ders saatinde sunulmuştur. Uygulanan testler sonucunda öğrenciler dinleme ve okuma başarıları bakımından düşük, orta ve yüksek puan gruplarına göre ayrılmıştır. Çeşitliliği sağlamak adına her gruptan biri kız diğeri de erkek ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin seçilmesi planlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere ek olarak kişisel bilgi formu sunulmuş ve sınıf öğretmenlerinden bilgi alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin seçiminde, kendilerini ifade edebilme, dışa dönük olma gibi kişisel özelliklere sahip olma durumları da göz önünde bulundurulmuştur. Bu konuda yapılan gözlem verilerinden ve sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır. Hiçbir öğrenci gerek araştırmacı gerekse sınıf öğretmenleri tarafından çalışmaya katılmaya zorlanmamıştır. Ayrıca katılımcıların belirlenmesinde öğrenme güçlüğü, zihinsel engel gibi herhangi bir engelin bulunmamasına da dikkat edilmiştir. Öğrencilerin bir engelinin olup olmadığına ilişkin sınıf öğretmeni ve okul rehber öğretmeninden bilgi alınmıştır.

- Çalışma grubunun belirlenmesinin ardından sesli düşünme tutanakları ile yapılacak uygulamaların her bir öğrenci ile nerede ve ne zaman gerçekleştirileceği ile ilgili sınıf öğretmenleri ve okul idarecileri ile bir planlama yapılmıştır. Buna göre okul idarecilerinden biri kendi odasının bu çalışmada kullanılmasına izin verebileceğini ifade etmiştir. Araştırmacı tarafından da incelenen odanın, çalışmaların yürütülmesi bakımından uygun olduğu kanaatine varılmıştır. Odanın dersliklerin uzağında yer alması sessiz bir ortamı garanti ederken, güneye bakan geniş penceresinden de yeterli düzeyde ısı ve ışık alması da öğrencilerin dikkatini uygulamaya vermesinde yardımcı olacağı öngörülmüştür. Öte yandan odanın bir idareci odası olmasının, öğrencilerin uygulamalar süresince rahat tavırlar sergilemesine ket vurabileceği düşünülmüştür. Buna bağlı olarak odanın oturma düzeninde birtakım değişikliler yapılması için de okul idarecisinin onayı alınmıştır. Bunun için odada gerekli düzenlemeler yapılması hususunda okuldaki görevlilerden yardım alınmıştır. Öncelikle idarecinin masası ve diğer koltuklara göre yüksekte duran koltuğu kaldırılmıştır. Daha kenarda duran sehpa ortaya çekilmiş ve misafir koltuklarından ikisi karşılıklı olacak şekilde bu sehpanın yanına konuşlandırılmıştır. Sehpa pencereye paralel bir şekilde yerleştirilmiş ve öğrencilerin her biri, ışığın sol üstten gelmesine izin verecek şekilde sehpanın sol tarafında oturmuşlardır. Araştırmacı da tam karşılarında yerini almıştır. Ayrıca uygulamalar süresince okul idarecisinin görevlendirdiği bir nöbetçi öğrenci odanın dışında beklemiş ve odaya başkalarının girmelerine izin vermemiştir. Bu anlamda uygulama ortamının sesli düşünme tutanakları ile yapılacak oturumlar için elverişli hâle getirildiği düşünülmektedir.
- Ortamın belirlenmesinin ardından hangi sınıftan hangi öğrenci ile uygulamaların ne zaman gerçekleştirileceği sınıf öğretmenleri ile birlikte planlanmıştır. Buna göre öğrencilere uygulamalar öncesinde haber verilmiştir. Öte yandan uygulamalara geçmeden önce her bir öğrenci ile daha önce de belirtildiği üzere örnek bir metin ile öğrencilerin uygulama sırasında neler yapacakları ile ilgili ön bilgilendirme sağlanmıştır. Someren, Barnard ve Sandberg'in (1994) ısındırma oturumu olarak tanımladıkları bu aşama katılımcıları rahatlatmak, güdülemek ve tabi ki de sesli düşünme yönteminin nasıl uygulandığı konusunda onları bilgilendirmek amacıyla yapılmaktadır. Bu çalışmada da öğrencileri rahatlatmak amacıyla konuşmalar yapılmış ve araştırmacı tarafından örnek metin üzerinden sesli düşünme yönteminin nasıl uygulanacağı gösterilmiştir.
- Her öğrenci ile ilk oturumda gerçekleştirilen örnek uygulamadan sonra hazır olduğunu belirten öğrencilerden sesli düşünme tutanakları ile uygulamalara geçilmesi

istenmiştir. Uygulamalar her bir öğrenci ile yaklaşık 15'er dakikalık iki oturumda bireysel görüşmeler yoluyla yürütülmüştür. Bu oturumların birinde bilgilendirici metin, diğerinde de öyküleyici metin dinlemesi ya da okuması yapılmıştır. İlk oturumdan sonra bir gün ara verilmiştir. Daha önceden de açıklandığı gibi dinleme ve okuma çalışmaları için bir bilgilendirici bir de öyküleyici metin seçilmiştir. Metinler öğrencilere sunulmadan önce, çıkarım noktaları belirlenmiş ve her bir metin anlam ünitelerine göre bölünmüştür. Bu şekilde öğrencilerden dinledikleri ya da okudukları bölümlere ilişkin yapmaları beklenen işlemleri ortaya koymak adına bir yönerge hazırlanmıştır. Anlam ünitelerine göre parçalara bölünen dinleme ve okuma metinlerinin bölünmüş her parçası ayrı bir karta yazılmıştır. Dinleme çalışmalarına katılan öğrenciler için karttaki bölüm araştırmacı tarafından okunmuştur ve ardından öğrencilerden dinledikleri bölüme ilişkin düşüncelerini yüksek sesle dile getirmeleri istenmiştir. Okuma çalışmalarına seçilen öğrenciler de kendilerine sunulan karttaki bölümü okumuşlar ve öğrencilerin okudukları bölümle ilgili yüksek sesle çıkarım yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin dinledikleri ve okudukları bölümlerden ne anladıklarını ve ilgili bölüm hakkında düşündüklerini sesli bir şekilde ifade ederken ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Düşüncelerini sesli bir şekilde dile getirmekte zorlanan öğrenciler bu konuda teşvik edilmiştir. Kendilerini ifade edebilmeleri için cesaretlendirilmişlerdir. Uygulama bittikten sonra öğrencilere teşekkür ederek sürece son verilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinin tamamlanmasıyla birlikte elde edilen verilerin çözümlenmesine geçilmiştir. Nitel araştırmalarda veri analiz süreci verilerin düzenlenmesini, veri tabanının ön okuma işleminden geçirilmesini, temaları kodlamayı ve organize etmeyi, verilerin sunumunu ve yorumlanmasını içermektedir (Creswell, 2013, s.179). Daha önce de belirtildiği üzere nitel araştırmalarda verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve rapor yazım süreci birbiriyle bağlantılı bir şekilde genellikle eş zamanlı olarak devam etmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2011) de nitel araştırmalarda veri analizinin çeşitlilik ve esneklik anlamlarına geldiğini ve nitel veri analiz sürecinin kapsamlı ve sistematik olması gerektiğini belirtmektedirler (s. 221). Aşağıdaki şekilde de görüldüğü gibi nitel veri analizinde doğrusal bir yaklaşım kullanılmamakta ve sözel metinlerle ya da görsel öğelerle girilen analiz sarmalından bir açıklama ile çıkılmaktadır.



Şekil 12. Nitel veri analiz sarmalı (Creswell, 2013, s. 183).

Şekilde de görüldüğü gibi analiz sürecinin ilk aşamasında veri yönetimi yer almaktadır. Bu aşamada araştırmacı tarafından araştırma süresince toplanan veriler düzenlenir. Patton'un (1987) da ifade ettiği gibi nitel yöntemlerle elde edilen veriler çok büyüktür ve bu verilerden anlam çıkarmaya çalışmak bunaltıcı olabilmektedir. Bu bakımdan verilerin düzenlenmesi önem taşımaktadır. Günümüzde ise bilgisayar programları ile verilerin düzenlemesi daha kolay yapılabilmektedir. Düzenlenen verilerin bir bütün halinde birkaç kez okunması ve okunan belgelerin yanına hatırlatıcı notlar tutulması veri tabanının keşfedilmesine katkı sağlayan bir sonraki aşamadır. Üçünü aşama ise nitel veri analizinin temelini oluşturan betimleme, sınıflama ve yorumlamadır. Dey (1993) betimleme aşamasında toplanan verilerin kapsamlı bir şekilde tanımlanması gerektiğini belirtmektedir. Sınıflama aşamasının ise verilerin kodlanmasını ve buna göre incelenen verilerden temaların çıkarılmasını içeren bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Son olarak yorumlama aşamasında anlamın ön plana çıkarılması gerekmektedir. Nitel araştırmalarda verilerin yorumlanması öznel bir süreçtir. Araştırmacılar elde ettikleri bulguları kendi ortamı içinde anlamlandırmaktalar ve çıkarılan sonuçları kendi yorumları ile okuyucusuna sunmaktadırlar. Creswell'e (2013) göre yorumlama, kodların geliştirilmesi ile başlayan ve kodlardan temalar oluşturulduktan sonra temaları mantıklı bir hale getirmek için soyutlamanın daha büyük birimleri haline düzenlendiği bir süreçtir (s. 187).

Yukarıda açıklandığı üzere nitel veri analizinde en önemli görülen noktalar verilerin betimlenmesi ve temaların ortaya çıkarılmasıdır. Strauss ve Corbin, bu veri analiz

süreçlerini betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki ana başlıkta açıklamaktadırlar (Strauss & Corbin'den aktaran Yıldırım & Şimşek, 2011). İki analiz arasındaki en temel fark, betimsel analiz kavramsal yapının daha önceden belirlendiği araştırmalarda kullanırken, içerik analizi ise önceden belirlenmiş herhangi bir kuramsal boyutun olmadığı ve temaların ortaya çıkarılmasına olanak tanıyan araştırmalarda kullanılır.

Yıldırım ve Şimşek (2011) betimsel analizi, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve doğrudan alıntılara yer verilerek neden-sonuç ilişkilerinin incelenerek bir sonuca ulaşmayı hedefleyen bir analiz türü olarak tanımlamaktadırlar. İçerik analizinde ise temel amacın; betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan verilerin daha derin bir işleme tabi tutulması, aynı zamanda verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucun anlayabileceği şekilde yorumlanması olduğunu belirtmektedirler. Aşağıdaki tabloda da betimsel analiz ve içerik analizinde uygulanan işlemler özetlenmiştir.

Tablo 13

Betimsel Analiz ve İçerik Analizinde Uygulanan İşlemler

Betimsel Analiz	**İçerik Analizi**
Veri analizine başlamadan önce kavramsal çerçevenin belirlenmesi	Araştırma süresince elde edilen verilerdeki bilgiler incelenerek kendi içinde anlamlı bölümlere ayrılması ve her bölüm için bir kod (etiket, isimlendirme) verilmesi
Verilerin düzenlenmesi amacı ile daha önceden oluşturulan çerçeveye göre bir kod listesinin oluşturulması ve buna göre verilerin bir araya getirilmesi	Ortak bir fikir oluşturmak amacı ile aralarında anlamlı ilişkilerin bulunduğu kodların bir araya getirilmesi ile oluşan ve geniş bilgi birimleri olarak tanımlanan temaların belirlenmesi
Doğrudan alıntılara yer verilerek bulguların tanımlanması ve bulgular arasındaki ilişkiler açıklanarak araştırmacı tarafından yorumun yapılması	Aynı tema altında yer alan verilerin tanımlanması ve ortaya çıkan bu kavramların birbirleri ile ilişkili bir şekilde yorumlanması

Bu araştırmada, sınıf ortamında gerçekleşen anlamaya ilişkin etkinliklere yönelik gözlemlerden ve öğrencilerin sesli düşünme tutanaklarından elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemlerine ilişkin olarak, kullanılan stratejileri ortaya çıkarmak, yani "ne? (nedir?)" sorusuna yanıt aramak adına betimsel analiz kullanılmıştır. Öte yandan

katılımcıların anlama stratejilerini nasıl kullandıklarına ilişkin, "nasıl" sorusuna yanıt aramak için içerik analizi tercih edilmiştir.

Öğretmenlerin tahmin etme, çıkarımda bulunma, soru sorma, ana fikri belirleme, özetleme, değerlendirme ve izleme (denetleme) stratejileri ile ilgili yaptıkları etkinliklere ilişkin veriler gözlem formundan elde edilmiştir. Öğretmenlerin bahsi geçen stratejilerle ilgili yapmış oldukları etkinlikler betimsel analize tabi tutulmuştur. Öte yandan öğrencilerin anlama ile ilgili etkinliklere nasıl katkı verdiklerine ilişkin veriler anekdot kayıtlarından elde edilmiştir. Bunun için içerik analizi uygulanmıştır. Anekdot kayıtlarındaki yazılanlar satır satır okunmuş ve buna göre kodlamalar yapılmıştır. Ortak bir görüşü ifade eden kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Bu şekilde gözlenen uygulamalar belirli başlıklar altında tanımlanmış ve uygulamaların nasıl gerçekleştirildiği betimlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin sesli düşünme tutanaklarından elde edilen verilerin analizi için öncelikle ses kayıtlarının çözümlemesi yapılmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğrencilerin dinleme ve okuma sırasında kullandıkları stratejileri belirlemek adına betimsel analizden yararlanılmıştır. Bunun için daha önceden hazırlanan bir strateji listesi oluşturulmuştur. Hazırlanan bu stratejiler çeşitli araştırmalardan yola çıkarak (Block, 1986; Davis & Bistodeau, 1993; Çetinkaya, 2004; Pritchard, 1990) anlamsal (semantic) ve dilsel (linguistic) olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır. Anlamsal (semantic) stratejiler bir metnin anlamını materyalin içeriğine ve bireyin ön bilgisine bağlı oluştururken; dilsel (linguistic) stratejiler ise anlamı metnin yapısal özelliklerinin ayırt edilmesiyle oluşturan strateji türleridir. Tablo 14'te bahsi geçen strateji türleri ve tanımları yer almaktadır. Öğrencilerin sesli düşünme tutanaklarının çözümlenmesi ile kullandıkları stratejiler adlandırılırken strateji listesindeki tanımlardan faydalanılmıştır. Bu süreçte yapılan işlemler aşağıdaki gibidir:

- Sesli düşünme verilerinin yazıya dökülmesi
- Strateji listesinin oluşturulması
- Öğrencilerin kullandıkları stratejilerin tanımlanması
- Strateji türlerinin ve kullanım sıklıklarının belirlenmesi
- Doğrudan alıntılar yapılarak her bir öğrenci için strateji profilinin betimlenmesi

Tablo 14

Strateji Türleri ve Tanımları

Strateji Türleri	Stratejiler	Tanım
Anlamsal (Semantic)	Tahmin Etme	Metnin ilerleyen bölümlerinde neler olacağına dair tahminde bulunma
	Çıkarımda Bulunma	Metindeki sınırlı sayıdaki ipucundan yararlanarak sonuca varma
	Ön Bilgiyi Kullanma	İçeriği açıklamak amacıyla geçmiş bilgi ve deneyimden yararlanma
	Kişiselleştirme	Metindeki anlatımı kişiye özgü bir duruma getirme
	Zihinde Canlandırma	Görsel imgeler kullanarak dinlenenlerin/okunanların anlamları üzerinde düşünme
	Telafi Etme*	Anlama hatalarını düzeltmek için okumaya devam etme
	Tepki Gösterme	Metindeki içeriğe karşı duyguları açığa vurma
	Metin Yapısını Tanıma	Metindeki anlamsal ögeleri ve yazarın anlatış biçimini çözümleme
	Soru Sorma	Metindeki bilgiyle ilgili kendine sorular yöneltme
	Ana Fikri Belirleme	Yazarın metinde anlatmak istediği temel düşünceyi bir yargı oluşturabilecek şekilde somut halde dile getirme
	Özetleme	Dinleme/okuma sırasında elde edilen bilgiyi ana hatlarına değinerek tekrar anlatma
	Değerlendirme	Metindeki duygu ve düşünceleri eleştirel bir şekilde ele alma
	İzleme (Denetleme)	Metni anlayıp anlamadığını değerlendirme, anlama sürecini denetleme
Dilsel (Lingusitic)	Anlatımı Çözümleme	Anlama ulaşmak için bir paragrafı ya da cümleyi parçalara bölme
	Anlamı Sorgulama	Metindeki anlaşılmayan paragraf, cümle ya da kelimelerin anlamına yönelik soru sorma
	Farklı Sözcüklerle İfade Etme	İçeriği, anlam aynı kalacak şekilde başka sözcüklerle yeniden ifade etme
	Tekrar Etme*	Anlamı kolaylaştırmak amacıyla bir sözcüğü ya da tümceyi tekrar okuma
	Dilsel Özelliklere Tepki Gösterme	Metindeki dil bilgisel yapılara karşı duygusal tepkide bulunma
	Kalıplaşmış Sözleri Belirleme	Metinde anlam oluşturmak amacıyla deyim ve atasözlerinin cümle içinde kazanmış olduğu anlamı bulma
	Kelime Bilgisi Sorununu Çözme	Kelimenin ne anlama geldiğini bulmak için bağlam, eş anlam ya da benzer yollardan yararlanma
	Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Atlama	Bir cümleyi anlamaya çalışırken anlamı çözülemeyen kelimelerin üzerinde durmama

*Sadece okuduğunu anlama sürecinde kullanılan strateji türü

Ayrıca öğrencilerin anlama stratejilerini nasıl kullandıklarının belirlenerek zihinsel süreçleri ortaya çıkarmak adına içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin sesli düşünme tutanaklarından elde edilen verilerden kodlama yapılırken öğrencilerin kullandıkları sözcük ve cümleler dikkate alınarak kavramsallaştırma işlemi gerçekleştirilmiştir. Benzerlikleri ortaya konan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler temalar altında doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

Bunlara ek olarak öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin cinsiyet, metin türü ve dinleme ve okuma başarısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ki-kare testinden yararlanılmıştır. Büyüköztürk'ün (2011) de belirttiği üzere ki-kare analizi ile belirli bir değişkenin farklı kategorilerine ait gözlenen frekanslarının uygunluğu incelenebilmektedir.

Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlik araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamada yaygın olarak kullanılan iki temel ölçüttür. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık, özgünlük, aktarılabilirlik, onaylanabilirlik gibi terimler de kullanılmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmada ise LeCompte ve Goetz (1982) tarafından kullanılan iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlik kavramları üzerinde durulacaktır.

Genel olarak geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğunu ifade etmektedir. İç geçerlik, farklı araştırmacıların çalışma sürecinde aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşılmasıyla ilgiliyken dış geçerlik ise sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirliği ile ilgilidir. Yıldırım ve Şimşek (2011) iç geçerlik konusunda araştırmacının, veri toplama süreci başta olmak üzere verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlığın nasıl sağlandığını açıklaması gerektiğini belirtmektedirler (s. 258). Öte yandan araştırma sonuçlarının benzer durumlara genellenebilmesi olarak ifade edilen dış geçerlik nitel araştırmanın doğasına aykırı gibi görülebilmektedir. Ancak nitel araştırmacı ulaştığı sonuçlardan yola çıkarak bazı deneyimler ve örnekler çıkarabilmektedir. Bu şekilde nitel araştırma sonuçlarının dış geçerliği sağlanabilmektedir.

Nitel araştırmalarda güvenirlik genellikle veri setlerinden birden fazla kodlayıcının yanıtlarındaki kararlılık anlamına gelmektedir (Creswell, 2013, s.253). Bu şekilde bir

çalışmanın başka bir araştırmacı tarafından tekrarlanması durumunda benzer sonuçlar vermesi beklenmektedir. Araştırma sürecinin ve verilerin açık ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanması nitel araştırmalarda güvenirliği artıran önemli bir unsurdur.

Yıldırım ve Şimşek (2011) durum çalışmalarında, araştırmacının durumla etkileşim süresini uzatmasının, veri çeşitlemesi yapmasının ve araştırma sonuçlarını katılımcılarla ve diğer araştırmacılarla paylaşıp onların görüşlerini almasının geçerlik ve güvenirlik konusunda alınabilecek önlemler olduğunu ifade etmektedirler (s. 288). Bu çalışmada da geçerlik ve güvenirlik konusunda birtakım işlemler yapılmıştır.

Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla kullanılan veri toplama araçları ve veri analizi için her aşamada uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman incelemeleri sonucu gelen dönütlere göre düzenlemeler yapılmıştır. Öte yandan veri toplama teknikleri çeşitlendirilerek araştırmanın niteliği artırılmıştır. Bu şekilde aynı durum için farklı algılar ve yaşantılar ortaya konularak çoklu gerçekliklere ulaşılması sağlanmış olunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.267). Ayrıca araştırmacı çalışma yapacağı ortamda uzun süreli bir etkileşimde bulunmuş ve katılımcılar üzerindeki başlangıç etkisini mümkün olduğunca azaltarak sürecin daha doğal bir ortamda gerçekleşmesini sağlamıştır.

Dış geçerlik için de araştırmada mümkün olduğunca ayrıntılı raporlama gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca genelleme amacı gütmeksizin belli bir durumun farklı yönlerini yansıtmak adına amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Katılımcıların nasıl seçildikleri, hangi özelliklere sahip oldukları, veri toplama süreci, veri analizi detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Öte yandan analiz sonuçlarından elde edilen bulgular katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla sunulmuş ve böylece zengin veri seti sunularak araştırma bulguları desteklenmiştir. Bu şekilde araştırmanın transfer edilebilirliği (aktarılabilirliği) sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenirliğinin sağlanması amacıyla ön deneme uygulaması yapılmıştır. Ön deneme uygulaması neticesinde veri toplama araçlarına ve uygulama sürecine yönelik birtakım değişiklikler yapılmıştır. Öte yandan ses kayıtlarının transkripsiyonu aşamasında kayıtlar araştırmacı tarafından birkaç kez dinlenmiştir. Başka bir araştırmacı tarafından da ses kayıtlarıyla transkripsiyonların tutarlılığını incelenmiştir. Ayrıca verilerin analizinde, araştırma kapsamında belirlenen temalar bakımından, katılımcılardan elde edilen veriler üç farklı uzman tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında oluşturulan ortak kod ve temalar belirlenmiş gerekli düzeltmeler

yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplaması için de Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik ([Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] X 100) formülü sonucuna göre kodlayıcılar arası güvenirlik %88 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) veri analizinde birden fazla araştırmacının çalıştığı durumlarda kodlama güvenirliğine ilişkin en az %70 düzeyinde bir güvenirlik yüzdesine ulaşmak gerektiğini vurgulamaktadırlar (s. 233). Öte yandan Huberman ve Miles (1994) araştırmada verilerinden elde edilen kodlar ya da temaların veri tabanında hangi sıklıkta göründüğünü belirlemenin nitel araştırmanın niteliğini artırdığını ifade etmektedirler. Bu araştırmada da katılımcıların verdikleri yanıtlara göre kodlanan kavramların ifade sıklıkları tablolar halinde sunulmuştur.

Veri toplama araçları, uygulama süreci ve veri analizine yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik işlemleri Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Geçerlik ve Güvenirlik İşlemleri

İç Geçerlik	Araştırma sürecinin tüm aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur.
	Veri toplama teknikleri bakımından çeşitleme (triangulation) yapılmıştır.
	Çalışma yapılan ortamda uzun süreli bir etkileşimde bulunulmuştur.
Dış Geçerlik	Doğrudan alıntılara yer verilmiş ve böylece verinin doğasına sadık kalınarak mümkün olduğunca ayrıntılı bir betimleme yapılmaya çalışılmıştır.
	Belli bir durumun farklı yönlerini yansıtmak için amaçlı örnekleme yapılmıştır.
Güvenirlik	Ön deneme uygulaması yapılmıştır.
	Ses kayıtlarının transkripsiyonu aşamasında kayıtlar araştırmacı tarafından birkaç kez dinlenmiştir. Başka bir araştırmacı da ses kayıtlarıyla transkripsiyonların tutarlılığını incelemiştir.
	Verilerin analizinde katılımcılardan elde edilen veriler, araştırmacının haricinde alanda yetkin iki uzman tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde ayrı ayrı incelenmiştir.
	Kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma süresince gerçekleştirilen uygulamalar ile elde edilen verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular, araştırmanın problemleri temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi, "İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri dinlediğini anlama sürecinde hangi anlama stratejilerini kullanmaktadırlar?" biçiminde ifade edilmiştir. Buna göre bu araştırma sorusuna yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgular "*Dinlediğini Anlama Stratejileri"* başlığı altında sunulmuştur.

Dinlediğini Anlama Stratejileri

Daha önce de belirtildiği üzere, öğrencilerin sesli düşünme tutanaklarından elde edilen verilerin çözümlenmesinden önce bir strateji listesi hazırlanmıştır. Öğrencilerin sesli düşünme tutanaklarının çözümlenmesi ile kullandıkları stratejiler adlandırılırken bir strateji listesinden yararlanılmıştır. Çeşitli araştırmalardan (Block, 1986; Davis & Bistodeau, 1993; Çetinkaya, 2004; Pritchard, 1990) yola çıkarak derlenen bu stratejiler anlamsal (semantic) ve dilsel (linguistic) olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır. Anlamsal (semantic) stratejiler bir metnin anlamını materyalin içeriğine ve bireyin ön bilgisine bağlı oluştururken; dilsel (linguistic) stratejiler ise anlamı metnin yapısal özelliklerinin ayırt edilmesiyle oluşturan strateji türleridir. Dinlediğini anlamaya ilişkin olarak on iki adet anlamsal (semantic) strateji ve yedi adet dilsel (linguistic) strateji olmak üzere toplamda on dokuz strateji türü belirlenmiştir.

Araştırmada süresince öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri dinlerken yaptıkları sesli düşünmeler sonucu kullandıkları stratejilere ilişkin tanımlamalar ve veri setinden seçilmiş örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Tahmin Etme

Metnin ilerleyen bölümlerinde neler olacağına dair tahminde bulunma durumudur. Metnin içeriği ve metinde daha sonra neler olacağı hakkında tahminde bulunabilmek için geçmiş deneyim ve bilgiler ile metindeki ipuçları arasında ilişki kurulmalıdır. Bu anlamda tahmin etme, çıkarımda bulunma ile yakından ilişkilidir.

Anlamsal (semantic) strateji grubuna dâhil edilen tahmin etme, metindeki daha sonra gelecek anlamı yapılandırmak adına bireyin zihnindeki bilgileri hazır tutmasını gerektirmektedir. Burada önemli olan nokta, bireyin metindeki içeriğe olan aşinalığı ve metnin ilerleyen bölümlerindeki bilgilere yönelik yaptığı kestirimlerdir. Çünkü bireyin konu hakkında ne kadar çok bilgisi ve ön görüsü olursa anlama sürecinin etkililiği o kadar artmaktadır. Bu anlamda tahmin etme stratejisi, farklı düşünme süreçlerinin oluşmasını sağlayarak metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Dinlediğini anlama sürecinde öğrencilerden beklenen; tahminlerde bulunup, denencelerini sınayarak anlama sürecine etkin bir şekilde katılmalarıdır. Bu çalışmada da öğrenciler, dinleme sürecine başlamadan önce metnin içeriğine yönelik ve dinleme esnasında da metnin nasıl ilerleyeceğine ya da nasıl sonuçlanacağına ilişkin tahminlerde bulunmuşlardır. Buradaki belirleyici nokta, öğrencilerin kurmuş olduğu olasılık anlamı ifade eden cümlelerdir. Öğrencilerin sesli düşünme tutanakları çözümlendiğinde, bu strateji türünün belirtkesi olarak cümlelerde kullanılan gelecek zaman (-ecek, -acak) ve şart (-se, -sa) kipleri, “belki”, “olabilir” sözcükleri ve “-e bilmek” birleşik fiili göze çarpmaktadır. Aşağıda öğrencilerin tahmin etme stratejisine ilişkin vermiş oldukları örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uyarıcı Metin Parçası

“Bu dağ ortalama dört yüz metre yükseklikteydi. Gerçekten her tarafından sıcak sular çıkıyordu.”

Örnek İfadeler

"Çok uzun bir dağmış. Patlamış olabilir su. Oradan geliyordur belki." (Ö2)

"Çok yüksekmiş. Mesela kral o dağa çıkarken düşebilir... O zaman o su belki onu yakar." (Ö4)

"Yanar dağın ısıttığı su olabilir." (Ö5)

Uyarıcı Metin Parçası

"Sanki beni duyuyordu kar tanesi. Birdenbire bana fısıldadı:"

Örnek İfadeler

"Benim başımdan geçenleri öğrenmek mi istiyorsun diye seslenmiş olabilir." (Ö1)

"Kulağına eğilip bir şey söyleyebilir. Sana başımdan geçen olayları anlatayım mı demiş olabilir." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası

"Kral, kızını alarak yaşlı doktorun söylediği dağa geldi."

Örnek İfade

"Yani kral eğer tombik bir şeyse, oraya tırmanması zor olur." (Ö1)

Uyarıcı Metin Parçası

"Birden değişime uğradığımı fark ettim. Buhar olmuştum ve uçuyordum. Benim gibi o kadar çok su damlacığı buharlaşıyordu ki tahmin edemezsiniz. Su olmaktan buhar olmaya geçince çok da hafiflemiştik. Bu nedenle durmadan yükseliyorduk."

Örnek İfadeler

"Uçup bulut olmak için birleşecekler yükselerek. Sonra aşağı inerken soğuk bir rüzgârla kar tanesi olup yere inecekler." (Ö1)

"Yani şey olabilir. Buhardan şeye geçmişlerdir. Oradan kar tanesi olup havadan düşeceklerdir." (Ö4)

"Yani buluta dönüşecek. Öyle olabilir." (Ö6)

Uyarıcı Metin Parçası

"Gökyüzünde böyle başıboş ne kadar dolaştığımızı gerçekten anımsamıyorum. Oldukça yükseklerde geziniyorduk. Havalar iyice soğumuştu."

Örnek İfade

"Havaların soğuması belki kışın gelmesi ile olmuştur. Öyleyse kar yağmaya başlar." (Ö4)

Uyarıcı Metin Parçası

"Krala, onun kızını iyileştirebileceğini söyledi. Kral bütün doktorları, ilaçları denemiş, kızının iyileşmesi için pek umudu kalmamıştı. Yaşlı doktora kızını nasıl iyileştireceğini sordu. Yaşlı doktor:"

Örnek İfadeler

"Belki böyle çok nadir olan bir tane bitkiyi bu sefer yetiştirecek birisini bulmaları gerekebilir." (Ö4)

"Sihirli olabilir. Bir ilaçla, sihirli bir ilaçla tedavi edebilirim demiştir." (Ö5)

Çıkarımda Bulunma

Metindeki sınırlı sayıdaki ipucundan yararlanarak sonuca varmaktır. Çıkarımda bulunma tahmin etmeden farklı olarak bireyin ön bilgilerini harekete geçirmesini ve geçmiş bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmesini gerektirmektedir. Çıkarımda bulunmak, metindeki olaylar arasındaki ilişkileri bulabilme ve ayrıca metindeki olaylar arasındaki bağlantıları kurmak adına gerekli olan bilgi eksikliklerini tamamlayabilme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmektir.

Dinlediğini anlama sürecinde çıkarımda bulunan dinleyiciler, ön bilgileri ve geçmiş deneyimleriyle birlikte bir sonuca ulaşmaktadırlar. Bu durumda her bireyin yaptığı çıkarımlardan ortaya çıkan anlam farklılık göstermektedir. Öte yandan çıkarımda bulunma stratejisi, metindeki içeriğin anlamlandırılması için bireyin ön bilgisinin kullanımını gerektirdiğinden dolayı anlamsal (semantic) strateji grubunda yer almaktadır.

Anlamanın ön koşulu olarak görülen çıkarımda buluma stratejisi, metindeki bilgi parçalarını birleştirmek adına yapılmaktadır. Araştırmada öğrenciler, dinlediğini anlama

sürecinde, metindeki sınırlı bilgilerden yola çıkarak sonuç çıkarmışlar ve içerik hakkında varsayımda bulunmuşlardır. Bu strateji türünün belirleyicisi olarak karşımıza, sonuç bildiren, bağ kuran ve yargıda bulunan ifadeler çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde "demek ki", "çünkü", "için" gibi neden-sonuç ve yorum bildiren bağlaçlar bu strateji türünün kullanıldığına işaret etmektedir. Aşağıda dinlediğini anlama sürecinde öğrencilerin kullandıkları çıkarımda bulunma stratejisine yönelik veri setinden seçilmiş örnek ifadeler yer almaktadır.

Uyarıcı Metin Parçası

"Sözün burasında, kar tanesi birdenbire susuverdi. Baktım ki kar taneciği bir damla su oluvermiş…"

Örnek İfadeler

"Yine aynı döngüyü yaşayacaklar demek ki, su olduğu için." (Ö1)

"Sıcaklıktan. Eli sıcak ya onun için erimiş." (Ö2)

"Elinde olduğu için sıcaklığa dayanamayıp su olmuştur." (Ö4)

"Yani çok sıcak olduğu için kara dönüşür. Evin içinde kalorifer falan oluyor ya onun için." (Ö6)

Uyarıcı Metin Parçası

"Kral her tarafa haber yolladı. Kızını iyileştirecek doktorlara büyük ödüller vereceğini söyledi. Bir gün saraya yaşlı bir doktor geldi."

Örnek İfadeler

"Yaşlı bir doktor belki kızı kurtarabilir. Çünkü mesleğinde çok iyi olabilir." (Ö2)

"Yaşlı bir doktor onu iyileştirmiştir diye düşünüyorum. Çünkü bazı yaşlı doktorlar daha bilgili oluyor ve eski toprak." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası

"Kar taneleri havada uçuşuyor, yumuşak bir inişle yere konuyordu. Dağlara, tepelere, ağaçlara, çatılara, hatta bahçedeki çamaşır ipinin üstüne bile."

Örnek İfadeler

"Ben o sırada anneme haber veririm. Çamaşırları toplasın diye. Islanmasın diye." (Ö1)

"Yani çamaşırlar kirlenmesin. Toplamaları lazım." (Ö4)

Uyarıcı Metin Parçası

"Havası, manzarası çok güzel bir yerdi. Hemen bu dağda bir ev, bir de havuz yaptırdı. Kız sıcak sudan içti, havuzda yüzdü. Gerçekten yirmi gün sonra iyileşti."

Örnek İfade

"Demek ki doktor iyi kalpliydi ve ona doğruları anlattı." (Ö5)

Uyarıcı Metin Parçası

"Denizdeyken birazcık ağırdım. Oysa şimdi çok daha hafifim. Saman gibi savruluyorum. Üstelik soğuk kışın etkisini pek de hissetmiyorum. Süzüle süzüle aşağılara iniyordum. Yeryüzüne yaklaştıkça her şey daha iyi beliriyordu…"

Örnek İfadeler

"… Yaklaştıkça daha iyi görür. Çünkü yukarıda bulutlar önünü kesiyor ve gözlerini kapatıyor." (Ö2)

"Artık yağmur olmuş ve yeryüzüne indikçe daha da iyi ayırt edebilir her şeyi. Çünkü yukarıdan daha zor görür." (Ö3)

"Kar olduğu için soğukluğu hissetmiyordur. Çünkü kendisi de soğuk…" (Ö4)

"Yani her şeyi daha da güzel görebiliyor. Daha da iyi. Çünkü yeryüzüne daha da yakın olduğu için." (Ö6)

Ön Bilgiyi Kullanma

İçeriği açıklamak amacıyla geçmiş bilgi ve deneyimden yararlanma durumudur. Metindeki içeriği açıklamak, detaylandırmak ve örneklendirmek amacı ile dinlediğini anlama sürecinde ön bilgiyi kullanma stratejisi kullanılmaktadır. Bununla birlikte, çıkarımda bulunma strateji türünü kullanılan bir öğrenci de ön bilgisini sürece dahil etmektedir. Buradaki ayırt edici nokta, metindeki bilgiyi geçmiş bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak

açıklamaktır. İlişki kurmak ya da sonuca varmaktan çok metindeki içeriği açıklamak esastır.

Bu araştırmada öğrenciler, öyküleyici ve bilgilendirici metinleri dinlerken metindeki içeriği açıklamak ve anlaşılmayan noktaları detaylandırmak ve örneklendirmek amacı ile bu stratejiyi kullanmışlardır. Metindeki içeriğin, dinleyicinin ön bilgisine göre açıklandığı bu strateji türü anlamsal (semantic) strateji grubundadır. Ön bilgiyi kullanma stratejisindeki belirleyici durum, öğrencilerin kendi genel bilgi ve deneyimlerini barındıran cümleler kullanıyor olmasıdır. Ayrıca öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde, aşağıdaki örneklerde de görüldüğü üzere, metindeki bilgiye örnek verdikleri ve kendi ön bilgilerinden yararlandıklarını gösteren "benim düşüncem" gibi ifadeleri kullandıkları görülmektedir.

Uyarıcı Metin Parçası

"O gün lapa lapa kar yağıyordu. Pencerenin önüne oturmuş dışarıyı seyrediyordum."

Örnek İfadeler

"... bence bu kişi kızdır. Kızlar genelde dışarıyı seyreder." (Ö1)

"... dışarıyı seyreden kişi erkektir. Kızlar bu konuda çok heyecanlı olmuyor. Benim düşüncem." (Ö2)

"Böyle pencerenin önünden karları seyreden bir kız çocuğu düşünüyorum. Erkekler daha çok bilgisayar oyunlarını oynar." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası

"–Efendim, buraya çok uzak olmayan bir dağda yerden sıcak sular çıkıyor. Kızınız bu sudan içer ve banyo yaparsa yirmi günde iyileşir, dedi."

Örnek İfadeler

"Kral da o dağa bir tane askerini yollamıştır. ... krallar kendileri gitmezler. Asaletini korurlar." (Ö1)

"Yerden çıkan sular pis oluyor. O suları içmemeliyiz." (Ö5)

Uyarıcı Metin Parçası

"Nazar mı değdi, ne oldu, kralın kızı hastalandı."

Örnek İfade

"Kıza nazar değmiş olabilir. Başkasının gözü hani kalınca nazar değer ya -bizde öyle diyorlar -öyle olabilir." (Ö2)

Uyarıcı Metin Parçası

"Krala, onun kızını iyileştirebileceğini söyledi. Kral bütün doktorları, ilaçları denemiş, kızının iyileşmesi için pek umudu kalmamıştı. Yaşlı doktora kızını nasıl iyileştireceğini sordu. Yaşlı doktor:"

Örnek İfade

"Mesela bir tane mağarada bir bitki vardır onun panzehrini yapabilirler. Hani çizgi filmlerde oluyor ya panzehrini buluyorlar onun gibi." (Ö2)

Kişiselleştirme

Metindeki anlatımı kişiye özgü bir duruma getirme halidir. Kişileştirme stratejisinin en belirgin özelliği metinde yer alan anlatıma "ben" bakış açısı kazandırmaktır. Dinlediğini anlama sürecinde metinde yer alan anlatımı kişiye özgü bir bakış açısından bakmak, metninle yakından ilişki kurulması anlamına gelmektedir. Bu şekilde dinleyici konuya olan ilgisini ortaya koyarak, dinlediğini anlama sürecine etkin bir şekilde katılmaktadır. Bununla birlikte bu stratejinin kullanımı metindeki anlatımı genişletmek amacı da taşımaktadır. Dinleyiciler metindeki anlatıma kendi bakış açılarını da yansıtarak anlama ulaşmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca metinde yer alan bilgiye ilişkin kişisel deneyimlerden örnekler vermek anlama sürecinde sık karşılaşılan durumlardan biridir. Öte yandan yine bu strateji, anlamın oluşmasında doğrudan metindeki içeriğe odaklandığından dolayı anlamsal (semantic) strateji grubuna dahil edilmiştir.

Bu araştırmada dinlediğini anlama sürecinde öğrencilerin, metindeki anlatıma kişiye özgü bir bakış açısı kazandırdığı, sesli düşünmelerinde kurdukları cümlelerde, birinci tekil zamirinin (*ben*) ve birinci tekil şahıs ekinin (*-m*) kullanımı belirginleştirmektedir.

Uyarıcı Metin Parçası

"Bu nedenle Pamukkale, tarih boyunca güzelliğinin, ilginç yapısının yanı sıra bir şifa merkezi olarak da büyük ün yapmıştır."

Örnek İfadeler

"Ben gittim, traverten orası." (Ö1)

"Yani ben de gitmiştim Pamukkale'ye. Ben de Pamukkale'nin suyuna girdim." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası

"Denizdeyken birazcık ağırdım. Oysa şimdi çok daha hafifim. Saman gibi savruluyorum…"

Örnek İfade

"… savrulması beni çok mutlu eder. Savrulmayı çok severim." (Ö2)

Uyarıcı Metin Parçası

"O gün lapa lapa kar yağıyordu. Pencerenin önüne oturmuş dışarıyı seyrediyordum."

Örnek İfade

"Yani ben seyrediyorum bazen kar yağdığında." (Ö6)

Zihinde Canlandırma

Görsel imgeler kullanarak dinlenenlerin anlamları üzerinde düşünmektir. Bilindiği üzere, dinlediğini anlama süreci; dinleyicinin söylenenleri işitmesini ve bu işittikleri arasından önemli bulduklarını zihinsel bir işleme tabi tutmasını gerektirmektedir. Buna göre dinleme sürecinde işitilenleri somut hale getirmek için zihinde canlandırma strateji kullanılması uygundur. Buradaki amaç dinlenilenler üzerinde düşünerek, metinde yer alan bilgiyi anlamaya çalışmaktır. Zihinde canlandırma stratejisi aynı zamanda, öğrencilerin dinlediklerinde yer alan ayrıntıları daha iyi görmelerini sağlamaktadır. Bu stratejiyi kullanan öğrenciler, metinde geçen olayları düş gücü ve deneyimleri ile birleştirerek dinlediklerini anlamlandırmaktadır.

Bu araştırmada öğrenciler, öyküleyici ve bilgilendirici metinleri dinlerken içeriği daha kolay anlayabilmek, metnin içinde neler olduğunu dair ayrıntıları fark etmek adına bu stratejiyi kullanmışlardır. Metindeki içeriğin, dinleyicinin zihninde çizdiği resimlerle açıklandığı bu strateji türü anlamsal (semantic) strateji grubuna dahil edilmiştir. Zihinde

canlandırma stratejisindeki belirleyici durum, öğrencilerin dinlediklerini görsel olarak açıklayan cümleler kullanıyor olmasıdır.

Ayrıca bu stratejinin kullanıldığına ilişkin öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde, dinlenilenlerin anlamları üzerinde düşünürken görsel imgelerden yararlandıklarını gösteren "görmek", "düşünmek" gibi fiillerin kullanımı belirleyici olmuştur.

Uyarıcı Metin Parçası

"Kar Tanesi"

Örnek İfadeler

"Böyle karları düşünüyorum. Ondan sonra ağzı yüzü olan konuşan bir kar tanesini düşünüyorum." (Ö3)

Aklıma kar geldi, bir kış günü. Böyle çocuklar kartopu oynuyor dışarda. Öyle bir şey." (Ö5)

Uyarıcı Metin Parçası

"Kar taneleri havada uçuşuyor, yumuşak bir inişle yere konuyordu. Dağlara, tepelere, ağaçlara, çatılara, hatta bahçedeki çamaşır ipinin üstüne bile."

Örnek İfade

"Her yer böyle bembeyaz. Dağlar yeşilse onlar bile bembeyaz. Hiçbir yerde renk görmüyorum." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası

"... Bergama Kralı II. Eumenos (Omen)'in altın saçlı bir kızı vardı. ..."

Örnek İfade

"Böyle saçları beline geliyor, sarı saçlı güzel bir kız diye düşündüm." (Ö3)

Tepki Gösterme

Metindeki içeriğe karşı duyguları açığa vurma durumudur. Dinleme sürecinde gönderilen bir iletiye uygun tepkiler verilmesi, anlamanın gerçekleştiğine dair bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Bir strateji olarak tepki gösterme, öğrencinin içerikle duygusal yakınlık

kurarak içeriğe cevap vermesini ve kendini olayın merkezine koyarak içeriği açıklamaya çalışmasını içermektedir. Bu araştırmadaki öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, tepki gösterme stratejisinin belirtkesi olarak karşımıza duygusal bildirimler sağlayan kelimeler ve öğrencinin kendisini hikâyenin merkezine aldığını gösteren "ben olsam" gibi ifadeler çıkmaktadır.

Metindeki içeriğe karşı verilen tepkilerle birlikte anlamın oluşmasına katkı sağlayan bu strateji türü anlamsal (semantic) strateji grubuna aittir. Aşağıda araştırmada süresince öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri dinlerken kullandıkları tepki gösterme stratejisine ilişkin vermiş oldukları örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uyarıcı Metin Parçası

"O gün lapa lapa kar yağıyordu. Pencerenin önüne oturmuş dışarıyı seyrediyordum."

Örnek İfadeler

"Yani güzel duygular hissederim, heyecanlanırım ben olsam. Direkt dışarı çıkmak isterim." (Ö1)

"O anda heyecan baya fazla." (Ö2)

Uyarıcı Metin Parçası

"Birden değişime uğradığımı fark ettim. Buhar olmuştum ve uçuyordum. Benim gibi o kadar çok su damlacığı buharlaşıyordu ki tahmin edemezsiniz. Su olmaktan buhar olmaya geçince çok da hafiflemiştik. Bu nedenle durmadan yükseliyorduk."

Örnek İfade

"Ben olsam heyecan ve korku hissini yaşardım o anda. Çünkü bir de buhar oluyordum ya acı hissi. Güneş yakıyor ya. Hafifliyorum uçuyorum aklımı kaçırabilirim." (Ö2)

Uyarıcı Metin Parçası

"Artık yağmur olup geldiğimiz yere, yeryüzüne dönmek istiyorduk. Bekleyiş boyunca içim içime sığmıyordu. Yarı su, yarı buhar hâlindeydik."

Örnek İfade

"Çok acayip. Hem su hem buhar, ilginçmiş." (Ö4)

Uyarıcı Metin Parçası

"... Yaşlı doktora kızını nasıl iyileştireceğini sordu. Yaşlı doktor:"

Örnek İfadeler

"Ona bir ilaç yapar ve kız onu içince hastalığı geçer. Ben olsam öyle derdim." (Ö1)

"... Ben olsaydım bir ilaç bulurdum, onun panzehri olacak." (Ö2)

"... Ben olsam özel bir ilaç yapardım. Kendi formülüm ile ve onu iyileştirebilirdim." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası

"Böylece Hierapolis (Hiyerapıl) kenti kuruldu. Hierapolis (Hiyerapıl) kısa zamanda çok ünlü oldu ve bir kaplıca kenti haline geldi."

Örnek İfade

"...Köylülere de yardım ediyor valla. Helal olsun. Hiç böyle köyüne yardım eden kral masalı duymamıştım. Güzel." (Ö1)

Metin Yapısını Tanıma

Metindeki anlamsal ögeleri ve yazarın anlatış biçimini çözümleme durumudur. Metin yapısını tanıma stratejisi metin içeriğinde yer alan bilginin ayrıntılarını görmeye yöneliktir. Metnin ana hatlarını ve destekleyici ayrıntılarını ayırt etmek amacı ile bu strateji türü kullanılmaktadır. Bununla birlikte, yazarın metin içinde vurgulamak isteği noktaları fark etmek, metin yapısını tanıma stratejisi ile birlikte görülen bir özelliktir. Metindeki içeriğin anlamına yoğunlaştığı için bu strateji türü anlamsal (semantic) strateji grununa dahil edilmiştir.

Araştırmada bu stratejinin kullanıldığına ilişkin öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde, dinledikleri metinlerin anlamları üzerinde düşünürken, yazarın anlatımına yönelik bildirimler vermeleri belirleyici olmuştur.

Uyarıcı Metin Parçası

"Kral her tarafa haber yolladı. Kızını iyileştirecek doktorlara büyük ödüller vereceğini söyledi. Bir gün saraya yaşlı bir doktor geldi."

Örnek İfade

"O doktor çare bulabilir. Bilgili bir doktor herhalde. Çünkü böyle o doktorun üstünde duruyor. Özellikle onun üstünde durduğu için çare bulabilir." (Ö4)

Soru Sorma

Metindeki içerikle ilgili kendine sorular yöneltme olarak tanımlanabilir. Soru sormak düşüncenin harekete geçirilmesi bakımından önemlidir. Herhangi bir konu hakkında soru soran kişi konuyla ilgili merakını ortaya çıkararak, sorun hakkında çözüm fikirleri üretmeye başlayacaktır. Bu şekilde zihin yapılarının etkin hale getirilerek derinlemesine bir anlama ulaşılmış olur. Soru sorma stratejisi aynı zamanda, bilgi ve fikirlerin genelleştirilmesinde kullanılmaktadır.

Dinlediğini anlama sürecinde sorular sormanın ve bu sorulara yanıt aramanın dinlediğini anlama becerisini geliştireceği bilinmektedir. Ayrıca öğrencilerin dinleme esnasında zihinlerinde sürekli sorular sorarak kendi kendilerini kontrol etmesi anlamaya olumlu katkılar sağlamaktadır. Öte yandan bir dinleyicinin normal konuşmacının dört katı daha hızlı düşünebildiği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerden bu avantajını kullanarak, öğretmenlerinin bir sonraki adımda ne diyeceğini tahmin etmeleri ve dinlediklerini sorgulayarak kendilerine sorular sormaları beklenmektedir. Nitekim dinleme sırasında, öğrencilerin sorular sormaları ve bu sorulara yanıtlar aramaları, dinleme sürecine etkin katılımlarını sağlamakla birlikte dinlediğini anlama becerisinin gelişmesini de sağlamaktadır. Öte yandan öğrencilerin dinleme esnasında kendilerine ilginç gelen, o an için anlamada zorlandıkları durumlar ile ilgili sorular sormaları ve bu sorulara yanıt aramaları tam ve doğru bir anlama ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilerden kendilerine sordukları bu soruları, dinlediklerini kendi yaşantıları ile ilişkilendirerek yanıtlamaları beklenmektedir.

Bu çalışmada metindeki içeriğin doğruluğunu sorgulayarak anlama ulaşılmasını hedeflediğinden dolayı, soru sorma stratejisi anlamsal (semantic) strateji grubu ile

anılmıştır. Ayrıca bu strateji türünün kullanıldığına dair en önemli belirleyiciler olarak, "ne", "nedir", "neden" ve "nasıl" gibi soru sözcükleri karşımıza çıkmaktadır.

Uyarıcı Metin Parçası

"Kızının iyileşmesine sevinen kral buraya bir kent kurulmasını emretti."

Örnek İfade

"Olamaz ki. Eğer o sıcak su daha çok akarsa etraftaki şeyleri bu sudan nasıl koruyacaklar?" (Ö2)

Özetleme

Dinleme sırasında elde edilen bilgiyi ana hatlarına değinerek tekrar anlatma durumudur. Metinde yer alan bilgileri genel noktaları kapsayacak bir biçimde detaylara yer vermeden farklı sözcüklerle ifade etmek amacı ile özetleme stratejisi kullanılmaktadır. Özetleme yaparken, metnin ne ile ilgili olduğunu kısaca anlatılmaktadır.

Dinlediğini anlama sürecinde öğrencilerden beklenen, dinlenilenler hakkında kendi düşüncelerini ifade etmesi ve dinlediklerini özetlemeleridir. Öğrencilerin dinledikleri metinlerin önemli kısımlarını kendi cümleleri ile özetlemeleri, dinlenilenleri anlamaya önemli katkılar sağlamaktadır. Özetleme stratejisinin bir başka yararı da öğrencilerin dinleme sürecinde etkin olmaları ve metni ne kadar iyi anlayabildiklerini gösterebilmeleridir. Özetleme, metnin özünün anlaşılmasında önemli ipuçları sağlamaktadır. Bu stratejiyi başarılı bir biçimde kullanan öğrencilerin, metnin geneli hakkında bilgi sahibi olduğu söylenebilir.

Yine metindeki içeriğe yönelik bir strateji olmasından dolayı özetleme stratejisi anlamsal (semantic) strateji grubuna dâhil edilmiştir. Bu çalışmada, dinleme sürecinin sonunda metindeki konunun belirlenmesine ilişkin özetleme stratejisi kullanılmıştır. Buradaki belirleyici nokta, öğrencilerin metindeki bilgiyi kendi sözcükleriyle, ana hatlarına değinerek kısaca açıklayan cümleler kurmalarıdır. Aşağıda özetleme stratejisine ilişkin örnek ifadenin olduğu doğrudan alıntı yer almaktadır.

Uyarıcı Metin Parçası

"Sözün burasında, kar tanesi birdenbire susuverdi. Baktım ki kar taneciği bir damla su oluvermiş…"

Örnek İfade

"... Bence bu hikâye karın, yani suyun döngüsünü ve dost olmayı anlatıyor." (Ö2)

Değerlendirme

Metindeki duygu ve düşünceleri eleştirel bir şekilde ele almak anlamına gelmektedir. Bilindiği üzere başarılı bir dinlemenin gerçekleşmesi için dinlenilenlerin değerlendirmesi gerekmektedir. Öğrenciler dinledikleri metinlerde yer alan bilgilerin doğru olup olmadığını kontrol etmeli ve dinlediklerini kendi düşünce ve değerleri ile kıyaslayarak bir yargıya ulaşmalıdırlar. Öğrencilerin dinledikleri konu hakkında düşünüp değerlendirme yapması, dinlediğini anlama sürecinin son aşamalarından biri olarak görülebilir. Bu stratejiyi kullanan öğrenciler dinleme sonrasında verilen bilgilerin doğruluğu hakkında değerlendirmeler yaparak bir yargıya varırlar. Bu şekilde yürütülen bir dinleme sürecinin anlamlı ve kaliteli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada öğrenciler, anlamsal (semantic) strateji grubuna dâhil edilen değerlendirme stratejisini, dinleme esnasında ve sonrasında metinde yer alan bilgiyi kişisel düşünceleri ile kıyaslayarak eleştirmek amacı ile kullanmışlardır. Değerlendirme stratejisindeki belirleyici durum, öğrencilerin kendi değerlerinden yola çıkarak eleştiri ve yargıda bulunma anlamı taşıyan cümleler kullanıyor olmalarıdır. Ayrıca öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde, aşağıdaki örneklerde de görüldüğü üzere, metindeki bilgiye yönelik eleştiride bulundukları ve eleştirdikleri durumu kendi düşüncelerine göre nasıl olması gerektiğine yönelik ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Aşağıda değerlendirme stratejisine ilişkin örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uyarıcı Metin Parçası

"Bu nedenle Pamukkale, tarih boyunca güzelliğinin, ilginç yapısının yanı sıra bir şifa merkezi olarak da büyük ün yapmıştır."

Örnek İfade

"... Hikâye biraz değişikmiş. Daha uzun da olabilirdi aslında. Böyle eksik gibi. Mesela kız kurtulmuş ama daha sonra diğer insanlara bulaşmış o hastalık. Herkes

buraya gelip suyu tüketmişler. İnsanlar da hastalığından kurtulamamışlar. Bu şekilde bitebilirdi. Daha güzel olurdu." (Ö2)

Uyarıcı Metin Parçası

"Havası, manzarası çok güzel bir yerdi. Hemen bu dağda bir ev, bir de havuz yaptırdı. Kız sıcak sudan içti, havuzda yüzdü. Gerçekten yirmi gün sonra iyileşti."

Örnek İfade

"Öğretmenim bence zarar vermiş doğaya. Kızı o kova kova suyu getirip kendi sarayına götürmesi daha mantıklıydı. Yanlış yapmış. Çünkü zarar vermiş oluyor doğaya." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası

"Kızının iyileşmesine sevinen kral buraya bir kent kurulmasını emretti."

Örnek İfade

"Bence çok yanlış yapıyor... Çünkü öğretmenim başkaları gelip çöp atacak dışarıdan insanlar gelip kirletecek doğayı. Boşu boşuna." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası

"Roma İmparatorluğu'nun üst düzey yöneticileri bu kente gelerek havuzda yüzdüler, hastalıklarından kurtulup rahatladılar."

Örnek İfade

"Öğretmenim tamam yaptırmış yaptırmasına da kızından başkasının girmemesi gerek. Çünkü kızının hastalığı suya bulaşıyor. Her gün suyun yenilenmesi gerek başkaları da giriyor o suya." (Ö3)

İzleme (Denetleme)

Metni anlayıp anlamadığını değerlendirme, anlama sürecini denetleme durumudur. Bu strateji türünde dinleyici metindeki içerikle ilgili ne kadar anlayıp anlamadığını izleyip denetleme yapmaktadır. Dinlediğini anlama sürecinde de öğrencilerden, kendi anlamalarını izlemeleri, dinledikleri metinlerden neler öğrendiklerinin ya da neler öğrenmediklerinin bilincinde olmaları ve bunu daha bilinçli bir şekilde yapmaları beklenmektedir.

İzleme (denetleme) ve değerlendirme stratejileri bazı kaynaklarda bir arada kullanılsa da, bu çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde daha çok kendi anlamalarını izledikleri ve dinleme sonunda neler öğrendiklerini ifade etmelerinden dolayı ayrı bir strateji türü olarak ele alınmıştır. Öte yandan metindeki içeriğe ilişkin anlamın ne kadar oluştuğuna dair bilgi veren bu strateji türü, anlamsal (semantic) strateji grubuna dâhil edilmiştir.

İzleme (denetleme) strateji türünün belirleyicisi olarak karşımıza, öğrencilerin kişisel anlama sürecine yönelik ifadeler çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde "öğrendim", "bilmiyorum", "biliyordum", "anla(ma)dım" gibi metindeki içeriğin anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin doğrudan bilgi veren ifadeler ve anlama sürecinin izlenildiğine dair ipucu sağlayan "dediğim gibi" söylemi bu strateji türünün kullanıldığına işaret etmektedir. Aşağıda dinlediğini anlama sürecinde öğrencilerin kullandıkları izleme (denetleme) stratejisine yönelik veri setinden seçilmiş örnek ifadeler yer almaktadır.

Uyarıcı Metin Parçası

"Denizdeyken birazcık ağırdım. Oysa şimdi çok daha hafifim. Saman gibi savruluyorum. Üstelik soğuk kışın etkisini pek de hissetmiyorum. Süzüle süzüle aşağılara iniyordum. Yeryüzüne yaklaştıkça her şey daha iyi beliriyordu."

Örnek İfadeler

"Aa yeni bir şey öğrendim. Benim düşündüğüm yağmur taneleri daha hafiftir. Kar taneleri donda olduğu için bir kat daha ağır diye düşünüyordum da kar taneleri daha hafifmiş." (Ö1)

"...Suda ağır olmasını pek anlamadım." (Ö4)

Uyarıcı Metin Parçası

"Artık kocaman bulut yığınları olmuştuk. Rüzgâr bizi değişik biçimlere dönüştürüp duruyordu."

Örnek İfade

"Benim daha önce dediğim gibi bulut olmuşlar." (Ö1)

Uyarıcı Metin Parçası

"Dünyanın her tarafından ünlü doktorlar geldi, fayda etmedi. Kız her gün biraz daha zayıflıyor, benzi soluyor, yemekten içmekten kesiliyordu. Kral, bu duruma çok üzülüyor ama bir türlü çare bulamıyordu."

Örnek İfade

"... Yani hastalık gittikçe daha çok ilerliyor. Onu öğrendim. Ama hastalığı ne onu bilmiyorum." (Ö2)

Uyarıcı Metin Parçası

"Bu nedenle Pamukkale, tarih boyunca güzelliğinin, ilginç yapısının yanı sıra bir şifa merkezi olarak da büyük ün yapmıştır."

Örnek İfade

"Ben buradan Pamukkale'nin günümüze gelene kadar ne kadar çok değiştiğini anladım... Ben eskiden şöyle biliyordum: Bir tane adam varmış. Her gün oradaki göle balık tutmaya gidiyormuş. Sonra bir gün fırtına bastırmış. Kayık batmış. Adam orada kaybolmuş. Sonra fırtına gitmiş. Annesi gölün yanına gelmiş. Sonra Allah'a dua etmiş. Lütfen bu göl kurusun da oğlumu bulayım demiş. Sonra göl kurumuş. Az bir su kalmış ama yine de oğlunu bulamamış. Diye duymuştum." (Ö4)

Anlatımı Çözümleme

Anlama ulaşmak için bir paragrafı ya da cümleyi parçalara bölme anlamına gelmektedir. Bu strateji türünde dinlenilenler anlamsal bakımdan parçalara ayrılmaz. Dinlenilen metnin yapısal özelliklerinin çözümlenmesi burada asıl amaçtır. Bu bakımdan anlatımı çözümleme stratejisi, dilsel (linguistic) strateji grubuna dâhil edilmiştir.

Dinlediğini anlama sürecinde anlatımı çözümleme stratejisini kullanan bir öğrenci, metindeki dil bilgisel yapıların zorluğundan kaynaklı olarak, dinlediği paragrafları ya da cümleleri parçalara bölerek tam ve doğru bir anlama ulaşmaya çalışmaktadır. Bu araştırmada da öğrenciler, öyküleyici ve bilgilendirici metinleri dinlerken, dinledikleri metin kesitini parçalara ayırmışlar ve tek bir kelimenin anlamına yoğunlaşarak içeriği açıklamaya çalışmışlardır. Öğrencilerin sesli düşünme tutanakları çözümlendiğinde, bu strateji türünün belirtkesi olarak öğrencilerin cümlelerdeki mecaz anlamı taşıyan

kelimelerin anlamlarını açıklayarak bütüncül anlama ulaşmaya çalıştıkları görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin anlatımı çözümleme stratejisine ilişkin vermiş oldukları örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılar yer almaktadır.

Uyarıcı Metin Parçası

"Kralın Altın Saçlı Kızı"

Örnek İfadeler

"Kralın altın saçlı kızı, büyük ihtimalle saçı böyle çok sarıdır. Ona altın saçlı diyorlardır." (Ö1)

"Belki altın saç derken yani saçın renginden bahsediyordur. Yani kralın sarı saçlı bir kızı varmış." (Ö2)

Anlamı Sorgulama

Metindeki anlaşılmayan paragraf, cümle ya da kelimelerin anlamına yönelik soru sorma durumudur. Anlamı sorgulama stratejisinin soru sorma stratejisinden farkı, metindeki içeriğin doğruluğunu sorgulanmaktan çok metindeki ifadelerin anlaşılır olup olmadığı ile ilgilidir. Yani yazarın metin içerisinde kullanmış olduğu kelimelerde ve kurmuş olduğu cümlelerde neyi anlatmaya çalıştığına yönelik bir sorgulama söz konusudur. Bununla birlikte anlamı sorgulama stratejisi soru sorma stratejisine benzer olarak düşüncenin harekete geçirilmesini ve buna bağlı olarak zihin yapılarının etkin hale getirilerek derinlemesine bir anlama ulaşılmasını sağlamaktadır.

Dinlediğini anlama sürecinde öğrenciler metinde anlayamadıkları bir bölümün anlamını çözebilmek adına bu stratejiyi kullanabilmektedir. Yazarın kullanmış olduğu dil dinleyicilerin anlama ulaşmalarında zorluk çıkardığı taktirde, kimi öğrenciler anlayamadıklarını ifade ederken kimileri de bu stratejiyi kullanarak metindeki anlatıma yönelik sorular sormaktadırlar. Şüphesiz bu stratejiyi kullanan öğrencilerin anlama ulaşma konusunda uğraş verdikleri söylenebilir. Öte yandan metindeki dilsel yapıların anlamını sorgulamaya yönelik olan bu strateji dilsel (linguistic) strateji grubun ile anılmıştır.

Bu araştırmada da öğrenciler, dinledikleri metinlerde geçen cümlelerin anlamlarına yönelik soru sormuşlardır. Metinde yer alan ifadelerin ne anlama geldiğini sorgulayarak içeriği açıklamaya çalışmışlardır. Öğrencilerin sesli düşünme tutanakları çözümlendiğinde,

aşağıdaki örneklerde de görüldüğü üzere, bu strateji türünün kullanıldığına dair en önemli belirleyiciler olarak karşımıza "-mı" soru edatı çıkmaktadır.

Uyarıcı Metin Parçası

"–Efendim, buraya çok uzak olmayan bir dağda yerden sıcak sular çıkıyor. Kızınız bu sudan içer ve banyo yaparsa yirmi günde iyileşir, dedi."

Örnek İfade

"Yirmi gün derken yirmi gün içinde böyle hızlı hızlı mı önce düşüp sonra aniden mi?" (Ö4)

Uyarıcı Metin Parçası

"Bu dağ ortalama dört yüz metre yükseklikteydi. Gerçekten her tarafından sıcak sular çıkıyordu."

Örnek İfade

"Dağdan fışkırarak mı çıkıyor sular?" (Ö4)

Farklı Sözcüklerle İfade Etme

İçeriği, anlam aynı kalacak şekilde başka sözcüklerle yeniden ifade etme durumudur. Bu strateji türünde, yazar tarafından metinde sunulan düşünceler yeni bir biçimde sunulmaktadır. Dinlediğini anlama sürecinde de öğrenciler metindeki dinledikleri bir bölümü kendi sözcükleri ile yeniden ifade ederek, biçimsel olarak zorlandıkları anlatımı çözmeye çalışmaktadırlar. Kelime ve cümle yapılarının çözümlenerek dinleyicinin yazarın ifade ettiği düşünceleri kendi cümleleri ile açıklaması bu strateji türünün belirleyicisidir. Bu anlamda bu strateji türü dilsel (linguistic) strateji grubuna dâhil edilmiştir.

Bu çalışmada öğrenciler farklı sözcüklerle ifade etme stratejisini, kaynak metinde sunulan düşünceyi kendi cümleleri ile daha kısa bir şekilde açıklayarak anlam oluşturmak için kullanmışlardır. Öte yandan öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, bu strateji türünün kullanıldığına dair en önemli belirleyici olarak karşımıza "yani" bağlacı çıkmaktadır. Aşağıda öğrencilerin farklı sözcüklerle ifade etme stratejisinin kullanımına ilişkin örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılar yer almaktadır.

Uyarıcı Metin Parçası

"Artık hiç kımıldayamıyorduk. Bir küme olarak hareket ediyorduk. Artık hiçbir şeyi göremiyordum. Nereden geliyor, nereye uçuyor, nereden geçiyorduk, doğrusu bilemiyordum. Kocaman bir bulut kümesiydik."

Örnek İfadeler

"O bulut kümesindeki sular yan yana geziyorlarmış." (Ö1)

"Kocaman böyle bulut rüzgârın etkisiyle oradan oraya savruluyordur." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası

"Roma İmparatorluğu'nun üst düzey yöneticileri bu kente gelerek havuzda yüzdüler, hastalıklarından kurtulup rahatladılar."

Örnek İfade

"Her şeye iyi gelen bir suymuş. Her hastalığa yani." (Ö2)

Uyarıcı Metin Parçası

"Günümüzden ortalama iki bin iki yüz yıl önceydi. Bergama Kralı II. Eumenos (Omen)'in altın saçlı bir kızı vardı. Kralın bu güzel kızına ülkenin bütün gençleri âşıktı."

Örnek İfadeler

"Yani şimdi bu kız çok güzel ve herkes onu beğeniyormuş onu anlatıyor." (Ö3)

"Herkes seviyormuş yani. Bir de saçı sarıymış. Babası da onu çok seviyormuş." (Ö5)

"Kız çok güzel olabilir. Herkes ona çok bayılıyor olabilir. Yani âşık olmuşlar demek ki seviyorlar." (Ö6)

Uyarıcı Metin Parçası

"–Şu anda üstünde bulunduğumuz yer kış mevsiminde bulunuyor. Bu soğuk bizi kara dönüştürecek haberin olsun. Bak! İşte ben kar oluyorum... Aaaa! İşte sen de... Yol arkadaşım sözünü sürdüremedi. Kar olup yeryüzüne düşmeye başladık. Onun ardından ben de. Benim ardımdan sayılamayacak kadar yağmur damlası kar olup uçmaya başladı."

Örnek İfade

"Yani hepsi kuş gibi kar tanesi olmuş yere kar olarak düşmüşler." (Ö6)

Kalıplaşmış Sözleri Belirleme

Metinde anlam oluşturmak amacıyla deyim ve atasözlerinin cümle içinde kazanmış olduğu anlamı bulma durumudur. Kimi zaman yazarlar metin içindeki anlatıma zenginlik katmak adına deyim ve atasözlerinden yararlanırlar. Bu anlatım araçlarını kullanan yazarlar, metin içerisinde oluşan mecazi anlamların keşfedilmesini beklemektedir. Dinlediğini anlama sürecinde öğrencilerden metin içerisinde yer alan bu kalıplaşmış sözleri fark etmesi ve bu sözlerin yazar tarafından hangi anlamlarda kullanıldığını bulmaya çalışmaları beklenmektedir. Buna göre, bu strateji türü, anlatım gücüne ve deyiş güzelliğine sahip bu dil yapılarının anlamını çözmeye yönelik olduğu için dilsel (linguistic) strateji grubundadır.

Bu araştırmada öğrenciler dinledikleri metinlerde yer alan kalıplaşmış sözlerin cümle içinde kazandığı anlamı bulma davranışı göstermişlerdir. Öte yandan kimi öğrenciler bu sözlerin anlamlarını yine bir deyimle açıklamışlardır. Öğrencilerin, kalıplaşmış sözleri belirleme stratejisini kullanımına ilişkin sesli düşünme tutanaklarından alınan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Uyarıcı Metin Parçası

"Nazar mı değdi, ne oldu, kralın kızı hastalandı."

Örnek İfadeler

"Güzel olduğu için nazar değmiş olabilir. Göze gelmiş yani, yazık." (Ö1)

"Kız birisini istememiş ve göz değmiş ona hastalanmış solmuş ama iyileşememiş olabilir." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası

"Artık yağmur olup geldiğimiz yere, yeryüzüne dönmek istiyorduk. Bekleyiş boyunca içim içime sığmıyordu. Yarı su, yarı buhar hâlindeydik."

Örnek İfadeler

"İçim içime sığmıyor cümlesi benim dediğim gibi çok heyecanlıyım ve artık kendimi kontrol edemiyorum her yere gitmeye çalışıyorum." (Ö2)

"İçim içime sığmıyor derken yani orada çok heyecanlanmış aşağıda kendi yerine dönmek için." (Ö3)

Kelime Bilgisi Sorununu Çözme

Kelimenin ne anlama geldiğini bulmak için bağlam, eş anlam ya da benzer yollardan yararlanmaktır. Bu stratejiyi kullanan öğrencilerden sözlüğe başvurarak kelimelerin anlamlarını bulmaya çalışmaları da beklenebilmektedir. Bununla birlikte Türkçe metinlerde, öğrencilerin sık sık sözlüğe başvurması önerilmemektedir. Bu yüzden bu çalışmada öğrenciler kelime düzeyi bakımından seviyelerine uygun metinleri dinlediklerinden dolayı anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan yararlanarak ya da yakın anlamlı sözcükleri kullanarak bulmaları beklenmiştir. Nitekim öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, aşağıdaki örneklerde de görüldüğü üzere, öğrenciler kelimelerin anlamları üzerinde düşünürken bu engelin üstesinden gelmek için bağlamdan yararlandıklarına ilişkin göstergeler vardır. Ayrıca kelime bilgisi sorununu çözme stratejisi metindeki kelimelerin anlamlarını çözümlemeye yönelik olduğu için dilsel (linguistic) strateji grubuna dahil edilmiştir.

Uyarıcı Metin Parçası

"Böylece Hierapolis (Hiyerapıl) kenti kuruldu. Hierapolis (Hiyerapıl) kısa zamanda çok ünlü oldu ve bir kaplıca kenti haline geldi."

Örnek İfadeler

"... kaplıca sıcak suların olduğu bir yer." (Ö4)

"Yani kaplıca dediği havuz gibi bir yer." (Ö6)

Uyarıcı Metin Parçası

"Nazar mı değdi, ne oldu, kralın kızı hastalandı."

Örnek İfade

"... Yani birinin bize güzel demesi kıskanması, ona nazar değdirmesi." (Ö5)

Araştırmanın ikinci alt problemi, "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejileri;

i. Metin türüne

ii. Cinsiyete

iii. Dinleme profiline göre değişmekte midir?" şeklinde düzenlenmiştir.

Bu araştırma sorusunu yanıtlarken dinleme sürecinde öğrencilerin kullandıkları stratejilere ilişkin frekans hesaplamaları yapılmış ve hesaplanan bu sayısal değerlerin yukarıda belirtilen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular "*Dinlediğini Anlama Stratejileri Kullanım Sıklığı*" başlığı altında sunulmuştur.

Dinlediğini Anlama Stratejileri Kullanım Sıklığı

Bu araştırmada dinlediğini anlama sürecine ilişkin sesli düşüme yöntemi kullanılarak öğrencilerden elde edilen sözel verilerin çözümlenmesi sonucu toplamda 16 farklı anlama stratejisinin kullanılmış olduğu belirlenmiştir. Yukarıda da belirtildiği üzere, bunlardan 11 tanesi anlamsal (semantic), 5 tanesi de dilsel (linguistic) strateji grubuna dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler metinleri dinlerken, anlamsal (semantic) stratejilerden ana fikri belirleme, dilsel (linguistic) stratejilerden de dilsel özelliklere tepki gösterme ve anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama stratejilerini kullanmamışlardır. Öte yandan öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin kullanım sıklıkları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin, dinlediğini anlama sürecinde en çok kullandıkları strateji türünün çıkarımda bulunma stratejisi olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenciler dinledikleri metinlerdeki ifade edilen anlamı yapılandırmak amacıyla çıkarım yapmışlarıdır. Çıkarımda bulunan dinleyiciler, ön bilgileri ve geçmiş deneyimleriyle birlikte bir sonuca ulaşmışlardır. Bu durumda öğrencilerin yaptıkları çıkarımlardan ortaya çıkan anlamın farklılık gösterdiği söylenebilir. Dinleme sürecinde, anlamanın ön koşulu olarak görülen çıkarımda bulunma stratejisine öğrencilerin çok sık başvurması, dinlenilen metinlerden anlam oluşturulduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 16

Dinlediğini Anlama Sürecinde Kullanılan Stratejilerin Frekans Tablosu

Strateji Türleri	**Stratejiler**	**Toplam (f)**
Anlamsal (Semantic)	Tahmin Etme	44
	Çıkarımda Bulunma	59
	Ön Bilgiyi Kullanma	18
	Kişiselleştirme	8
	Zihinde Canlandırma	5
	Tepki Gösterme	22
	Metin Yapısını Tanıma	1
	Soru Sorma	1
	Ana Fikri Belirleme	-
	Özetleme	1
	Değerlendirme	4
	İzleme (Denetleme)	7
Dilsel (Lingusitic)	Anlatımı Çözümleme	2
	Anlamı Sorgulama	2
	Farklı Sözcüklerle İfade Etme	28
	Dilsel Özelliklere Tepki Gösterme	-
	Kalıplaşmış Sözleri Belirleme	4
	Kelime Bilgisi Sorununu Çözme	4
	Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Atlama	-

Ayrıca öğrencilerin, öyküleyici ve bilgilendirici metinleri dinlerken en fazla kullandıkları ikinci strateji türü de tahmin etme stratejisidir. Öğrenciler metinleri dinlerken içeriği anlamlandırmak için, sürekli tahminde bulunularak metnin nasıl ilerleyeceğine ya da nasıl sonuçlanacağına dair denenceler üretmişlerdir. Bu şekilde öğrencilerin kendilerine bir sonraki adımda sunulan metindeki bilgilerle kendi tahminlerini karşılaştırarak anlamı daha kolay yapılandırdıkları söylenebilir.

Tablodaki verilerin ışığında, bu çalışmada öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri dinlerken kullandıkları toplam stratejilerin yaklaşık yarısını (%49,04) tahmin etme ve çıkarımda bulunma stratejileri oluşturduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin, dinleme sürecinde metindeki içeriğin nasıl ilerleyeceğini merak edip, metindeki içerikle

ilgili sunulan ipuçlarından yararlanarak sonuca varmaya çalıştıkları söylenebilir. Anlama sürecinde bu stratejilerin bu sıklıkta kullanılması, öğrencilerin dinledikleri metinlerden tam ve doğru bir anlam oluşturmaya yakın oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tabloya bakıldığında karşımıza çıkan diğer bir bulgu da öğrencilerin en sık başvurduğu üçüncü strateji türünün farklı sözcüklerle ifade etme stratejisi olduğudur. Araştırma süresince öğrenciler dinledikleri metinlerdeki bir bölümü kendi sözcükleri ile yeniden ifade ederek, biçimsel olarak zorlandıkları anlatımı çözmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu strateji türünün üçüncü sırada yer almasının sebebi olarak, öğrencilerin kendilerine sunulan metindeki bölümleri dinlerken, içeriğe yönelik çıkarım yaparken ve tahminde bulunurken zorlandıkları anda ilk olarak bu strateji türüne başvurmuş olmaları söylenebilir.

Ayrıca öğrencilerin sık tercih ettikleri stratejilerin arasında tepki gösterme ve ön bilgiyi kullanma yer almaktadır. Bu anlamda öğrencilerin dinlemiş oldukları metindeki içeriğe karşı duygusal yakınlık kurdukları ve içeriğe yönelik ön bilgilerini anlama sürecine taşıdıkları söylenebilir.

Öte yandan yukarıdaki açıklamalara ek olarak, tabloda da görüldüğü üzere, öğrenciler çeşitli sayılarda olmak üzere farklı stratejiler kullanmışlardır. Bu stratejilerin hepsi anlama sürecine hizmet etmektedir. Bununla birlikte anlamsal (semantic) strateji grubundaki stratejilerin, dinlediğini anlama sürecinde, öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığı araştırmadaki başka bir bulgudur. Öğrencilerin dinledikleri metinlerde anlamsal (semantic) stratejileri daha çok tercih etmelerinin, istatistiksel açıdan bir anlamı olup olmadığına yönelik yapılan ki-kare uygunluk testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 17

Kullanılan Strateji Türlerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Strateji Türleri	**Kullanılan Strateji Sayıları**	**Beklenen Sayılar**	**Fark**	**χ^2**	**p**
Anlamsal	170	105	+65	80,746	,000
Dilsel	40	105	-65		

Tabloyu yorumlayacak olursak, araştırmaya katılan öğrencilerin dinledikleri metinlerde tercih ettikleri strateji türleri arasında gözlenen fark istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu söylenebilir (χ^2=80,746; p<0,01). Buna göre öğrencilerin metinleri dinlerken daha çok metnin içeriğini çözümlemeye çalıştıkları ve bunu yaparken de sürekli tahminde bulunularak var olan bilgilerini kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin harflerin,

kelimelerin ve cümlelerin dil bilgisel yapılarının çözümlenerek metinlerden anlam oluşturmaya hizmet eden dilsel (lingusitic) stratejileri daha az kullanmalarının sebebi olarak dinleme sırasında metinlerin dilsel özellikleri fark etme konusunda yeterliklerinin olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Ayrıca öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin metin türlerine göre kullanım sıklıkları aşağıdaki frekans tablosunda verilmiştir.

Tablo 18

Dinleme Stratejilerinin Metin Türüne Göre Kullanımına İlişkin Frekans Tablosu

Strateji Türleri	**Stratejiler**	**Öyküleyici Metin**	**Bilgilendirici Metin**
Anlamsal (Semantic)	Tahmin Etme	30	14
	Çıkarımda Bulunma	25	34
	Ön Bilgiyi Kullanma	8	10
	Kişiselleştirme	6	2
	Zihinde Canlandırma	1	4
	Tepki Gösterme	9	13
	Metin Yapısını Tanıma	1	-
	Soru Sorma	1	-
	Ana Fikri Belirleme	-	-
	Özetleme	-	1
	Değerlendirme	4	-
	İzleme (Denetleme)	3	4
Dilsel (Lingusitic)	Anlatımı Çözümleme	2	-
	Anlamı Sorgulama	2	-
	Farklı Sözcüklerle İfade Etme	6	22
	Dilsel Özelliklere Tepki Gösterme	-	-
	Kalıplaşmış Sözleri Belirleme	2	2
	Kelime Bilgisi Sorununu Çözme	4	-
	Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Atlama	-	-
	Toplam	104	106

Tabloda da görüldüğü üzere, öğrenciler öyküleyici ve bilgilendirici metinleri dinlerken birbirine yakın sayıda anlama stratejileri kullanmışlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler, dinleme sürecinde metin türü fark etmeksizin hemen hemen eşit sayıda strateji kullanarak

metinleri anlamlandırmaya çalışmışlardır. Öte yandan öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejilerinin metin türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ki-kare uygunluk testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 19

Metin Türüne Göre Kullanılan Dinleme Stratejilerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Metin Türleri	**Kullanılan Strateji Sayıları**	**Beklenen Sayılar**	**Fark**	**χ^2**	**p**
Öyküleyici	104	105	-1	0,019	,890
Bilgilendirici	106	105	+1		

Tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri dinlerken kullandıkları strateji sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (χ^2=0,019; p>0,05). Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin, dinleme sürecinde kullandıkları strateji sayılarının metin türüne göre değişim göstermediği söylenebilir. Buna neden olarak, öğrencilerin her iki metin türüne karşı dinleme deneyimlerinin fazla olması gösterilebilir. Nitekim okul öncesi dönemden başlayarak öğrenciler, çeşitli dinleme metinleri ile karşılaşmaktadırlar. Öğrenciler okul öncesi dönemde öncelikle öyküleyici metinler olmak üzere, ilkokulun ilerleyen yıllarında da bilgilendirici metinler ile dinleme çalışmaları ile muhatap olmaktadırlar.

Bununla birlikte yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, tahmin etme ve farklı sözcüklerle ifade etme strateji türlerinin kullanımında metin türlerine göre sayısal olarak belirgin farklılıklar vardır. Tahmin etme stratejisi öyküleyici dinleme metninde öğrenciler tarafından daha fazla kullanılmıştır (Ö.M.=30, B.M.=14). Aradaki bu sayısal farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (χ^2=5,818; p<0,05). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğrenciler tarafından tahmin etme stratejisinin kullanımının metin türüne göre değişim gösterdiği söylenebilir. Araştırma süresince öğrencilerin tahmin etme stratejisini öyküleyici metinlerde daha fazla kullanmasının sebebi olarak, dinledikleri hikâyenin nasıl ilerleyicine dair daha kolay tahminde bulunabildikleri gösterilebilir.

Öte yandan farklı sözcüklerle ifade etme stratejisi bilgilendirici dinleme metninde öğrenciler tarafından daha fazla kullanılmıştır (Ö.M.=6, B.M.=22). Yine aradaki bu sayısal farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur (χ^2=9,143; p<0,05). Buna göre, dinleme sırasında öğrenciler tarafından farklı sözcüklerle ifade etme stratejisinin

kullanımının metin türüne göre değişim gösterdiği söylenebilir. Araştırmada öğrencilerin farklı sözcüklerle ifade etme stratejisini bilgilendirici metinlerde daha fazla kullanmalarının nedeni olarak, bilgilendirici metinlerdeki yer alan bilgilerin anlatımındaki dilsel zorluklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine ve dinleme başarılarına göre stratejilerin kullanım sıklarına ait frekans tablosu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 20

Dinleme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanımına İlişkin Frekans Tablosu

Strateji Türleri	**Stratejiler**	**İyi Dinleyici**		**Orta Düzey Dinleyici**		**Zayıf Dinleyici**	
		Ö1*	**Ö2****	**Ö3***	**Ö4****	**Ö5***	**Ö6****
Anlamsal (Semantic)	Tahmin Etme	7	3	6	12	7	9
	Çıkarımda Bulunma	17	15	11	13	1	2
	Ön Bilgiyi Kullanma	3	5	3	4	2	1
	Kişiselleştirme	3	1	1	1	-	2
	Zihinde Canlandırma	-	-	3	1	1	-
	Tepki Gösterme	8	11	2	1	-	-
	Metin Yapısını Tanıma	-	-	-	1	-	-
	Soru Sorma	-	1	-	-	-	-
	Ana Fikri Belirleme	-	-	-	-	-	-
	Özetleme	-	1	-	-	-	-
	Değerlendirme	-	1	3	-	-	-
	İzleme (Denetleme)	2	1	2	2	-	-
Dilsel (Lingusitic)	Anlatımı Çözümleme	1	1	-	-	-	-
	Anlamı Sorgulama	-	-	-	2	-	-
	Farklı Sözcüklerle İfade Etme	2	3	5	1	11	6
	Dilsel Özelliklere Tepki Gösterme	-	-	-	-	-	-
	Kalıplaşmış Sözleri Belirleme	1	1	2	-	-	-
	Kelime Bilgisi Sorununu Çözme	-	-	-	1	1	2
	Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Atlama	-	-	-	-	-	-
	Toplam	44	44	38	39	23	22

* Kız Öğrenciler, ** Erkek Öğrenciler

Tabloda da görüldüğü gibi, dinlediğini anlama sürecinde öğrenciler çeşitli sayılarda anlama stratejileri kullanmışlardır. Burada dikkat edilecek husus, dinlediğini anlama başarısı bakımından üst, orta ve alt grupta yer alan kız ve erkek öğrencilerin hemen hemen eşit sayıda anlama stratejisi kullanmış olduğudur. Buna bağlı olarak, araştırmaya katılan kız öğrenciler toplamda 105, erkek öğrenciler de toplamda 105 anlama stratejileri kullandıkları görülmüştür. Öte yandan öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejilerinin, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ki-kare uygunluk testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 21

Cinsiyete Göre Dinleme Stratejilerinin Kullanılmasına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

	İyi Dinleyici	**Orta Düzey Dinleyici**	**Zayıf Dinleyici**	**Toplam**	χ^2	**sd**	**p**
Kız	44	38	23	105	0,035	2	,983
Erkek	44	39	22	105			
Toplam	88	77	45	210			

Tablodaki verilerin ışığında, araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin, cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı söylenebilir (χ^2=0,035; p>0,05). Buradan hareketle, dinlediğini anlama sürecinde kullanılan anlama stratejilerinin, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinden etkilenmediği yorumu yapılabilir.

Tabloya bakıldığında karşımıza çıkan diğer bir bulgu, öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı arttıkça kullanılan anlama stratejisi sayısının artmasıdır. En fazla stratejiyi kullanan, dinlediğini anlama başarısı bakımından üst grupta yer alan öğrenciler olurken; en az strateji kullanan öğrenciler de dinlediğini anlama başarısı bakımından alt grupta yer alanlardır. Dinleme becerisi bakımından iyi, orta ve zayıf dinleyiciler olarak sınıflandırılan öğrencilerin kullandıkları anlama stratejilerinin sayıları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığında dair yapılan ki-kare uygunluk testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tabloda 22'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı bakımından kullandıkları anlama stratejileri sayıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (χ^2=14,257; p<0,01). Buna göre dinlediğini anlama sürecinde başarılı olan öğrencilerin, dinleme metinlerini anlamaya çalışırken strateji kullanımı

konusunda pratiklik kazandıkları yorumu yapılabilir. Başka bir deyişle, dinlediğini anlama sürecinde metinleri anlamaya yönelik olarak çeşitli stratejiler kullanan öğrenciler, dinlediklerini anlamada daha başarılı olmaktadırlar.

Tablo 22

Öğrencilerin Dinleme Profiline Göre Kullandıkları Dinleme Stratejilerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Öğrenciler	**Kullanılan Strateji Sayıları**	**Beklenen Sayılar**	**Fark**	**χ^2**	**p**
Ö1	88	70	+18	14,257	,001
Ö2					
Ö3	77	70	+7		
Ö4					
Ö5	45	70	-25		
Ö6					

Yukarıdaki açıklamalara ek olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı bakımından anlamsal (semantic) stratejilerin kullanım sayıları arasında farklılıklar söz konusudur. Dinleme becerisi bakımından iyi dinleyici olarak belirlenen öğrenciler 79, orta düzey dinleyiciler 66, zayıf dinleyici olarak belirlenen öğrenciler de toplamda 25 anlamsal (semantic) strateji grubuna ait stratejileri kullanmışlardır. Aradaki bu sayısal farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi2=28,035$; $p<0,01$). Buna göre araştırmaya katılan ve dinlediğini anlama sürecinde başarılı olan öğrencilerin, dinleme metinlerini anlamaya çalışırken anlamsal (semantic) strateji grubuna ait stratejileri daha fazla kullanma eğiliminde oldukları yorumu yapılabilir.

Öte yandan araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı bakımından kullandıkları dilsel (linguistic) stratejilerin sıklıkları arasında da farklılık mevcuttur. Dinleme becerisi bakımından iyi dinleyici olarak belirlenen öğrenciler 9, orta düzey dinleyiciler 11, zayıf dinleyici olarak belirlenen öğrenciler de toplamda 20 dilsel (linguistic) strateji grubuna ait stratejileri kullanmışlardır. Görüldüğü üzere öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı düştükçe dilsel (linguistic) stratejileri kullanma sıklığı artmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin dilsel (linguistic) stratejileri kullanma sayıları aradaki bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi2=5,150$;

p>0,05). Bu bulguya göre dilsel (linguistic) anlama stratejileri, her üç grupta yer alan öğrencilerin de kullanma yeterliklerinin düşük olduğu söylenebilir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin, dinlediğini anlama sürecinde çıkarımda bulunma, tepki gösterme ve farklı sözcüklerle ifade etme strateji türlerinin kullanımında dinlediğini anlama başarısına göre sayısal olarak farklılıklar olduğu görülmektedir. Çıkarımda bulunma stratejisinin kullanımdaki bu sayısal farkın (İyi=34, Orta=24, Zayıf=3) istatistiksel olarak da anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi2$=22,814; p<0,01). Buna göre dinlediğini anlama başarısı ile çıkarımda bulunma strateji türünün kullanım sıklığı arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Tepki gösterme strateji türünün kullanımındaki sayısal farkın da (İyi=19, Orta=3, Zayıf=0) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi2$=11,636; p<0,01). Bu bulguya göre dinlediğini anlamada başarılı olan öğrencilerin tepki gösterme strateji türünü daha sık kullanma eğiliminde oldukları yorumu yapılabilir. Ayrıca farklı sözcüklerle ifade etme stratejisinin kullanımındaki, dinlediğini anlama başarısına göre oluşan sayısal farkın (İyi=5, Orta=6, Zayıf=17) istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi2$=9,500; p<0,01). Buradan hareketle, öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı düştükçe farklı sözcüklerle ifade etme strateji türünü kullanma sıklığının arttığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri okuduğunu anlama sürecinde hangi anlama stratejilerini kullanmaktadırlar?" biçiminde ifade edilmiştir. Buna göre bu araştırma sorusuna yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgular "*Okuduğunu Anlama Stratejileri*" başlığı altında sunulmuştur.

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Yukarıda da açıklandığı üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin sesli düşünme tutanaklarının çözümlenmesi ile kullandıkları stratejiler adlandırılırken bir strateji listesinden yararlanılmıştır. Daha önce açıklanan dinlediğini anlamaya ilişkin olarak hazırlanan stratejilere ek olarak okuduğunu anlama strateji listesinde anlamsal (semantic) strateji grubunda "Telafi Etme", dilsel (linguistic) strateji grubundan da "Tekrar Etme" strateji türleri yer almaktadır. Buna göre okuduğunu anlamaya ilişkin olarak on üç adet anlamsal (semantic) strateji ve sekiz adet dilsel (linguistic) strateji olmak üzere toplamda yirmi bir adet strateji türü belirlenmiştir.

Araştırmada süresince öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okurken yaptıkları sesli düşünmeler sonucu kullandıkları stratejilere ilişkin tanımlamalar ve veri setinden seçilmiş örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur. Bununla birlikte dinlediğini anlama sürecinde de aynı stratejilerin kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda bu bölümde, stratejilerin tanımlarını tekrar etmekten daha çok bu stratejilerin okuduğunu anlama sürecindeki kullanımına ilişkin açıklamalara ve örneklere yer verilmiştir.

Tahmin Etme

Metnin ilerleyen bölümlerinde neler olacağına dair tahminde bulunmak okuduğunu anlama sürecinde önemli görülen stratejilerden biridir. Okuduğunu anlama sürecinde öğrenciler, okuma öncesinde metnin konusunu ya da içeriğine ilişkin, metindeki kelimelerin anlamlarını bulmaya ilişkin ve metni okurken belirli bölümlerde durarak metnin ilerleyen bölümlerinde neler olacağına ilişkin tahminler yürütebilirler. Bu şekilde öğrenciler okudukları metinle yakın ilişki kurarak, okuduğunu anlama sürecine etkin bir şekilde katılmaktadır.

Bu çalışmada da öğrenciler, okuduğunu anlama sürecine başlamadan önce metnin içeriğine yönelik, okuma sırasında da anlamlarını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını metindeki ipuçlarından bulmak adına ve metnin nasıl ilerleyeceğine ya da nasıl sonuçlanacağına ilişkin tahminlerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin tahminde bulunduklarına yönelik olarak, öğrencilerin kurmuş olduğu olasılık anlamı ifade eden cümleler belirleyici olmuştur. Öğrencilerin sesli düşünme tutanakları çözümlendiğinde, bu strateji türünün belirtkesi olarak cümlelerde kullanılan gelecek zaman (-ecek, -acak) ve şart (-se, -sa) kipleri, "belki", "herhalde", "olabilir" sözcükleri ve "-e bilmek" birleşik fiili göze çarpmaktadır. Aşağıda öğrencilerin tahmin etme stratejisine ilişkin vermiş oldukları örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uyarıcı Metin Parçası

"İçimde ortalama olarak yüzde %65-70 oranında yağ bulunur. Bendeki bu zararsız, doymamış yağ asitleri sebebiyle kalp ve damar sağlığı açısından çok faydalıyım."

Örnek İfadeler

"Bence bu yağ biraz kilo aldırabilir." (Ö7)

"Bence bu yağ kilo aldırabilir. Ama sağlıklıymış." (Ö8)

Uyarıcı Metin Parçası

"Çok geçmeden önde başkanları olan bir sürü güvercin alana üşüştü."

Örnek İfadeler

"...Güvercin sesini seviyor olabilir." (Ö7)

"...Onları satabilir. Ne bileyim belki besler diyeceğim ama besler çok olmaz bence satar. Bana öyle geldi." (Ö8)

Uyarıcı Metin Parçası

"Onu gören güvercinler kurtulmak umuduyla çırpındılar fakat çabaları boşa gitti. Güvercinlerin başkanı, arkadaşlarına dönerek:"

Örnek İfadeler

"...Ağı kemirerek şansını deneyebilirler." (Ö7)

"Bence burada şey demiştir. İşte dediğim gibi birlik olup ağdan kurtulmayı deneyecekler bence." (Ö8)

"Bence umudumuzu tüketmeyelim. Yine de kurutulabiliriz demiştir." (Ö9)

"...Tehlike var ya da tehlikedeyiz her an kaçmalıyız demiştir belki. Pençeleri ile ağı yırtarak kaçabilirler." (Ö11)

Uyarıcı Metin Parçası

"Avcı yorulup yorulup yere ineceklerini umarak peşlerinden gidiyordu."

Örnek İfadeler

"Yine onların peşini bırakmamış. Onları alacağım diye kendine hırs yapmış olabilir." (Ö8)

"Avcı güvercinlerin yorulacağını düşünmüş ama bence yorulmayacaklar." (Ö9)

Uyarıcı Metin Parçası

"Ağı da taşıyarak gökyüzüne doğru yükseldiler."

Örnek İfade

"Gökyüzüne çıktılarsa kurtulmuş olabilirler." (Ö10)

Uyarıcı Metin Parçası

"Avcı peşimizde. Böyle açıkta uçarsak bizi görür, nereye konacağımızı anlar."

Örnek İfade

"Böyle, şey, avcının onları peşinde takip ettiklerini görmüşler. Nereye konacaklarını anlarmış avcı. O yüzden daha da uçmuşlardır herhalde." (Ö9)

Çıkarımda Bulunma

Metindeki sınırlı sayıdaki ipucundan yararlanarak sonuca varmak olarak tanımladığımız çıkarımda bulunma stratejisi, okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi bir ön koşul olarak görülmektedir. Çıkarımda bulunma, okuyucunun ön bilgilerini harekete geçirmesi ve geçmiş bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmesi sonucunda gerçekleşen bir strateji olmasından dolayı okunanlardan anlam kurulmasında öncelikli yere sahiptir. Okuduğunu anlama sürecinde okuyuculardan beklenen, metindeki her bir cümleyi anlamak ve metindeki birçok farklı cümleden ortaya çıkan anlamı bütünleştirmek adına çıkarım yapmalarıdır.

Araştırmada süresince öğrenciler, öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okurken, metindeki sınırlı bilgilerden yola çıkarak sonuca varmışlar ve içerik hakkında nedensel varsayımlarda bulunmuşlardır. Bu strateji türünün belirleyicisi olarak da karşımıza, neden-sonuç bildiren ve yargıda bulunan ifadeler çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde "demek ki", "çünkü", "için" gibi neden-sonuç ve yorum bildiren bağlaçlar, bu strateji türünün kullanıldığına dair güçlü kanıtlardır. Aşağıda okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin kullandıkları çıkarımda bulunma stratejisine yönelik örnek ifadeler yer almaktadır.

Uyarıcı Metin Parçası

"Aman dikkat! Beni bu hâlimle tutmaya çalışırsanız elinizi boyarım."

Örnek İfadeler

"O haliyle tutarsak elimizi boyar. Tutmamalıyız. Çünkü bir yerlere dokunduğumuzda mahvolur." (Ö7)

"...Öyle tutarsak elimiz kirlenir." (Ö10)

Uyarıcı Metin Parçası

"Beni taze olarak yemek isterseniz dışımdaki bu acı zarı soysanız iyi edersiniz."

Örnek İfadeler

"Çünkü zar acı olduğu için onu soymamız gerekir. Yoksa yiyemeyiz." (Ö7)

"Yemek isterseniz zar acı olduğu için onu çıkartmanız lazım diyor. Bir de onun kabuğu çok sert olduğu için taşla kırmak lazım." (Ö10)

"Soyarsak yiyebiliriz, soymazsak dişimiz kırılır." (Ö12)

Uyarıcı Metin Parçası

"Aklınızda bulunsun, yeşil kabuğum çatlayıp yarıldığı zaman, bilin ki olgunlaştım demektir."

Örnek İfadeler

"Böyle yeşil kabuğu varmış. Yeşil kabuğu çatlıyor, o daha çok olgunlaşıyor. Böyle daha iyi bir besin olduğundan yenebilir." (Ö8)

"Demek ki yeşil kabuğu çatladığında ceviz olmuş ondan sonra kabuğunu soyup yiyebiliriz." (Ö9)

Uyarıcı Metin Parçası

"Bir avcı, elinde sopası ve sırtındaki ağ ile ormana girdi."

Örnek İfadeler

"Elinde sopası olması değişik. Çünkü hayvanı sopa ile avlayamaz." (Ö7)

"Demek ki bir şeyleri vurmak için falan girmiş ormana. Sopasıyla." (Ö9)

Uyarıcı Metin Parçası

"Tuzağı görmeyerek taneleri yemeye başladılar, ağın içine düştüler. Avcı sevinç içinde meydana çıktı."

Örnek İfadeler

"Böyle mesela çok sevindi. Ama kuşlar da orada üzülmüştür, yakalandık diye, kesileceğiz, öleceğiz diye." (Ö8)

"...Avcı da tuzağı görmeyen kuşları yakaladığı için sevinmiş." (Ö9)

Uyarıcı Metin Parçası

"Ağı da taşıyarak gökyüzüne doğru yükseldiler."

Örnek İfade

"Hep birlikte kanat çırptıkları için ağı havalandırmış olabilirler. O yüzden yükselmişlerdir." (Ö8)

Ön Bilgiyi Kullanma

Okuduğunu anlama sürecinde, içeriği açıklamak amacıyla geçmiş bilgi ve deneyimden yararlanmak, metindeki içeriğin okuyucu tarafından detaylandırılarak daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Ön bilgilerini anlama sürecine getiren bir okuyucunun, metindeki içerikle yakın bir ilişki kurması kaçınılmazıdır. Bu şekilde okunanlardan anlam kurmak adına, okuyucunun metindeki içerikle ilgili ön bilgisinin olması ve bunu okuma ortamına taşıyabilmesi önemli bir strateji olarak görülmektedir.

Bu araştırmadaki öğrenciler, okudukları öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki içeriği açıklamak ve anlaşılmayan noktaları detaylandırmak ve örneklendirmek amacı ile bu stratejiyi kullandıkları görülmüştür. Ön bilgiyi kullanma stratejisindeki belirleyici durum, öğrencilerin kendi genel bilgi ve deneyimlerini barındıran cümleler kullanıyor olmasıdır. Bununla birlikte öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde, aşağıdaki örneklerde de görüldüğü üzere, metindeki bilgiyi kendi örnekleri ile destekledikleri ve ön bilgilerinden yararlandıklarını gösteren ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Uyarıcı Metin Parçası

"Bilgili Cevizin Söyledikleri."

Örnek İfadeler

"Bunu deyince aklıma cevizin şekli birazcık da beyne benziyor. Akıllı. O yüzden bilgili olabilir." (Ö7)

"...Ceviz yersek böyle çok bilgili olabiliriz. O yüzden çok zeki olabiliriz, derslerimizde çok başarılı olabiliriz." (Ö8)

Uyarıcı Metin Parçası

"Merhaba arkadaşlar, ben sizlerin severek yediği yiyeceklerden biriyim."

Örnek İfadeler

"Zaten ceviz bizi zekalandırıyor. O yüzden bilgili ceviz." (Ö7)

"Bence çocuklara anlatmak istiyor bu da bence mesela çilek olabilir. Çocuklar çilek sever çünkü." (Ö10)

Uyarıcı Metin Parçası

"Üstelik sadece siz insanlar değil, birçok hayvan da beni severek yer."

Örnek İfade

"Tabi hayvanlar bizden daha sağlıklı besleniyor." (Ö7)

Uyarıcı Metin Parçası

"Bir avcı, elinde sopası ve sırtındaki ağ ile ormana girdi."

Örnek İfade

"...Kelebek olabilir. Çünkü genelde ağ ile kelebek avlıyorlar." (Ö11)

Kişiselleştirme

Okuyucular, metindeki anlatımı kişiye özgü bir duruma getirdiklerinde, yani metinde yer alan içeriğe "ben" bakış açısı kazandırdıklarında metinle yakından ilişki kurmaya başlamış olurlar. Bu anlamda, okuyucu metne olan ilgisini ortaya koyarak, okuduğunu anlama sürecine etkin bir şekilde katılmaktadır.

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğrenciler okudukları metinlerdeki içeriğe kendi bakış açılarını yansıtarak ve metinde yer alan bilgiye ilişkin kişisel deneyimlerden örnekler vererek metindeki anlatımı açıklamaya çalışmışlardır. Ayrıca öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde, kişiselleştirme strateji türünün belirtesi olarak, birinci tekil zamirinin (*ben*) ve birinci tekil şahıs ekinin (*-m*) kullanımı göze çarpmaktadır.

Uyarıcı Metin Parçası

"En dış kısmımda koyu yeşil renkte, etli bir bölüm bulunur."

Örnek İfadeler

"Biliyorum. El boyuyor hatta. Ağacını görmüştüm. Hatta soyup yemiştim." (Ö7)

"Bunu görmüştüm galiba. Çünkü daha önce yaş kuruyemiş yemiştim. Yaş cevizi de çok yedim ben." (Ö8)

Uyarıcı Metin Parçası

"Merhaba arkadaşlar, ben sizlerin severek yediği yiyeceklerden biriyim."

Örnek İfadeler

"...Ben severim. Baya severim. En sevdiğim kuruyemiş." (Ö8)

"Ben de severim. Kahvaltıda yerim." (Ö9)

Uyarıcı Metin Parçası

"Üstelik sadece siz insanlar değil, birçok hayvan da beni severek yer."

Örnek İfade

"Evet, daha çok kişiler de sever bunları, ama bazıları sevmeyebilir. Benim kuzenim hiç ceviz yemiyor mesela. Sevmiyor." (Ö9)

Uyarıcı Metin Parçası

"Felakete karşı gelebilmek için aramızdaki birliği kaybetmeyelim. Hiçbirimiz kendi canını arkadaşının canından üstün tutmasın. Hepimiz birlikte harekete geçerek tek kuş gibi uçalım; bu sayede hep birlikte kurtulalım, dedi."

Örnek İfade

"Ben de birlikte iş yapmaktan hoşlanırım. Çünkü tek başına yaptığında bir işi bitmez. Zor olur. Sıkıcı olur. Birlikte hem daha çabuk biter hem daha zevkli olur." (Ö9)

Telafi Etme

Anlama hatalarını düzeltmek için okumaya devam etme durumudur. Bir okuma parçasında anlamayı güçleştiren birtakım faktörler bulunabilir. Okuyucular da karşılaştıkları anlama güçlüklerinin üstesinden gelebilmek adına çeşitli anlama stratejileri kullanırlar. Kimi zaman da bazı okuyucular metinde karşılaştıkları anlama güçlüklerini, metni okumaya

devam ederek ve metinden gelecek yeni bilgilerle çözmeye çalışarak telafi etme strateji türünü kullanırlar.

Bu araştırmada telafi etme stratejisi, öğrencilerin sesli düşüme tutanakları çözümlenmeye başladıktan sonra, okuduğunu anlama sürecine ilişkin olarak hazırlanmış strateji listesine dâhil edilmiştir. Nitekim araştırmaya katılan öğrencilerin, kendilerine sunulan karttaki bölümü okuduktan sonra anlayamadıkları ya da yanlış anladıkları içeriği bir sonraki okuma bölümünden edindikleri bilgiler ile telafi etmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Bu anlamda telafi etme stratejisinin okuduğunu anlama ile ilgili olarak anlamsal (semantic) strateji grubundaki listeye dâhil edilmesine karar verilmiştir.

Telafi etme stratejisinin kullanıldığına dair öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde, okunulan metindeki bölüme ilişkin anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan içeriğin, bir sonraki okuma bölümünden yararlanılarak anlaşıldığına işaret eden cümleler ve "-miş" geçmiş zaman kipinin kullanımı belirleyici olmuştur.

Önceki Bölüme İlişkin Örnek İfade

"Hım, boya hammaddesi ne demek onu anlayamadım." (Ö7)

Uyarıcı Metin Parçası

"Elde edilen boya, iplikleri kahverengiye boyamak için kullanılır."

Örnek İfade

"Yani dış kısmındaki kabuktan boya olarak da kullanılabiliyormuş. Onu anladım." (Ö7)

Önceki Bölüme İlişkin Örnek İfade

"Gökyüzüne çıktılarsa kurtulmuş olabilirler." (Ö10)

Uyarıcı Metin Parçası

"Avcı yorulup yorulup yere ineceklerini umarak peşlerinden gidiyordu."

Örnek İfade

"Ama kurutulmamış. Hala daha devam ediyormuş. Bırakmamış peşlerini." (Ö10)

Önceki Bölüme İlişkin Örnek İfade

"Saklanmak için arkadaşları farenin yanına gidip orada saklanmak istemişler. Avcı bizi bulamasın diye orada kalmak istemişler." (Ö10)

Uyarıcı Metin Parçası

"Fare büyük bir istekle bütün ağı kemirmeye başladı."

Örnek İfade

"Fare onları kurtarmak için ağı kemirmiş. Bunun için gitmişler yanına." (Ö10)

Önceki Bölüme İlişkin Örnek İfadeler

"...Kelebek avlayabilir." (Ö11)

"...Kelebek falan avlayabilir." (Ö12)

Uyarıcı Metin Parçası

"Çok geçmeden önde başkanları olan bir sürü güvercin alana üşüştü."

Örnek İfadeler

"Demek ki güvercin yakalıyormuş. Bir sürü güvercin yakalayacakmış." (Ö11)

"Ha, güvercin avlıyormuş. Güvercin yakalamak istiyormuş." (Ö12)

Tepki Gösterme

Metindeki içeriğe karşı duyguları açığa vurmak olarak tanımlanan bu strateji türü, okuduğunu anlama sürecinde metinde yer alan içeriğe uygun tepkiler verilmesini gerektirmektedir. Nitekim okuduğunu anlamanın bir diğer göstergesi de okunanların anlaşıldığına dair okuyucuların vermiş oldukları tepkilerdir. Bu anlamda okuyuculardan, okudukları metindeki içeriğe ilişkin duygusal tepkiler vermeleri ve metindeki olayın merkezine kendilerini yerleştirerek metni açıklamaları beklenmektedir.

Bu araştırmadaki öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, tepki gösterme stratejisinin belirtkesi olarak karşımıza duygusal bildirimler sağlayan kelimeler ve öğrencinin kendisini hikâyenin merkezine aldığını gösteren "ben olsam" gibi ifadeler çıkmaktadır. Aşağıda araştırmada süresince öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici

metinleri okurken kullandıkları tepki gösterme stratejisine ilişkin vermiş oldukları örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uyarıcı Metin Parçası

"Kolesterolü olanlara ve şeker hastalarına da iyi gelirim. Ayrıca pek çok hastalığın tedavisi için tıpta ve eczacılıkta kullanılırım. Büyümenizi hızlandırırım ve zekânızı geliştiririm."

Örnek İfade

"...hastalık tedavisi için hiç duymadım. Helal olsun." (Ö7)

Uyarıcı Metin Parçası

"Gerçekten güvercinlerin hepsi, kendilerini toplayıp kanat birliği yaptılar."

Örnek İfade

"Bence çok iyi bir plan. Başkanın planı da çok güzel. Güvercinlerin kendi canını değil de herkesi düşünmesi birlik olup uçmaları kanat birliği yapmaları çok iyi bir planın parçası." (Ö7)

Uyarıcı Metin Parçası

"Başkan ve diğer güvercinler fareye teşekkür ettiler. Daha sonra sevinçle havalanarak yurtlarına döndüler."

Örnek İfadeler

"Ben çok sevdim bu hikâyeyi..." (Ö7)

"...Avcının bu yaptıklarına ben çok üzüldüm..." (Ö8)

"...Baya eğlenceliymiş." (Ö10)

"...İnşallah bir daha avlanmazlar." (Ö12)

Uyarıcı Metin Parçası

"Güvercinlerin başkanı, arkadaşlarına döndü; ikinci önlemini açıkladı:"

Örnek İfade

"Ben olsam avcı bir süre sonra yorulup duracak ve biz de kaçabileceğiz derdim." (Ö9)

Soru Sorma

Okuma sırasında metindeki içerikle ilgili okuyucunun kendine sorular yöneltmesi düşüncenin harekete geçirilmesi bakımından önemlidir. Nitekim okuduğunu anlama sürecinde, öğrencilerin metindeki içeriği değerlendirmeye yönelik sorular sormalarının anlamaya hizmet ettiği bilinmektedir. Ayrıca öğrencilerin okuma esnasında zihinlerinde sürekli sorular sorarak kendi anlamalarını kontrol etmesi de anlamaya olumlu katkılar sağlamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenciler de metinleri okurken kendilerine ilginç gelen ya da o an için anlamada zorlandıkları durumlar ile ilgili sorular sorarak ve bu sorulara yanıt aramaya çalışarak tam ve doğru bir anlama ulaşmaya çalışmışlardır. Ayrıca öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, soru sorma strateji türünün kullanıldığına dair en önemli belirleyiciler olarak, "ne", "nedir", "neden" ve "nasıl" gibi soru sözcükleri karşımıza çıkmaktadır.

Uyarıcı Metin Parçası

"Bir avcı, elinde sopası ve sırtındaki ağ ile ormana girdi."

Örnek İfade

"...hayvanı sopa ile avlayamaz. Hızlı bir hayvan olsa nasıl şey yapacak? Ağ zaten tuzak kurabilir belki. O açıdan yararlı olabilir." (Ö7)

Özetleme

Okuma sürecinin sonunda, metinden elde edilen bilgiyi ana hatlarına değinerek tekrar anlatma durumudur. Metinde yer alan bilgileri genel noktaları kapsayacak bir biçimde detaylara yer vermeden farklı sözcüklerle ifade etmek amacı ile özetleme stratejisi kullanılmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerden beklenen, metindeki önemli ve önemsiz bilgileri birbirinden ayırarak özetleme yapmaları ve buna bağlı olarak metindeki anlamı ortaya koymalarıdır. Özetleme stratejisinin bir başka yararı da öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde etkin olmaları ve metni anladıklarını gösterebilmeleridir.

Bu çalışmada, öğrenciler metinleri okuduktan sonra, metindeki önemli kısımların belirlenmesine ve metnin özünün anlaşılmasına ilişkin özetleme stratejisi kullanmışlardır.

Buradaki belirleyici nokta, öğrencilerin metindeki bilgiyi kendi sözcükleriyle, ana hatlarına değinerek kısaca açıklayan cümleler kurmalarıdır. Aşağıda özetleme stratejisine ilişkin örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılar yer almaktadır.

Uyarıcı Metin Parçası

"Başkan ve diğer güvercinler fareye teşekkür ettiler. Daha sonra sevinçle havalanarak yurtlarına döndüler."

Örnek İfade

"...Hep birlikte birlik olmaları, farenin arkadaşlarını kurtarması yani avcıdan birlik içinde kurtulmaları çok iyi bir başarı hikâyesi yani." (Ö7)

Uyarıcı Metin Parçası

"Artık beni daha iyi tanıdığınıza göre gönül rahatlığıyla size veda edebilirim. Hoşça kalın!"

Örnek İfade

"Bize kendini tanıttı. Faydalarından bahsetmiş. Vitamin fazla olduğunu söylemiş. Baya böyle iyi olduğunu, beyine benzediğini kabuğunu işte kafatası diye isimlendirmiş. Büyümek isteyenlere, kap rahatsızlığı olanlara, damarlara her şeye iyi geliyor demiş yani." (Ö7)

Değerlendirme

Metindeki duygu ve düşünceleri eleştirel bir şekilde ele almak anlamına gelen değerlendirme stratejisinin, başarılı bir okuma etkinliğinin gerçekleşmesi için kullanılması gerekmektedir. Nitekim metinde yer alan duygu ve düşüncelerin kavranması ve değerlendirilmesi, okuduğunu anlama sürecini tanımlarken sıkça ifade edilen becerilerdir. Okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerden beklenen, metinlerde yer alan bilgilerin doğru olup olmadığını kontrol etmeleri ve okuduklarını kendi düşünce ve değerleri ile kıyaslayarak bir yargıya ulaşmalardır.

Bu araştırmada öğrenciler, değerlendirme stratejisini, okuma sırasında ve sonrasında metinde yer alan bilgiyi kişisel düşünceleri ile kıyaslayarak bir yargıya ulaşmak amacı ile kullanmışlardır. Değerlendirme stratejisindeki belirleyici durum, öğrencilerin kendi değerlerinden yola çıkarak eleştiri ve yargıda bulunma anlamı taşıyan cümleler kullanıyor

olmalarıdır. Ayrıca öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde, aşağıdaki örneklerde de görüldüğü üzere, metindeki bilgiye yönelik eleştiride bulundukları ve eleştirdikleri durumu kendi düşünceleri ile kıyaslayarak bir yargı bildiren ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Aşağıda değerlendirme stratejisine ilişkin örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uyarıcı Metin Parçası

"Bir avcı, elinde sopası ve sırtındaki ağ ile ormana girdi."

Örnek İfade

"Böyle mesela, hayvanlar zarar görebilir. Avcı olmaması gerekir. Hayvanlar bizim için faydalı. O yüzden avlamamaları gerekiyor." (Ö8)

Uyarıcı Metin Parçası

"Başkan ve diğer güvercinler fareye teşekkür ettiler. Daha sonra sevinçle havalanarak yurtlarına döndüler."

Örnek İfade

"…Avcı aslında güvercinleri yakalamak ile ilgili çok hata yapmış. O güvercinleri yakalayıp da mahkemede yatabilirdi... O yüzden doğadaki bütün varlıklara zarar vermeyin diyorum." (Ö8)

İzleme (Denetleme)

Metni anlayıp anlamadığını değerlendirme, anlama sürecini denetleme durumudur. Okuduğunu anlama sürecinde öğrenciler, okudukları metindeki içeriği anlayıp anlamadıklarını izleyip, neler öğrendiklerinin ya da neler öğrenmediklerinin bilincinde olmaları gerekmektedir. Kendi anlamalarını etkin bir şekilde izleyen okuyucuların okuduğunu anlama başarısının yüksek olduğu bilinmektedir.

Bu çalışmada öğrenciler, okuduğunu anlama sürecinde kendi anlamalarını izleyerek, anlama hatalarının farkında olarak ve metinleri okuduktan sonra da neler öğrendiklerini ifade etmeye çalışarak bu strateji kullanmışlardır. Öte yandan izleme (denetleme) strateji türünün belirleyicisi olarak karşımıza, öğrencilerin kişisel anlama süreçlerini izlediklerine

yönelik ifadeler çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde "öğrendim", "bilmiyordum", "biliyordum" gibi metindeki içeriğin anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin doğrudan bilgi veren ifadeler ve anlama sürecinin izlenildiğine dair ipucu sağlayan "dediğim gibi" söylemi bu strateji türünün kullanıldığına işaret etmektedir. Aşağıda okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin kullandıkları izleme (denetleme) stratejisine yönelik veri setinden seçilmiş örnek ifadeler yer almaktadır.

Uyarıcı Metin Parçası

"Çok geçmeden önde başkanları olan bir sürü güvercin alana üşüştü."

Örnek İfade

"Dediğim gibi kuş yani güvercin yakalayacakmış." (Ö8)

Uyarıcı Metin Parçası

"Fare büyük bir istekle bütün ağı kemirmeye başladı."

Örnek İfadeler

"Ağı kemirmiş. Onları ağdan kurtarmak için. Ben yanlış söylemişim." (Ö9)

"Demek ki fare, benim düşündüğüm gibi değil, o ağdan kurtarmaya yardım etmeye çalışır." (Ö11)

Uyarıcı Metin Parçası

"Felakete karşı gelebilmek için aramızdaki birliği kaybetmeyelim. Hiçbirimiz kendi canını arkadaşının canından üstün tutmasın. Hepimiz birlikte harekete geçerek tek kuş gibi uçalım; bu sayede hep birlikte kurtulalım, dedi."

Örnek İfade

"İlk önce umudunu kaybetmeyen felaketle karşılaşmış olanlar, ilk önce bir şeyler yapmaları gerekiyor. Kuşların planını ben bir şeye yaramadı dedim. Ama işe yaramış. Çıkmışlar, kurtulalım demişler." (Ö10)

Uyarıcı Metin Parçası

"Kolesterolü olanlara ve şeker hastalarına da iyi gelirim. Ayrıca pek çok hastalığın tedavisi için tıpta ve eczacılıkta kullanılırım. Büyümenizi hızlandırırım ve zekânızı geliştiririm."

Örnek İfade

"Zekâ geliştireceğini biliyordum. Büyümemizi hızlandıracağını biliyordum. Ama hastalık tedavisi için hiç duymadım." (Ö7)

Uyarıcı Metin Parçası

"Artık beni daha iyi tanıdığınıza göre gönül rahatlığıyla size veda edebilirim. Hoşça kalın!"

Örnek İfadeler

"Burada cevizin faydasını anlatıyor, cevizin beynimize iyi geldiğini anlatıyor. Bu kadar bilmiyordum ama yarısını biliyordum." (Ö9)

"Ben cevizi sağlıklı tanıdım, insanlara çok yararlı tanıdım ve bilmediğim şeyleri öğrendim." (Ö10)

Farklı Sözcüklerle İfade Etme

İçeriği, anlam aynı kalacak şekilde başka sözcüklerle yeniden ifade etmek olarak tanımlanan bu strateji ürü, okuduğunu anlama sürecinde yazar tarafından sunulan anlatımı biçimsel olarak çözmeye çalışırken kullanılır. Bu stratejiyi kullanan okuyucular, yazar tarafından metinde sunulan düşünceleri, kendi cümleleri ile yeni bir biçimde ifade etmektedirler. Böylelikle metinde yer alan kelime ve cümle yapıları çözümlenerek okunanlardan anlam kurma işi kolaylaşmaktadır.

Bu çalışmada öğrenciler farklı sözcüklerle ifade etme stratejisini, kaynak metinde sunulan yazarın ifade ettiği düşünceleri kendi cümleleri ile daha kısa bir şekilde açıklayarak anlam oluşturmak amacıyla kullanmışlardır. Öte yandan öğrencilerin sesli düşünme tutanakları çözümlendiğinde, bu strateji türünün belirtkesi olarak karşımıza "yani" bağlacı çıkmaktadır. Aşağıda öğrencilerin farklı sözcüklerle ifade etme stratejisine ilişkin vermiş oldukları örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılar yer almaktadır.

Uyarıcı Metin Parçası

"Tuzağı görmeyerek taneleri yemeye başladılar, ağın içine düştüler. Avcı sevinç içinde meydana çıktı."

Örnek İfade

"Güvercinler tuzağı görmemiş. Tanelerini, yemeklerini yani yemeğe başlamışlar. Sonra ağın içine düşmüşler. Avcı sevinç içinde onları yakalamaya koşmuş." (Ö11)

Uyarıcı Metin Parçası

"Onu gören güvercinler kurtulmak umuduyla çırpındılar fakat çabaları boşa gitti. Güvercinlerin başkanı, arkadaşlarına dönerek:"

Örnek İfadeler

"Onu görmüşler güvercinler avcıyı, sonra onu gören güvercinler kurtulmak umuduyla çırpınmışlar. Kanatlarını sallayıp kaçmaya çalışmışlar. Fakat çabaları boşa gitmiş…" (Ö11)

"Onu gören güvercinler kurtulmak umuduyla çırpınmışlar, ama fakat çabaları boşa gitmiş. Yapamamışlar yani…" (Ö12)

Uyarıcı Metin Parçası

"Ne kadar taze isem o kadar lezzetli olurum. Bir yıl kadar beklemişsem tadım biraz acımsı olur."

Örnek İfadeler

"Zamanı geçmiş bir yıl geçmiş tadı acımsı olmuş. Yani yenmeyecek hale gelmiş." (Ö9)

"Taze olduğunda lezzetli. Çok beklerse acı olurmuş." (Ö10)

Tekrar Etme

Anlamı kolaylaştırmak amacıyla bir sözcüğü ya da tümceyi tekrar okuma durumudur. Bir metnin tekrar okunması, okuma akıcılığı ve okuma hızını artıran bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatüre bakıldığında bu stratejinin genelde okuma güçlüğü çalışmalarında kullanıldığı görülmektedir. Öte yandan bu araştırmada tekrar etme stratejisi, okuma metninde yer alan bölümün daha iyi anlaşılması amacıyla öğrenciler tarafından tekrar okunması olarak değerlendirilmiştir.

Tekrar etme stratejisi, dinleme çalışmalarında kullanılması mümkün olmadığından sadece okuduğunu anlama stratejilerine dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler de,

kendilerine sunulan karttaki bölümü okuduktan sonra, anlaşılmayan cümleler ve kelimeleri tekrar ederek anlama ulaşmaya çalışmışlardır. Bu bakımdan, tekrar etme stratejisinin okuduğunu anlama ile ilgili olarak dilsel (linguistic) strateji grubundaki listeye dâhil edilmesine karar verilmiştir. Tekrar etme stratejisinin kullanıldığına dair öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde, okunulan metindeki bölüme ilişkin anlaşılamayan cümlelerin tekrar edildiğine dair ifadeler belirleyici olmuştur.

Uyarıcı Metin Parçası

"Yeşil kabuğumun altında iki parçalı, sert ve odunsu bir kabuk daha yer alır. Nihayet sert kabuğun içinde de "ceviz içi" olarak adlandırdığınız, beyaz renkli, yağlı tohum bulunur."

Örnek İfade

"Yeşil kabuğunun altında bir parçalı şey olduğunu söylüyor. Sert olduğunu söylüyor. İçinde de "ceviz içi" olarak adlandırdığınız, beyaz renkli, yağlı tohum bulunur diyor." (Ö9)

Uyarıcı Metin Parçası

"Üstelik sadece siz insanlar değil, birçok hayvan da beni severek yer."

Örnek İfadeler

"Sadece insanlar değil hayvanlar da seviyormuş." (Ö10)

"Sadece insanlar değil hayvanlar da yiyormuş." (Ö11)

Uyarıcı Metin Parçası

"Güvercinler, başkanın sözünü dinlediler. Avcı da güvercinlerin izini kaybedip geri döndü."

Örnek İfade

"Güvercin başkanın sözünü dinlemişler. Avcı da izlerini kaybedip geri dönmüş. Kendilerini kaybetmişler." (Ö11)

Kalıplaşmış Sözleri Belirleme

Okuduğunu anlama sürecinde okuyucular, metinden anlam oluşturmak amacıyla deyim ve atasözlerinin cümle içinde kazanmış olduğu anlamı bulma eylemi gerçekleştirirler. Metin içindeki anlatıma zenginlik katmak adına yazarlar tarafından kullanılan bu kalıplaşmış sözler, okuyucular tarafından keşfedilmeyi beklemektedir. Öğrencilerden beklenen, metin içerisinde yer alan bu kalıplaşmış sözlerin mecazi anlamlarını bulmaya çalışmalarıdır.

Bu araştırmada da öğrenciler, okumuş oldukları metinlerde yer alan kalıplaşmış sözlerin cümle içinde kazandığı anlamı bulma davranışı göstermişlerdir. Öğrenciler bu sözlerin anlamlarını yine bir kalıplaşmış sözle açıklamışlardır. Öğrencilerin, kalıplaşmış sözleri belirleme stratejisini kullanımına ilişkin sesli düşünme tutanaklarından alınan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Uyarıcı Metin Parçası

*"*Gerçekten güvercinlerin hepsi, kendilerini toplayıp kanat birliği yaptılar.*"*

Örnek İfadeler

"... Bence çalışmışlar, çaba göstermişler. Güç birliği yani." (Ö9)

"Gerçekten güvercinlerin hepsi toplanmışlar, kanat birliği yani el ele vermişler. Çaba göstermişler." (Ö11)

Kelime Bilgisi Sorununu Çözme

Kelimenin ne anlama geldiğini bulmak için bağlam, eş anlam ya da benzer yollardan yararlanmak olarak tanımlanabilir. Bu araştırmada, öğrenciler kelime düzeyi bakımından seviyelerine uygun metinleri okumuşlardır. Bununla birlikte öğrenciler, metinlerde anlamını bilmediği kelimelerle karşılaşmışlardır. Araştırmaya karılan öğrenciler anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını bağlamdan yararlanarak ya da yakın anlamlı sözcükleri kullanarak bulmaya çalışmışlardır. Nitekim öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, aşağıdaki örneklerde de görüldüğü üzere, öğrenciler kelimelerin anlamları üzerinde düşünürken bu engelin üstesinden gelmek için bağlamdan yararlandıklarına ilişkin göstergeler vardır.

Uyarıcı Metin Parçası

"Bol miktarda vitamin ve mineral içeririm. Diyebilirim ki bu özelliğimle birçok vitamin hapından çok daha üstünüm."

Örnek İfadeler

"…Bizim için faydalı, sağlıklı, iyi, büyümemiz için gerekli." (Ö7)

"Çok sağlıklı olmamızı, daha iyi olmamızı sağlayan, sağlıklı olmak gibi bir şey." (Ö9)

"Bir şeyden bizi koruyan şey." (Ö11)

Uyarıcı Metin Parçası

"Beyninizin küçültülmüş bir modeli olan ben, meyveler arasında gümüş elementi bulunduran tek meyveyim. Beyniniz ise yürüttüğü elektronik vazifeler açısından gümüşe ihtiyaç duyan tek organınızdır."

Örnek İfade

"…Ya gümüş elementinin ne olduğu bilmiyorum ama büyük ihtimalle zekâmızı geliştiren bir şeydir. Beyinin ihtiyacı olduğuna göre." (Ö8)

Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Atlama

Bir cümleyi anlamaya çalışırken, anlamı çözülemeyen kelimelerin üzerinde durmamaktır. Okuduğunu anlama sürecinde, anlamaya doğrudan katkısı olmayan ya da anlam boşluğu oluşturmayacak kelimelerin görmezden gelinerek okumaya devam edilmesi okuma sırasında kullanılan bir strateji türü olarak görülmektedir. Ayrıca bir okuyucunun, metni çözümlerken anlamını bilmediği bir kelimenin üzerinde çok fazla düşünmesi okuma akıcılığını bozmakta ve dolayısıyla metinde anlatılmak istenen asıl düşüncenin kaçırılmasına neden olmaktadır. Bunu yerine okuyuculardan, metindeki bir kelimenin anlamını çözemediklerinde, anlama ulaşmak için cümlenin ya da paragrafın bütününe odaklanmaları beklenmektedir. Bu şekilde okuyucular, anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama stratejisini kullanarak, kelimenin anlamını bulamasalar da metinde sunulan anlama ulaşabilmektedirler.

Bu araştırmada da bazı öğrenciler, okuduğunu anlama sürecinde anlamını bilmedikleri kelimeler ile karşılaşmışlardır. Bazı öğrenciler kelimelerin anlamlarını bağlamdan yararlanarak çözmeye çalışırken, bazıları da bu stratejiyi kullanarak anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama yoluna gitmişlerdir. Ayrıca anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama stratejisi, metindeki kelimelerin anlamlarına yönelik olduğu için dilsel (linguistic) strateji grubuna dahil edilmiştir.

Öğrencilerin, anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama stratejisini kullanımına ilişkin sesli düşünme tutanaklarından alınan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Uyarıcı Metin Parçası

"Zaten yeşil renkteki dış kabuğumdan boya hammaddesi olarak faydalanılır."

Örnek İfadeler

"Hım, boya hammaddesi ne demek onu anlayamadım." (Ö7)

"Hammaddenin ne demek olduğunu bilmiyorum. Dış kabuğu yeşil renkte olduğu için boya olarak kullanılıyormuş." (Ö8)

Uyarıcı Metin Parçası

"Kolesterolü olanlara ve şeker hastalarına da iyi gelirim. Ayrıca pek çok hastalığın tedavisi için tıpta ve eczacılıkta kullanılırım. Büyümenizi hızlandırırım ve zekânızı geliştiririm."

Örnek İfade

"Kolesterolü bilmiyorum ama diğer hastalık neydi? Şeker. Şekeri biliyorum. Şeker, böyle birden tansiyonu düşen bir tane hastalık. Onun ilacı da var. Böyle batırıyorsun o gösteriyor şekerini." (Ö10)

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejileri;

i. Metin türüne

ii. Cinsiyete

iii. Okuma profiline göre değişmekte midir?" şeklinde düzenlenmiştir.

Bu araştırma sorusunu yanıtlarken okuduğu anlama sürecinde, öğrencilerin kullanmış oldukları stratejilere ilişkin frekans hesaplamaları yapılmış ve hesaplanan bu sayısal

değerlerin yukarıda belirtilen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular "*Okuduğunu Anlama Stratejileri Kullanım Sıklığı*" başlığı altında sunulmuştur.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Kullanım Sıklığı

Okuduğunu anlama sürecine ilişkin olarak, sesli düşüme yöntemi uygulaması ile öğrencilerden elde edilen sözel verilerin çözümlenmesi sonucu, toplamda 15 farklı anlama stratejisinin kullanılmış olduğu belirlenmiştir. Yukarıda da belirtildiği üzere, bunlardan 10 tanesi anlamsal (semantic), 5 tanesi de dilsel (linguistic) strateji grubuna dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin metinleri okurken, anlamsal (semantic) stratejilerden zihinde canlandırma, metin yapısını tanıma ve ana fikri belirleme, dilsel (linguistic) stratejilerden de anlatımı çözümleme, anlamı sorgulama ve dilsel özelliklere tepki gösterme stratejilerini kullanmadıkları saptanmıştır. Öte yandan öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin kullanım sıklıkları Tablo 23'te verilmiştir.

Tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin, dinlediğini anlama sürecinde olduğu gibi, okuduğunu anlama sürecinde de en çok kullandıkları strateji türünün çıkarımda bulunma stratejisi olduğu görülmektedir. Araştırma süresince öğrenciler, okumuş oldukları metinlerde ifade edilen anlamı yapılandırmak amacıyla çıkarım yapmışlarıdır. Okuduğunu anlamanın gerçekleşmesinin bir ön koşulu olan çıkarımda bulunma stratejisine öğrencilerin çok sık başvurması, metindeki birçok farklı cümleden ortaya çıkan anlamın bütünleştirilerek, okunanlardan anlam kurulmaya çalışıldığının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tabloya bakıldığında, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okurken en fazla kullandıkları ikinci strateji türünün farklı sözcüklerle ifade etme strateji olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, metinleri okurken biçimsel olarak zorlandıkları bölümlerde ya da anlatımı daha sade ve kendi sözcükleri ile yeniden ifade ederek anlama ulaşmaya çalışırken bu stratejiyi kullanmışlardır. Öğrencilerin kendilerine sunulan metindeki bölümleri okurken, içeriğe yönelik çıkarım yapamadıkları durumlarda, ilk olarak bu stratejiyi kullanarak, metinde yazılanları kendi sözcükleri ile ifade ederek metindeki anlatımı çözümlemeye çalıştıkları söylenebilir.

Tablo 23

Okuduğunu Anlama Sürecinde Kullanılan Stratejilerin Frekans Tablosu

Strateji Türleri	**Stratejiler**	**Toplam (f)**
Anlamsal (Semantic)	Tahmin Etme	25
	Çıkarımda Bulunma	69
	Ön Bilgiyi Kullanma	10
	Kişiselleştirme	19
	Zihinde Canlandırma	-
	Telafi Etme	5
	Tepki Gösterme	15
	Metin Yapısını Tanıma	-
	Soru Sorma	1
	Ana Fikri Belirleme	-
	Özetleme	2
	Değerlendirme	3
	İzleme (Denetleme)	15
Dilsel (Lingusitic)	Anlatımı Çözümleme	-
	Anlamı Sorgulama	-
	Farklı Sözcüklerle İfade Etme	46
	Tekrar Etme	10
	Dilsel Özelliklere Tepki Gösterme	-
	Kalıplaşmış Sözleri Belirleme	3
	Kelime Bilgisi Sorununu Çözme	6
	Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Atlama	3

Tablodaki değerlere bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde kullandıkları toplam stratejilerin yaklaşık yarısını (%49,56) çıkarımda bulunma ve farklı sözcüklerle ifade etme stratejileri oluşturduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin, okuduğunu anlama sürecinde metindeki içerikle ilgili sunulan ipuçlarından yararlanarak sonuca varmaya çalıştıkları ve bunu gerçekleştiremedikleri durumlarda da biçimsel olarak zorlandıkları anlatımı çözmeye çalıştıkları söylenebilir.

Ayrıca öğrencilerin metinleri okurken, sık tercih ettikleri stratejilerin arasında sırasıyla tahmin etme, kişiselleştirme, tepki gösterme ve izleme (denetleme) yer almaktadır. Bu

anlamda öğrencilerin anlamsal (semantic) stratejileri daha çok tercih ettikleri yorumu yapılabilir. Tabloda da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrenciler metinleri okurken, 164 kez anlamsal (semantic) strateji grubundaki stratejileri kullanırken, 68 kez dilsel (linguistic) strateji grubundaki stratejileri tercih etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin okudukları metinlerde anlamsal (semantic) stratejileri daha çok tercih etmelerinin, istatistiksel açıdan bir anlamı olup olmadığına yönelik yapılan ki-kare uygunluk testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 24

Kullanılan Strateji Türlerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Strateji Türleri	**Kullanılan Strateji Sayıları**	**Beklenen Sayılar**	**Fark**	χ^2	**p**
Anlamsal	164	116	+48	39,724	,000
Dilsel	68	116	-48		

Tablodaki değerler, araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları metinlerde tercih ettikleri strateji türleri arasında gözlenen farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğunu göstermektedir (χ^2=39,724; p<0,01). Buna göre öğrencilerin, metinleri anlama konusunda var olan bilgileri ile uğraş verdikleri, hayal güçlerini ve yorum yeteneklerini kullandıkları ve tahminlerde bulunularak denencelerin sınandığı bir okuma modelini (bütünden parçaya yaklaşımı) tercih ettikleri söylenebilir. Öğrencilerin harflerin, kelimelerin ve cümlelerin dil bilgisel yapılarının çözümlenerek anlamın oluşturulduğu modeli (parçadan bütüne yaklaşımı) daha az kullanmalarının sebebi olarak Türkçe dersi öğretim sürecinde yürütülen etkinliklerin sonucu olarak, öğrencilerin bu konudaki yeterliklerinin düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin, okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin metin türlerine göre kullanım sıklıkları aşağıdaki frekans tablosunda verilmiştir.

Tablo 25

Okuma Stratejilerinin Metin Türüne Göre Kullanımına İlişkin Frekans Tablosu

Strateji Türleri	Stratejiler	Öyküleyici Metin	Bilgilendirici Metin
Anlamsal (Semantic)	Tahmin Etme	23	2
	Çıkarımda Bulunma	41	28
	Ön Bilgiyi Kullanma	2	8
	Kişiselleştirme	1	18
	Zihinde Canlandırma	-	-
	Telafi Etme	4	1
	Tepki Gösterme	12	3
	Metin Yapısını Tanıma	-	-
	Soru Sorma	1	-
	Ana Fikri Belirleme	-	-
	Özetleme	1	1
	Değerlendirme	2	1
	İzleme (Denetleme)	8	7
Dilsel (Lingusitic)	Anlatımı Çözümleme	-	-
	Anlamı Sorgulama	-	-
	Farklı Sözcüklerle İfade Etme	16	30
	Tekrar Etme	7	3
	Dilsel Özelliklere Tepki Gösterme	-	-
	Kalıplaşmış Sözleri Belirleme	3	-
	Kelime Bilgisi Sorununu Çözme	-	6
	Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Atlama	-	3
	Toplam	121	111

Tablo da görüldüğü gibi öğrenciler öyküleyici metinleri anlamlandırırken daha fazla strateji kullanmışlardır. Aradaki bu farkın nedeninin, özellikle ilkokulun ilk üç yılında öğrencilerin bu tarz metinlerle daha fazla deneyim kazanmış oldukları düşünülebilir. Öte yandan öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejilerinin metin türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ki-kare uygunluk testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 26

Metin Türüne Göre Kullanılan Okuma Stratejilerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Metin Türleri	Kullanılan Strateji Sayıları	Beklenen Sayılar	Fark	χ^2	p
Öyküleyici	121	116	+5	0,431	,511
Bilgilendirici	111	116	-5		

Tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okurken kullandıkları strateji sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (χ^2=0,431; p>0,05). Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin, okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları strateji sayılarının metin türüne göre değişim göstermediği söylenebilir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin ilkokul dördüncü sınıfta oldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu sınıf seviyesinde bilgilendirici metinlerle daha fazla karşılaşmış olabilecekleri ve bu metinleri okuma deneyimlerinin en az öyküleyici metinler kadar olduğu söylenebilir.

Ayrıca tabloda da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrenciler anlamsal (semantic) stratejileri, öyküleyici metinlerde daha fazla kullanmışlardır (Ö.M=95, B.M=69). Aradaki sayısal farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (χ2=4,122; p<0,05). Bunun nedeninin, öyküleyici metin yapılarının, öğrencilerin hayal güçlerini ve yorum yeteneklerini kullanmalarına olanak tanımış olması düşünülebilir. Ek olarak araştırmaya katılan öğrenciler dilsel (linguistic) stratejileri bilgilendirici metinlerde daha fazla kullanmışlardır (Ö.M=26, B.M=42). Bunun nedeninin, bilgilendirici metinlerin dilsel zorluklarından kaynaklandığı düşünülebilir. Öte yandan aradaki sayısal farkın istatistiksel açıdan ise anlamlı olmadığı görülmüştür (χ2=3,765; p>0,05). Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin dilsel (linguistic) stratejileri kullanımı ile metin türü arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Bununla birlikte yukarıdaki tabloya göre, tahmin etme, kişiselleştirme, tepki gösterme ve farklı sözcüklerle ifade etme strateji türlerinin kullanımında metin türlerine göre istatistiki açıdan anlamsal farklılık bulunmuştur. Tahmin etme stratejisi öğrenciler tarafından öyküleyici metin okumasında daha fazla kullanılmıştır (Ö.M.=23, B.M.=2). Aradaki bu sayısal farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (χ^2=17,640; p<0,01). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğrenciler tarafından tahmin etme stratejisinin kullanımının metin türüne göre değişim gösterdiği söylenebilir. Araştırma

süresince öğrencilerin tahmin etme stratejisini öyküleyici metinlerde daha fazla kullanmasının sebebi olarak, okudukları hikâyede yer alan unsurlara ve olayın nasıl ilerleyicine dair daha kolay tahminlerde bulunabildikleri gösterilebilir.

Kişiselleştirme stratejisi de araştırmaya katılan öğrenciler tarafından bilgilendirici okuma metninde daha fazla kullanılmıştır (Ö.M.=1, B.M.=18). Aradaki bu sayısal farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür (χ^2=15,211; p<0,01). Buna göre, okuduğunu anlama sırasında kişiselleştirme stratejisinin kullanımının metin türüne göre değişim gösterdiği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları bilgilendirici metindeki içerikle ilgili yaşantılarının fazla olması, kişiselleştirme stratejisinin bu metin türünde daha fazla kullanılmasına sebep olduğu düşünülebilir.

Tepki gösterme stratejisi, öğrenciler tarafından öyküleyici metin okumasında daha fazla kullanılmıştır (Ö.M.=12, B.M.=3). Aradaki farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu bulunmuştur (χ2=5,400; p<0,05). Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğrenciler tarafından tepki gösterme stratejisinin kullanımının metin türüne göre değişim gösterdiği söylenebilir. Okuduğunu anlama sürecinde, öğrencilerin tepki gösterme stratejisini öyküleyici metinlerde daha fazla kullanmasının sebebi olarak, okudukları hikâyede geçen olaya karşı daha çok yakınlık kurarak, duygularını daha rahat açığa vurabilmeleri gösterilebilir.

Farklı sözcüklerle ifade etme stratejisi bilgilendirici okuma metninde öğrenciler tarafından daha fazla kullanılmıştır (Ö.M.=16, B.M.=30). Bu farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu bulunmuştur (χ^2=4,261; p<0,05). Buna göre, okuduğunu anlama sırasında farklı sözcüklerle ifade etme stratejisinin kullanımının metin türüne göre değişim gösterdiği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin farklı sözcüklerle ifade etme stratejisini bilgilendirici metinlerde daha fazla kullanmalarının nedeni olarak, bilgilendirici metinlerdeki yer alan bilgilerin anlatımındaki dilsel zorluklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine ve okuma başarılarına göre stratejilerin kullanım sıklarına ait frekans tablosu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 27

Okuma Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanımına İlişkin Frekans Tablosu

Strateji Türleri	Stratejiler	İyi Okuyucu		Orta Düzey Okuyucu		Zayıf Okuyucu	
		Ö7*	Ö8**	Ö9*	Ö10**	Ö11*	Ö12**
Anlamsal (Semantic)	Tahmin Etme	5	6	5	4	3	2
	Çıkarımda Bulunma	18	20	10	13	4	4
	Ön Bilgiyi Kullanma	4	1	1	2	2	-
	Kişiselleştirme	2	7	5	2	1	2
	Zihinde Canlandırma	-	-	-	-	-	-
	Telafi Etme	1	-	-	2	1	1
	Tepki Gösterme	5	4	1	1	-	4
	Metin Yapısını Tanıma	-	-	-	-	-	-
	Soru Sorma	1	-	-	-	-	-
	Ana Fikri Belirleme	-	-	-	-	-	-
	Özetleme	2	-	-	-	-	-
	Değerlendirme	-	3	-	-	-	-
	İzleme (Denetleme)	4	4	2	4	1	-
Dilsel (Lingusitic)	Anlatımı Çözümleme	-	-	-	-	-	-
	Anlamı Sorgulama	-	-	-	-	-	-
	Farklı Sözcüklerle İfade Etme	2	-	11	6	12	15
	Tekrar Etme	1	-	2	3	4	-
	Dilsel Özelliklere Tepki Gösterme	-	-	-	-	-	-
	Kalıplaşmış Sözleri Belirleme	-	-	1	1	1	-
	Kelime Bilgisi Sorununu Çözme	1	2	1	1	1	-
	Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Atlama	1	1	-	1	-	-
	Toplam	47	48	39	40	30	28

* Kız Öğrenciler, ** Erkek Öğrenciler

Tabloda da görüldüğü gibi, okuduğunu anlama sürecinde iyi okuyucular zayıf okuyuculara göre daha fazla strateji kullanmışlardır. Bununla birlikte, okuduğunu anlama başarısı bakımından üst, orta ve alt grupta yer alan kız ve erkek öğrencilerin hemen hemen eşit

sayıda anlama stratejisi kullandıkları görülmektedir. Buna bağlı olarak, araştırmaya katılan kız öğrenciler toplamda 116, erkek öğrenciler de toplamda 116 anlama stratejileri kullandıkları hesaplanmıştır. Öte yandan öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejilerinin, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ki-kare uygunluk testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 28

Cinsiyete Göre Okuma Stratejilerinin Kullanılmasına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

	İyi Okuyucu	**Orta Düzey Okuyucu**	**Zayıf Okuyucu**	**Toplam**	χ^2	**sd**	**p**
Kız	47	39	30	116	0,092	2	,955
Erkek	48	40	28	116			
Toplam	95	79	58	232			

Tablodaki verilerin ışığında, araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin, cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı söylenebilir (χ^2=0,092; p>0,05). Buradan hareketle, okuduğunu anlama sürecinde kullanılan anlama stratejilerinin, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinden etkilenmediği yorumu yapılabilir.

Tabloya bakıldığında karşımıza çıkan diğer bir bulgu, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı arttıkça, kullanılan anlama stratejisi sayısının artmasıdır. Okuma becerisi bakımından iyi, orta ve zayıf okuyucular olarak sınıflandırılan öğrencilerin kullandıkları anlama stratejilerinin sayıları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığında dair yapılan ki-kare uygunluk testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 29

Öğrencilerin Okuma Profiline Göre Kullandıkları Okuma Stratejilerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Öğrenciler	**Kullanılan Strateji Sayıları**	**Beklenen Sayılar**	**Fark**	χ^2	**p**
Ö7	95	77	+18	8,905	,012
Ö8					
Ö9	79	77	+2		
Ö10					
Ö11	58	77	-19		
Ö12					

Tabloda da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı bakımından kullandıkları anlama stratejileri sayıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (χ^2=8,905; p<0,05). Buna göre okuduğunu anlama sürecinde başarılı olan öğrencilerin, metinleri anlamaya çalışırken strateji kullanımı konusunda yetkinleşmiş oldukları yorumu yapılabilir. Başka bir deyişle, okuduğunu anlama sürecinde metinleri anlamaya yönelik olarak çeşitli stratejiler kullanan öğrenciler, okuduğunu anlamada başarılı olmaktadırlar.

Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı bakımından anlamsal (semantic) stratejilerin kullanım sayıları arasında da farklılıklar söz konusudur. İyi okuyucu olarak belirlenen öğrenciler 87, orta düzey okuyucular 52, zayıf okuyucu olarak belirlenen öğrenciler de toplamda 25 anlamsal (semantic) strateji grubuna ait stratejileri kullanmışlardır. Aradaki farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu bulunmuştur (χ2=35,354; p<0,01). Buna göre araştırmaya katılan ve okuduğunu anlama sürecinde başarılı olan öğrencilerin, metinleri anlamaya çalışırken ön bilgileri ve geçmiş deneyimleriyle birlikte bir sonuca ulaşma eğiliminde oldukları yorumu yapılabilir.

Öte yandan araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı bakımından kullandıkları dilsel (linguistic) stratejilerin sıklıkları arasında da farklılık mevcuttur. Okuma başarısı bakımından iyi okuyucu olarak belirlenen öğrenciler 8, orta düzey okuyucular 27, zayıf okuyucu olarak belirlenen öğrenciler de toplamda 33 dilsel (linguistic) strateji grubuna ait stratejileri kullanmışlardır. Öğrencilerin dilsel (linguistic) stratejileri kullanma sayıları arasındaki bu farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu görülmüştür (χ2=15,029; p<0,01). Zayıf okuyucuların dilsel (linguistic) stratejileri daha fazla kullanmasının nedeninin, okuma esnasında harfleri ve kelimeleri tanımada zorlanmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin, okuduğunu anlama sürecinde çıkarımda bulunma ve farklı sözcüklerle ifade etme strateji türlerinin kullanımında okuduğunu anlama başarısına göre sayısal olarak farklılıklar olduğu görülmektedir. Çıkarımda bulunma stratejisinin kullanımdaki sayısal farkın (İyi=38, Orta=23, Zayıf=8) istatistiksel olarak da anlamlı olduğu bulunmuştur (χ2=19,565; p<0,01). Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı arttıkça çıkarımda bulunma strateji türünü kullanma sıklığının arttığı söylenebilir. Ayrıca farklı sözcüklerle ifade etme stratejisinin kullanımındaki, okuduğunu anlama başarısına göre oluşan sayısal farkın (İyi=2, Orta=17, Zayıf=27) istatistiksel olarak

anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi 2=20,652$; $p<0,01$). Buradan hareketle, okuduğunu anlama başarısı ile farklı sözcüklerle ifade etme strateji türünün kullanım sıklığı arasında bir ilişki olduğu söylenebilir

Araştırmanın beşinci alt problemi, "İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde;

i. Tahmin etme

ii. Çıkarımda bulunma

iii. Soru sorma

iv. Ana fikri belirleme

v. Özetleme

vi. Değerlendirme

vii. İzleme (denetleme) stratejilerini nasıl kullanmaktadırlar?" şeklinde düzenlenmiştir.

Bu araştırma sorusuna yanıt ararken, Türkçe dersi öğretim sürecinde tutulan gözlem notlarından ve bireysel görüşmeler sırasında alınan ses kayıtlarından yararlanılmıştır. Yukarıda sıralanan dinlediğini ve okuduğunu anlama stratejilerinin, öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığının belirlenerek, zihinsel süreçleri ortaya çıkarmak adına yapılan içerik analizinden elde edilen bulgular *"Zihinsel Süreçler"* başlığı altında sunulmuştur.

Zihinsel Süreçler

Türkçe dersi öğretim sürecinde yapılan gözlemlerden yola çıkarak, öğrencilerin anlama sürecine nasıl katkı verdiklerinin ve bireysel görüşmeler sırasında anlama stratejilerini nasıl kullandıklarının saptanması sonucu üç farklı kategoride anlama düzeyleri belirlenmiştir. Kategorilerin isimlendirilmesinde Anderson ve Krathwohl (2001), Cleymer (1968) ve PIRLS (2001) çalışmalarından faydalanılmıştır. Bu kategorilerden yüzeysel anlama metindeki açıkça ifade edilen bilgilerin elde edilmesi ile ilişkili, derinlemesine anlama metin içinde doğrudan ifade edilmemiş bilgilere ulaşma ve öğrencinin ön bilgisi ile ilişkili, değerlendirme ise metnin üzerinde düşünme ve yargıda bulunma ile ilişkili süreçler olarak açıklanabilir.

Eldeki bu çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin sesli düşünme tutanakları çözümlendiğinde, dinleme çalışmalarında derinlemesine anlama, okuma çalışmalarında ise yüzeysel anlama düzeyindeki zihinsel süreçlerin daha çok kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin dinleme çalışmalarında daha üst düzey bir anlam oluşturmalarının nedeni olarak, öğrencilerin anlama sürecinde dinleme deneyimlerinin daha fazla olması gösterilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin metinleri dinlerken ön bilgilerini kullanarak metin içinde doğrudan ifade edilmemiş bilgilere ulaşma konusunda alışkanlıkların okuduğunu anlama sürecine göre daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmada, iyi ve orta düzey dinleyicilerin derinlemesine anlama, zayıf dinleyicilerin ise yüzeysel anlama düzeyinde daha fazla anlam oluşturdukları belirlenmiştir. Öte yandan okuma çalışmalarında ise iyi okuyucuların derinlemesine anlama, orta düzey ve zayıf okuyucuların ise yüzeysel anlama düzeyinde daha fazla anlam oluşturdukları belirlenmiştir. Buna göre ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde orta düzey dinleyicinin, orta düzey okuyucuya kıyasla metinlerden üst düzey bir anlam oluşturduğu söylenebilir. Bunun nedeninin, öğrencilerin kelime tanıma süreçleri bakımından dinlediğini anlama sürecinde daha fazla beceri kazanmış oldukları; okuduğunu anlama sürecinde ise öğrencilerin kelimeleri tanımak için daha fazla uğraş vererek okuduklarını anlamada azalma olduğu düşünülebilir.

Aşağıda dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecine ilişkin olarak belirlenen anlama düzeylerine ve bu anlama düzeylerindeki zihinsel süreçlere yönelik detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

Yüzeysel Anlama

Yüzeysel anlama, öğrencilerin metinde açıkça ifade edilen bilgiye ulaşmasını içermektedir. Bu süreç neredeyse yorumlama gerektirmez. Metnin anlaşılması yüzeyseldir. Elde edilen bilgi, metindeki belirli bir cümlenin ya da paragrafın içerisinde bulunabilir. İyi okuyucuların ve dinleyicilerin otomatik bir şekilde gerçekleştirdiği bu süreç bilginin hatırlanmasına ve fark edilmesine yöneliktir.

Hatırlama

Hatırlama, metinde açık bir şekilde ifade edilen bilgilerin uzun süreli bellekten geri getirilmesi ile ilgilidir. Öğrencilerin metinden elde edilen bilgileri hatırlamaları, daha geniş

kapsamlı anlama görevlerinin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte anlamadan ezberleme üzerinde durulduğunda, metindeki bilginin hatırlanması süreci basit düzeyde bir anlamanın gerçekleşmesine neden olmaktadır. Öte yandan öğrencilerin okudukları ya da dinledikleri metinlerden düşük bilişsel düzeyde anlam oluşturmaları, öğretmenlerin metinlere yönelik yüzeysel ve sadece bilgiye dayalı sorular sormaları ile de ilgilidir. Aşağıda sunulan, öğretmenlerin ders işleme sürecine yönelik örnek gözlem kaydı bu yorumu desteklemektedir.

> "…Öğretmen D, "Atatürk ve Güzel Sanatlar" adlı dinleme metnini okuduktan sonra öğrencilere soru sormaya başlıyor. Özellikle aklınızda ne kaldı ne hatırlıyorsunuz gibi sorularla metinde doğrudan ifade edilen bilgiyi bulmalarını istiyor. Öğretmen D'nin, kılavuz kitabındaki yönergeleri dikkate almadığı gözleniyor. Çalışma kitabındaki etkinlikler öğrencilere ödev olarak veriliyor. Öğretim süreci daha çok soru-cevap yöntemi ile sürdürülüyor. Öğretmen, metinde açıkça ifade edilen ve hatırlamaya dayalı sorular olan, güzel sanatların ne olduğu, niçin önemli olduğu, Atatürk'ün güzel sanatların gelişmesi için neler yaptığı ile ilgili sorduğu sorulara tüm öğrencilerin yanıt vermesini bekliyor. Metinde açık bir şekilde ifade edilen bilgileri hatırlayamayan öğrencilere, kendisini dikkatli dinlemezlerse metni anlayamayacaklarını konusunda uyarıyor…" [Gözlem Kaydı].

Yukarıdaki gözlem kaydında da görüldüğü üzere öğretmenin derste en çok kullandığı stratejinin soru sorma olduğu görülmektedir. Nitekim yapılandırmacı eğitim anlayışında, öğretmenin bir rehber olarak öğrencilerine çok sayıda sorular sorması beklenen bir durumdur. Öte yandan öğretmen D'nin sorduğu soruların cevabı metin içerisinde ve daha çok metni tanıma ile ilgili basit düzeyde olduğu söylenebilir. Bu anlamda öğretmen tarafından, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek doğru soruların sorulmadığı söylenebilir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğlencilerin sesli düşünme tutanakları çözümlendiğinde, dinleme ve okuma metinlerde yer alan bilgilerin, kelimelerin anlamlarının ve olayların sırasının öğrenciler tarafından hatırlandığı saptanmıştır. Buradaki belirleyici nokta, öğrencilerin metinde yer alan bilgiyi yorumlamadan olduğu gibi söylemesidir. Aşağıda öğrencilerin hatırlama sürecine ilişkin vermiş oldukları örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Günümüzden ortalama iki bin iki yüz yıl önceydi. Bergama Kralı II. Eumenos (Omen)'in altın saçlı bir kızı vardı. Kralın bu güzel kızına ülkenin bütün gençleri âşıktı."

Örnek İfadeler

"Şimdi bu kız çok güzel ve herkesin ona âşık olduğunu anlatıyor." (Ö3)

"Kız çok güzel olabilir. Herkes ona çok bayılıyor olabilir. Yani âşık olmuşlar demek ki seviyorlar." (Ö6)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Bilgili Cevizin Söyledikleri"

Örnek İfade

"Şey, yani, bilgili ceviz derken akıllı cevizim, zeki cevizim bunları anlatıyor." (Ö11)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Felakete karşı gelebilmek için aramızdaki birliği kaybetmeyelim. Hiçbirimiz kendi canını arkadaşının canından üstün tutmasın. Hepimiz birlikte harekete geçerek tek kuş gibi uçalım; bu sayede hep birlikte kurtulalım, dedi."

Örnek İfadeler

"Burada başkanın önerisi hepsi birlikte uçup ağdan kurtulmakmış. Kendi canını arkadaşının canından üstün kılmayacakmış…Öyle bir plan yapmışlar." (Ö7)

"Bu felakete karşı gelebilmek için arkadaşlarından birlik istemiş. Bu birliği kaybetmemek istemiş. Hep birlikte yapmak için hiçbirimiz kendi canını boşa vermeyelim demiş. Birlik olursak kurutulabiliriz demiş." (Ö12)

Fark Etme

Fark etme, metinde açık bir şekilde ifade edilen bilgilerin bulunmasını ve tanınmasını içermektedir. Öğrenciler bu süreçte kendilerine sunulan metindeki belirli bir bilgi ya da fikrin yerini belirlerler. Bu çalışmada öğrencilerin bu süreci kullanmaları onlara

kelimelerin anlamlarını bulmalarına, metinden doğrudan ifade edilen bilgilerden çıkarım yapmalarına, metinden gerçekleşen olaylar hakkında tahminde bulunmalarına katkıda bulunmuştur. Bu anlamda fark etmenin daha çok tahmin etme ve çıkarımda bulunma stratejileri kullanarak gerçekleştirilen bir süreç olduğu söylenebilir. Gözlem yapılan sınıflarda tutulan notlar bu yorumu desteklemektedir.

> "…Öğretmen S, "Şekerci Güzeli" adlı okuma metninin işlenişi sürecinde öncelikle öğrencilerden metinle ilgili anahtar kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini ve daha sonra da bu kelimelerin çağrıştırdığı başka kelimelerin neler olabileceğini soruyor. Öğrencilerin bu etkinliğe istekli bir şekilde katılım gösterdikleri gözleniyor. Her öğrenci kendi düşüncesini rahatlıkla ifade ediyor. Bu süreçte öğrencilerin "dükkân" sözcüğünün anlamını bulmada zorlandıkları gözleniyor. Bu aşamada öğretmen S, öğrencilerinden metni okumalarını istiyor. Bu şekilde öğrenciler "dükkân" sözcüğünün anlamını metindeki ipuçlarından yararlanarak tahmin etmeye başlıyorlar. Öğretmenin yaptığı bu etkinlikler öğrencilerin kelimelerin anlamlarını tahmin yoluyla fark etmelerine yardımcı oluyor…" [Gözlem Kaydı].

> "…Öğretmen G, "Her Karıncaya Bir İş" adlı metnini okumaya geçmeden önce öğrencilere metnin başlığından ve metinle ilgili görsel unsurlardan yola çıkarak metnin içeriğine dair tahminlerde bulunmalarını istiyor. Öğrencilerin yapmış olduğu tahminlerin farklılaştığı gözleniyor. Öğretmen bu noktada öğrencilere neden bu şekilde tahminde bulunduklarını soruyor. Bazı öğrenciler görsel unsurular ile metnin başlığını ilişkilendirerek gerekçelerini açıklıyorlar. Bu anlamda yapılan bu etkinlik, öğrencilerin metinle ilgili ipuçlarını fark ederek metnin konusu hakkında tahminde bulunmalarını sağlıyor… Öğretmen G, "Her Karıncaya Bir İş" adlı metinle ilgili öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alan "Küçük karıncaların çalışmaya başlamaları için ne gerekiyor?" sorusunu yöneltiyor. Bazı öğrenciler yanıt vermekte zorlanıyorlar. Öğretmen bu durumda metnin ilk paragrafını tekrar okumalarını istiyor. Bu şekilde öğretmen, öğrencilerin metinde açık bir şekilde ifade edilen neden-sonuç ilişkilerini fark ederek çıkarım yapmalarına yardımcı oluyor..." [Gözlem Kaydı].

Gözlem kayıtlarındaki ifadelerde de görüldüğü üzere, öğretmenler tahmin etme ve çıkarımda bulunma stratejilerini öğrencilere sorular sorarak kullanmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilere metindeki bilgiye ilişkin nasıl tahminde bulunulduğuna ve metinden elde edilen bilgilerden nasıl çıkarım yapıldığına dair örnek uygulamalar yaparak model olmaları beklenmektedir. Öte yandan öğretmen G ve S'nin öğrencilerin metindeki ipuçlarını ve metinde doğrudan ifade edilen olayların nedenlerini fark etmelerini sağlayacak etkinlikler yaptıkları söylenebilir.

Ayrıca öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde, öğrencilerin dinleme ve okuma metinlerindeki detayları, ipuçlarını, neden-sonuç ilişkilerini ve

karakterlerin özelliklerini fark ederek metinleri anlamlandırmaya çalıştıkları görülmüştür. İyi okuyucuların ve dinleyicilerin pratik bir şekilde gerçekleştirdiği bu süreç, zayıf okuyucular ve dinleyiciler için metnin çözümlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Öğrencilerin, fark etme sürecini kullanımına ilişkin sesli düşünme tutanaklarından alınan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Kar Tanesi"

Örnek İfadeler (Başlıktaki ipuçlarını fark etme)

"Bence kışla ilgili bir metin olabilir." (Ö2)

"Bence güzel bir şey metne uyumlu da olabilir. Bir kar tanesinin oluşumunu anlatıyordur." (Ö4)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Günümüzden ortalama iki bin iki yüz yıl önceydi. Bergama Kralı II. Eumenos (Omen)'in altın saçlı bir kızı vardı. Kralın bu güzel kızına ülkenin bütün gençleri âşıktı."

Örnek İfade (Metindeki detayları fark etme)

"Herkes âşıkmış yani. Bir de saçı sarıymış. Babası da onu çok seviyormuş." (Ö5)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Beyninizin küçültülmüş bir modeli olan ben, meyveler arasında gümüş elementi bulunduran tek meyveyim. Beyniniz ise yürüttüğü elektronik vazifeler açısından gümüşe ihtiyaç duyan tek organınızdır."

Örnek İfade (Bağlamdaki ipuçlarını fark etme)

"…Ya gümüş elementinin ne olduğu bilmiyorum ama büyük ihtimalle zekâmızı geliştiren bir şeydir. Beyinin ihtiyacı olduğuna göre." (Ö8)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Avcı peşimizde. Böyle açıkta uçarsak bizi görür, nereye konacağımızı anlar."

Örnek İfade (Karakterlerin özelliklerini fark etme)

"Demek ki, bunların avcıları hala daha peşlerinde. Açıkta uçuyorlarmış, havadan. Sonra bizi görür diye paniklemişler." (Ö11)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Beni taze olarak yemek isterseniz dışımdaki bu acı zarı soysanız iyi edersiniz."

Örnek İfadeler (Neden-sonuç ilişkisini fark etme)

"Çünkü zar acı olduğu için onu soymamız gerekir. Yoksa yiyemeyiz." (Ö7)

"…Yemek isterseniz zar acı olduğu için onu çıkartmanız lazım diyor…" (Ö10)

Derinlemesine Anlama

Bu anlama düzeyinde öğrencilerden dinledikleri ya da okudukları metinde açıkça ifade edilen bilgileri yeniden organize etmesi ve bu bilgileri birleştirip yorumlaması beklenmektedir. Derinlemesine anlama, daha karmaşık zihinsel süreçleri barındırmakta ve bu süreçte öğrenciler açıkça ifade edilmemiş bilgi ve fikirlerden çıkarımlar yaparlar. Öğrenciler metinde oluşan anlam boşluklarını doldururken, geçmiş bilgi ve deneyimlerinden yararlanabilirler. Bu nedenle öğrencilerin yaptıkları çıkarımlardan ortaya çıkan anlam farklılık gösterebilir. Derinlemesine anlama sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen faaliyetler aşağıda sunulmuştur.

Örnek Verme

Örnek verme genel bir kavramın özelliklerinin belirlenmesi ve bu özelliklerin kullanılması durumudur. Öğrenciler metinleri daha iyi anlamak adına kişisel bilgilerini de kullanarak soyut anlatımları örneklendirirler. Bu süreç genel bir duruma yönelik olabileceği gibi en önemli olanı ayırt etmek ve ayrıntıları göstermek amacıyla da kullanılabilmektedir. Ayrıca bu çalışmada gözlem yapılan sınıflarda, öğrenciler öğretmenlerin metinle ilgili sorduğu soruları yanıt ararken, kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak konuya ilişkin örnekler vererek durumu açıklamaya çalışmışlardır. Bu anlamda öğrencilerin metni daha iyi anlamak amacıyla özellikle tam olarak anlaşılmayan durumlar için örnekler bulma davranışı gösterdikleri söylenebilir.

"…Öğretmen S, "Şekerci Güzeli" adlı okuma metni ile ilgili öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri gerçekleştirirken öğrencilere "Çocuklar akide şekeri nedir? Daha önce aranızda hiç akide şekeri yiyen var mı?" şeklinde sorular soruyor. Öğrenciler sırayla cevap vermeye başlıyor: "Öğretmenim ben yedim. Tadı ekşi şeker gibi.", "Öğretmenim hani böyle küçük bir şey (eliyle parmağının ucunu gösteriyor), sert, taş gibi.", "Öğretmenim bizim mevlitte dağıtmıştı babam. Tadı lolipop gibi aynı." Öğrencilerin arasından akide şekeri ile ilgili bilgisi olanların verdikleri yanıtların, kişisel deneyimlerinden yola çıkarak örnekler vererek gerçekleştiği gözlenmiştir. Öğretmen, öğrencilerin verdikleri cevaplara tepki vermeden diğer etkinliğe geçiyor…" [Gözlem Kaydı].

Ayrıca araştırmaya katılan öğlencilerin sesli düşünme tutanakları çözümlendiğinde, dinleme ve okuma metinlerde yer alan bilgilere ve kelimelerin anlamlarına yönelik öğrenciler tarafından örnekler verildiği saptanmıştır. Buradaki belirleyici nokta, öğrencilerin kurmuş oldukları cümlelerdeki "mesela" ve "gibi" sözcüklerinin kullanımı göze çarpmaktadır. Aşağıda öğrencilerin örnek verme sürecine ilişkin vermiş oldukları örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Artık kocaman bulut yığınları olmuştuk. Rüzgâr bizi değişik biçimlere dönüştürüp duruyordu."

Örnek İfade

"Mesela birisi araba, birisi gemi falan olabilir." (Ö4)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Nazar mı değdi, ne oldu, kralın kızı hastalandı."

Örnek İfade

"Nazar öğretmenim, mesela Allah'tan sana bir şey olmasın deriz ya onun gibi bir şey." (Ö6)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Merhaba arkadaşlar, ben sizlerin severek yediği yiyeceklerden biriyim."

Örnek İfade

"…Bence çocuklara anlatmak istiyor bu da bence mesela çilek olabilir..." (Ö10)

Benzetim Yapma

Benzetim bir bilgiyi ya da olayı başka bir duruma benzeterek açıklamayı içermektedir. Benzetim aynı zaman da bir öğretim tekniğidir. Öğretmenler, öğrencilerine aktarmak istediği bir konu ile ilgili sınıf içerisinde bir olay gerçeğe yakın modeller oluşturarak bu tekniği uygulamaktadırlar. Aşağıda sunulan, öretmen F'nin ders işleme sürecine yönelik örnek gözlem kaydı, benzetim tekniğinin kullanımına ilişkin örnek teşkil etmektedir.

> "…Öğretmen F, "Telefon Kuralları" adlı dinleme metni ile ilgili öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri gerçekleştirirken öğrencilerden 3-4 kişilik gruplar halinde görgü kurallarına uygun bir telefon konuşması nasıl olur canlandırmalarını talep ediyor. Öğrencilere, konuşmanın içeriğini kendilerinin belirlemelerini istiyor. Öğrencilerin bu etkinliğe istekli bir şekilde katıldıkları gözleniyor. Öğrenciler arasında oluşturulan bu gerçeğe yakın ortamın, öğrencilerin konuşma kurallarını tanımasına katkı sağladığı gözleniyor…" [Gözlem Kaydı].

Bunula birlikte araştırmadaki öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, öğrencilerin metindeki anlatıma hem soyut hem de somut benzetmeler kullanarak bu süreci kullandıkları görülmüştür.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Kar taneleri havada uçuşuyor, yumuşak bir inişle yere konuyordu. Dağlara, tepelere, ağaçlara, çatılara, hatta bahçedeki çamaşır ipinin üstüne bile."

Örnek İfade

"Şehre büyük bir beyaz yorgan gibi seriliyordu." (Ö2)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"1 kilogramım neredeyse 10 kilogram tavuk eti ya da 14 kilogram patates kadar enerji verir."

Örnek İfade

"Enerji… Vücudumuzun ihtiyacı olan, hareket etmek için yakılan, kullanılan, benzin gibi, araba benzinle çalışıyor vücudumuz da enerji ile çalışıyor." (Ö8)

Karşılaştırma

Karşılaştırma iki ya da daha fazla sayıdaki durum ya da olaylar arsındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması ile ilgilidir. Öğrenciler dinlediğini ve okuduğunu anlama

sürecinde, metindeki karakterler, yerler ya da olaylar hakkında benzerlikleri ve farklılıkları bulup tanımlarlar. Bu çalışmada da öğrencilerin bu süreci kullanmaları onlara metin içinde ifade edilen bilgileri karşılaştırarak çıkarım yapmalarına katkıda bulunmuştur. Bu anlamda bu sürecin daha çok çıkarımda bulunma stratejisi kullanarak gerçekleştirilen bir süreç olduğu söylenebilir. Gözlem yapılan sınıflarda tutulan notlar bu yorumu desteklemektedir.

> "…Öğretmen F, "Kişinin Aynası" adlı metinle ilgili öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alan "Kurtuluş savaşı kazanılmasaydı şu anki hayatımızda neler farklı olurdu?" sorusunu yöneltiyor. Bazı öğrenciler yanıt vermekte zorlanıyorlar. Öğretmen bu durumda öğrencilere, savaşı düşmanların kazandıklarını düşünmelerini istiyor. Bazı öğrenciler durumun daha kötü olacağını hakkında düşüncelerini dile getirmeye başlıyorlar. Şu anda özgür bir şekilde yaşadıklarını ifade eden öğrencilerin olduğu gözleniyor. Bu anlamda öğretmenin yaptırdığı bu etkinlik, öğrencilerin metinden elde edilen bilgileri karşılaştırarak çıkarım yapmalarına yardımcı oluyor…" [Gözlem Kaydı].

> "…Öğretmen G, "Her Karıncaya Bir İş" adlı metinle ilgili öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri gerçekleştirirken öğrencilere "Yeryüzünde çalışan karıncaların yaptıkları işler arasında ne gibi farklar vardır?" şeklinde bir soru yöneltiyor. Bazı öğrenciler hemen yanıt verirken bazıları ise metne tekrar bakma ihtiyacı duyuyor. Birkaç öğrenciden yanıtları alan öğretmen ardından öğrencilere "Peki insanlar ile karıncalar arasındaki benzerlikler nelerdir?" sorusunu yöneltiyor. Öğrencilerin bu soruya yanıt vermekte zorlandıkları gözleniyor. Öğretmen bu durumda, karıncaların yaptıkları işlere örnekler veriyor. Bunun üzerine öğrencilerden bazıları insanların yaptığı benzer işleri açıklamaya başlıyorlar. Öğrencilerden cevaplarını alan öğretmen, "Demek ki biz insanlar da karıncalar gibi aramızda iş bölümü yaparak işlerimizi aksatmadan başarılı olabiliriz değil mi?" şeklinde bir cümle kuruyor. Bu şekilde öğretmen, öğrencilerin metinde ifade edilen karşılaştırmaları fark ederek çıkarım yapmalarına yardımcı oluyor. Öğretmenin kurduğu bu çıkarım cümlesinden hareketle, öğrencilerin de karıncaların ve insanların arasındaki benzerliklere ve farklılıklara örnekler vererek, sonuç bildiren cümleler kullandıkları gözleniyor..." [Gözlem Kaydı].

Gözlem kayıtlarındaki ifadelerde de görüldüğü üzere, daha önce de açıklandığı gibi öğretmenler çıkarımda bulunma stratejisini öğrencilere sorular sorarak kullanmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmen F ve G'nin, öğrencilerin metinde ifade edilen bilgileri karşılaştırmalarına olanak veren ve bu şekilde çıkarım yapmalarını sağlayan etkinlikler yaptıkları söylenebilir.

Ayrıca öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde, öğrencilerin dinleme ve okuma metinde ifade edilen bilgileri ve karakterlerin özelliklerini karşılaştırarak metinleri anlamlandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Buradaki belirleyici nokta, öğrencilerin kurmuş oldukları cümlelerdeki "daha" ve "kadar" sözcüklerinin

kullanımı göze çarpmaktadır. Öğrencilerin, karşılaştırma sürecini kullanımına ilişkin sesli düşünme tutanaklarından alınan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Sağlıklı olanlar da Hierapolis (Hiyerapıl)'a gelip ülkelerine daha dinç ve gençleşmiş olarak döndüler."

Örnek İfade

"Sadece hasta olanlar değil sağlıklı olanlar da buraya gelmişler." (Ö1)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Tuzağı görmeyerek taneleri yemeye başladılar, ağın içine düştüler. Avcı sevinç içinde meydana çıktı."

Örnek İfadeler

"Avcı güvercinleri yakalayabilmiş. Yakaladığı için de çok sevinmiş. Ama güvercinler çok mutsuzdur bence yakalandıkları için..." (Ö7)

"Böyle mesela çok sevindi. Ama kuşlar da orada üzülmüştür, yakalandık diye, kesileceğiz, öleceğiz diye." (Ö8)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"1 kilogramım neredeyse 10 kilogram tavuk eti ya da 14 kilogram patates kadar enerji verir."

Örnek İfadeler

"Yani 1 kilosu bile onlardan daha faydalıymış." (Ö7)

"Yani kendisi patatesten, tavuktan daha çok enerji veriyormuş." (Ö9)

"O zaman yani, 1 kilo aldım böyle bir sürü çok taze çok güzel, 10 kilogram tavuk ve 14 kilogram patates kadar enerji verebiliyormuş." (Ö10)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Dışımdaki yeşil kabuk, kafa derinize; onun altındaki sert kabuk, kafatasınıza; meyvemi kaplayan ince zar, beyninizi kaplayan zara; meyvem de tıpatıp beyninize benzer."

Örnek İfadeler

"Yani kabuğu bizim kafatasımız kadar sert demek istiyor." (Ö8)

"Derimizin altındaki kafatası kadar dışındaki kabuk güçlü diyor." (Ö10)

Öngörüde Bulunma

Öngörüde bulunma bir işin nasıl bir yol alacağını önceden anlayabilme ile ilişkilidir. Dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde öğrenciler bir cümlenin ya da metnin bir bölümünün anlamına ilişkin öngörüde bulunurlar. Bu çalışmada öğrencilerin bu süreci kullanmaları onlara metinde gerçekleşen olaylar hakkında tahminde bulunmalarına katkıda bulunmuştur. Bu anlamda öngörüde bulunmanın daha çok tahmin etme stratejisi kullanarak gerçekleştirilen bir süreç olduğu söylenebilir. Aşağıda sunulan, öğretmenlerin ders işleme sürecine yönelik örnek gözlem kayıtları bu yorumu desteklemektedir.

> "…Öğretmen S, "Kumbara İçi Dolu Para" adlı dinleme metnini okurken, metnin bazı bölümlerinde durarak öğrencilerden metnin ilerleyen bölümlerinde neler olabileceğine ilişkin tahminlerde bulunmalarını istiyor. Bu amaçla öğretmen öğrencilerine "Paranızı tutumlu kullanabilmek için almanız gereken kararlar neler olabilir?" sorusunu yöneltiyor. Öğrencilerin farklı cevaplar verdikleri gözleniyor. Öğrencilerin verdikleri cevaplar daha çok kendi hayatlarından örnekler vererek, metnin ilerleyen bölümlerinde de bu şekilde olacağına dönük öngörülerini kapsıyor. Öğretmen öğrencilerin tahminlerini dinliyor. Ardından okumaya devam ediyor. Öğrencilerin de öğretmenin okuduğu metni dinlerken tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol edebildikleri gözleniyor…" [Gözlem Kaydı].

Yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere, daha önce de olduğu gibi öğretmen S tahmin etme stratejisini öğrencilere sorular sorarak kullanmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin öğretim sürecini sorular sorarak sürdürdükleri söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen S'nin, öğrencilerin metnin devamına ilişkin öngörüde bulunmalarına olanak veren sorduğu soru, metnin okunması sürecinde gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin ileriye yönelik tahminlerde yapmalarını sağlamıştır. Buna göre öğretmenin metnin belirli bölümlerinde durarak bu etkinliği gerçekleştirmesi, öğrencilerin dinleme esnasında dikkatlerini metne vermelerine ve katılımlı bir dinleme etkinliği gerçekleştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, öğrencilerin metinlerde sunulan bilgiye, karakterlerin davranışlarına ve metnin devamına ilişkin öngörüde bulundukları saptanmıştır. Buradaki belirleyici nokta, öğrencilerin kurmuş

olduğu olasılık anlamı ifade eden cümlelerdir. Ayrıca cümlelerdeki şart (-se, -sa) kipi, "herhalde", "belki" "olabilir" sözcükleri ve "-e bilmek" birleşik fiili göze çarpmaktadır. Aşağıda öğrencilerin öngörüde bulunma zihinsel sürecine ilişkin vermiş oldukları örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Kral, kızını alarak yaşlı doktorun söylediği dağa geldi."

Örnek İfade

"Yani kral eğer tombik bir şeyse, oraya tırmanması zor olur." (Ö1)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Bir an düşündüm:"

Örnek İfadeler

"Neden benim elime kondu, neden başkalarının eline konmadı diye düşünmüş olabilir." (Ö3)

"Kar tanesinin büyük olduğunu eline nasıl geldiğini düşünmüştür herhalde." (Ö4)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Rüzgâr isteğimi yerine getirdi ve beni bu pencereye doğru sürükledi. Senin elini görünce bana uzanmış bir dost eli olduğunu anladım."

Örnek İfade

"Ona bir şey yapmayacağını zarar vermeyeceğini anlamıştır. Belki konuşup onunla arkadaş olmaya başlamıştır. Arkadaşlık bağı olmaya başlamıştır." (Ö4)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"İçimde ortalama olarak yüzde %65-70 oranında yağ bulunur. Bendeki bu zararsız, doymamış yağ asitleri sebebiyle kalp ve damar sağlığı açısından çok faydalıyım."

Örnek İfadeler

"Bence bu yağ biraz kilo aldırabilir." (Ö7)

"Bence bu yağ kilo aldırabilir. Ama sağlıklıymış." (Ö8)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Ağı da taşıyarak gökyüzüne doğru yükseldiler."

Örnek İfade

"Gökyüzüne çıktılarsa kurtulmuş olabilirler." (Ö10)

Açıklama

Açıklama, metnin anlaması zor bir kısmıyla ilgili durup düşünmeyi ve yazının ne anlatmak istediğini yorumlamayı içermektedir. Bu süreç metnin içerisinde yer alan ifadelere açıklık getirmek ve metindeki bilgiyi farklı biçimde sunmak için kullanılır. Bu çalışmada gözlem yapılan sınıflarda, öğrenciler öğretmenlerin metinle ilgili sorduğu sorulara yanıt ararken, kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak ve zihinsel imajlar oluşturarak açıklık getirmeye çalışmışlardır. Ayrıca yine öğretmen öğrencilerden metni özetlemelerini istediğinde, öğrencilerin metindeki detaylara değinmeden metni anlatarak açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Bu bulgulara örnek teşkil edecek gözlem kayıtları aşağıda sunulmuştur.

> "…Öğretmen G, "Kirli Deniz" adlı dinleme metni ilgili öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alan "Çocuk, oltasının ucuna solucanları nasıl takıyor?" sorusunu yöneltiyor. Öğrencilerden bazılarının elleriyle göstermeye çalışarak yanıt verdikleri gözleniyor. Bu aşamada öğretmen de onlara katılıyor. Tahtaya olta ve solucan resmi çiziyor ve öğrencilerin verdiği cevaplara göre resmi tamamlıyor. Öğretmenin yaptırdığı bu etkinlik, öğrencilerin metindeki bilgiyi görsel unsurlarla açıklamalarına yardımcı oluyor… Öğretmen çalışma kitabındaki diğer etkinliğe geçiyor. Öğrencilerden dinledikleri metni özetlemelerini istiyor. Öğrencilerin özet cümlelerini çalışma kitabına yazmaya başladıkları gözleniyor. O sırada öğretmen özetleme yaparken detaylara girmeden önemli olan bilgileri yazmaları konusunda öğrencileri uyarıyor. Ardından öğrenciler sırayla söz alarak özetledikleri metini okuyorlar. Öğrencilerin daha çok metindeki olayları sıraya sokarak kısa bir şekilde metni anlattıkları gözleniyor… Öğretmen G, "Kirli Deniz" adlı dinleme metni ilgili öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin bir kısmını öğrencilerine ödev olarak veriyor. Daha sonra öğrencilere "Çocuklar dinlediğiniz bu metnin ana fikri sizce nedir?" sorusunu yöneltiyor. Öğrencilerin çeşitli cevaplar verdikleri gözleniyor. Öğretmen bazı öğrencilere "Hayır bu ana fikir değil, bu metnin konusu" şeklinde dönüt veriyor. Bu aşamada öğretmen ana fikrin metinde anlatılmak istenen temel düşünce olduğunu söyleyerek, dinleme metninin ana fikrini kendisi açıklıyor…" [Gözlem Kaydı].

> "…Öğretmen F öğrencilerinden, "Kişinin Aynası" adlı metinle ilgili öğrenci çalışma kitabında yer alan "Metnin konusunu ve ana düşüncesini bulalım" etkinliğini yapmalarını istiyor. Bu

> sırada öğrenciler söz alarak cevap ermek istiyor. Öğretmen öğrencilerden cevaplarını kitaba yazmalarını daha sonra da sırayla okuyacaklarını söylüyor. Bu aşamada sınıfta kısa süreliğine sessizlik oluyor ve öğrenciler cevaplarını yazmaya başlıyorlar. Önce metnin konusu daha sonra da metnin ana fikri ile ilgili öğrencilerin vermiş oldukları yanıtları dinleyen öğretmen, öğrencilere konunun ve ana fikrin ne demek olduğunu açıklıyor. Ardından metnin konusunu ve ana fikrini söyleyerek yanlış yazan öğrencilerin düzeltmesini istiyor…" [Gözlem Kaydı].
>
> "…Öğretmen S öğrencilerinden, "Kumbara İçi Dolu Para" adlı dinleme metni ile ilgili çalışma kitabında yer alan özetleme etkinliğini yapmalarını istiyor. Bu aşamada bazı öğrencilerin zorlandıkları gözleniyor. Bazı öğrenciler öğretmenden metni bir daha okumasını talep ediyor. Öğretmen öğrencilere sessiz olmaları halinde metni bir kez daha okuyabileceğini söylüyor. Öğrenciler sessiz bir şekilde öğretmenin okuduğu metni dinliyorlar. Bu sırada bazı öğrencilerin çalışma kitabındaki etkinlikleri yapmaya devam ettiği gözleniyor. Öğretmen metni okuduktan sonra öğrencilere "Hadi bakalım, kim özetleyecek bu metni?" şeklinde bir soru yöneltiyor. Öğretmen, özetlemenin nasıl yapılacağı ile ilgili bir açıklama yapmıyor. Söz alan öğrencilerin, metindeki anlatılanlardan akıllarında kalan bilgileri kısa bir şekilde açıklamaya çalıştıkları gözleniyor…" [Gözlem Kaydı].

Gözlem kayıtlarındaki ifadelerde de görüldüğü üzere, öğretmenler tarafından özetleme ve ana fikri belirleme stratejilerinin nasıl yapılacağına ilişkin öğrencilere yönelik bir öğretim söz konusu değildir. Öğretmenler çalışma kitabındaki etkinlikler aracılığı ile öğrencilerden metnin ana fikrini belirlemelerini ve metni özetlemelerini istemişlerdir. Öğretmenler özetin ne olduğuna dair ve öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre de ana fikir ile konu arasındaki farka ilişkin açıklamalar yapsalar da öğrencilere model olmak adına bu stratejilerin dinleme ve okuma çalışmalarında nasıl kullanılacağı ile ilgili bir öğretim yapmamışlardır. Öte yandan öğretmen F, G ve S'nin öğrencilerin metnin içerisinde yer alan bilgiyi farklı biçimde yorumlayarak açıklama yapmalarını sağlayacak etkinlikler yaptıkları söylenebilir.

Ayrıca öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde, öğrencilerin metinde açıkça ifade edilmemiş durumu kişisel bilgilerini kullanarak, geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak, kendilerini karakterin yerine koyarak, görsel imgeler kullanarak, olayı kişiye özgü bir duruma sokarak, anlaşılmayan bir durumu metnin devamını okuyarak açıklama yaptıkları saptanmıştır. Öğrencilerin, açıklama sürecini kullanımına ilişkin sesli düşünme tutanaklarından alınan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"O gün lapa lapa kar yağıyordu. Pencerenin önüne oturmuş dışarıyı seyrediyordum."

Örnek İfadeler (Metinde açıkça ifade edilmemiş durumu kişisel bilgilerle açıklama)

"... bence bu kişi kızdır. Kızlar genelde dışarıyı seyreder." (Ö1)

"... dışarıyı seyreden kişi erkektir. Kızlar bu konuda çok heyecanlı olmuyor." (Ö2)

"Böyle pencerenin önünden karları seyreden bir kız çocuğu düşünüyorum. Erkekler daha çok bilgisayar oyunlarını oynar." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"... Yaşlı doktora kızını nasıl iyileştireceğini sordu. Yaşlı doktor:"

Örnek İfadeler (Kendini karakterin yerine koyarak metindeki olayı açıklama)

"Ona bir ilaç yapar ve kız onu içince hastalığı geçer. Ben olsam öyle derdim." (Ö1)

"... Ben olsaydım bir ilaç bulurdum, onun panzehri olacak." (Ö2)

"... Ben olsam özel bir ilaç yapardım. Kendi formülüm ile ve onu iyileştirebilirdim." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"... Bergama Kralı II. Eumenos (Omen)'in altın saçlı bir kızı vardı. ..."

Örnek İfade (Metindeki bilgiyi görsel imgelerle açıklama)

"Böyle saçları beline geliyor, sarı saçlı güzel bir kız diye düşündüm." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Felakete karşı gelebilmek için aramızdaki birliği kaybetmeyelim. Hiçbirimiz kendi canını arkadaşının canından üstün tutmasın. Hepimiz birlikte harekete geçerek tek kuş gibi uçalım; bu sayede hep birlikte kurtulalım, dedi."

Örnek İfade (Olayı kişiye özgü bir duruma sokarak açıklama)

"Ben de birlikte iş yapmaktan hoşlanırım. Çünkü tek başına yaptığında bir işi bitmez. Zor olur. Sıkıcı olur. Birlikte hem daha çabuk biter hem daha zevkli olur." (Ö9)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"En dış kısmımda koyu yeşil renkte, etli bir bölüm bulunur."

Örnek İfadeler (Metindeki bilgiyi geçmiş deneyimlerle açıklama)

"Biliyorum. El boyuyor hatta. Ağacını görmüştüm. Hatta soyup yemiştim." (Ö7)

"Bunu görmüştüm galiba. Çünkü daha önce yaş kuruyemiş yemiştim. Yaş cevizi de çok yedim ben." (Ö8)

Kestirme

Kestirme akla, sezgiye ve bazı verilere dayanarak bir olayın nasıl gerçekleşeceği ile ilgili gerçeğe yakın bir yargıya varma durumdur. Bu süreç, dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde metnin sonraki bölümlerinde neler olacağının önceden anlaşılması ve yordanması ile ilgilidir. Bu çalışmada öğrencilerin bu süreci kullanmaları onlara ileriye dönük çıkarımlar yaparak metinde daha sonra olacakları önceden kestirme imkânı sağlamıştır. Öğrencilerin metindeki konuya ilgisi ve konu hakkındaki ön bilgileri, metinden elde edilen bilgileri genişleterek kestirime dayalı çıkarımlar yapmalarında etkili olmuştur. Bu anlamda bu sürecin daha çok çıkarımda bulunma stratejisi kullanarak gerçekleştirilen bir süreç olduğu söylenebilir. Gözlem yapılan sınıflarda tutulan notlar bu yorumu desteklemektedir.

> "…Öğretmen G, "Rüzgârı Yakalayın" adlı metinle ilgili öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri gerçekleştirirken öğrencilere "Çocuklar uçurtma yapımında kalın çıta kullanılırsa ne olur?" şeklinde bir soru yöneltiyor. Öğrenciler sırayla söz alarak yanıt vermeye başlıyorlar. Öğrenciler kalın çıta kullanılmasının uçurtmayı sağlamlaştıracağı, uçurtmaya ağırlık kazandıracağı ve uçurtmanın uçmasını engelleyeceği şeklinde cevaplar veriyorlar. Öğretmen öğrencileri geri bildirim vermeden dinledikten sonra "Peki bu çıtaları ağaç yerine karbondan yapsak ne olur?" şeklinde bir soru daha yöneltiyor. Öğrencilerin bu soruya yanıt vermekte zorlandıkları gözleniyor. Bunun üzerine öğretmen karbonun, ağaçtan daha hafif ve sağlam bir madde olduğunu ve son zamanlarda uçurtma yapımında kullanıldığını açıklıyor. Ardından bazı öğrenciler söz alarak, uçurtmada karbon çıta kullanılırsa daha büyük uçurtmalar yapılabileceğini söylüyorlar. Öğretmenin öğrencilere soruduğu bu iki sorunun, öğrencilerin kestirime dayalı çıkarım yapmalarını sağladığı gözleniyor. Öğretmen öğrencileri dinledikten sonra uçurtma yapımında hangi malzemelerin kullanıldığına ve değişik malzemeler kullanılırsa neler olacağına dair bir araştırma ödevi veriyor…" [Gözlem Kaydı].

Gözlem kayıtlarında da görüldüğü gibi öğretmen G, sorular sorarak öğrencilerin çıkarım yapmalarını sağlamaktadır. Diğer gözlem yapılan öğretmenlerin derslerinde olduğu gibi öğretmen G de öğretim sürecini sorular sorarak sürdürmektedir. Bununla birlikte öğretmen G'nin sorduğu sorular, öğrencilerin kestirimler yapmasını sağlamış ve metinde doğrudan ifade edilmeyen bilgilerin anlaşılmasına katkıda bulunmuştur.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, öğrencilerin başlığı kullanarak metnin içeriğini ve metnin ilerleyen bölümlerinde neler olacağını kestirmeye çalışarak metinleri anlamlandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Buradaki belirleyici nokta olarak, öğrencilerin kurmuş cümlelerdeki gelecek zaman (-ecek, -acak) kipi göze çarpmaktadır. Aşağıda öğrencilerin kestirme zihinsel sürecine ilişkin vermiş oldukları örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Birden değişime uğradığımı fark ettim. Buhar olmuştum ve uçuyordum. Benim gibi o kadar çok su damlacığı buharlaşıyordu ki tahmin edemezsiniz. Su olmaktan buhar olmaya geçince çok da hafiflemiştik. Bu nedenle durmadan yükseliyorduk."

Örnek İfadeler

"Uçup bulut olmak için birleş<u>ecek</u>ler yükselerek. Sonra aşağı inerken soğuk bir rüzgârla kar tanesi olup yere in<u>ecek</u>ler." (Ö1)

"... Oradan kar tanesi olup havadan düş<u>ecek</u>lerdir." (Ö4)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"–Şu anda üstünde bulunduğumuz yer kış mevsiminde bulunuyor. Bu soğuk bizi kara dönüştürecek haberin olsun. Bak! İşte ben kar oluyorum... Aaaa! İşte sen de... Yol arkadaşım sözünü sürdüremedi. Kar olup yeryüzüne düşmeye başladık. Onun ardından ben de. Benim ardımdan sayılamayacak kadar yağmur damlası kar olup uçmaya başladı."

Örnek İfade

"Onlar uçuşurken yere düş<u>ecek</u>ler. Yerde de tekrar yaz olunca aynen buhar olup devam e<u>decek</u>. Döngü." (Ö1)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Kral her tarafa haber yolladı. Kızını iyileştirecek doktorlara büyük ödüller vereceğini söyledi. Bir gün saraya yaşlı bir doktor geldi."

Örnek İfade

*"Muhtemelen yaşlı doktor kızı iyi edecek*tir diye düşünüyorum ben." *(Ö1)*

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Birliğin Önemi"

Örnek İfadeler

"Birliğin önemi, herkesin bir olup herkesin el ele verip dayanışma içerisinde olmasını anlatacak." (Ö7)

*"Birliğin önemi bence hikâyede şöyle olabilir. Birkaç kişi olabilir. Bir durum olabilir. O durum için birlik beraberlik yapıp o sorunu üstesinden kalmak için çabalayacak*lar. *Aklıma ilk o geliyor." (Ö8)*

İlişkilendirme

İlişkilendirme, karşılaşılan bir durum ile benzer olaylar ya da geçmişte yaşanmış bilgiler arasında bağ kurulması ile ilgilidir. Dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde öğrenciler metindeki olaylar arasındaki anlamsal ilişkileri kurmak kaydıyla çıkarımda bulunurlar. Bu çalışmada da gözlem yapılan sınıflarda, öğrencilerin metindeki parçaları birbirleriyle ve ön bilgileri ile ilişkilendirerek çıkarım yaptıkları görülmüştür. Bu anlamda öğrencilerin metin içerisindeki bilgiler ile geçmiş bilgilerini ilişkilendirerek yaptıkları çıkarımların, metindeki anlam boşluklarının doldurulmasına yönelik olduğu söylenebilir.

"…Öğretmen D öğrencilerinden, "Geçmişten Günümüze Evler" adlı okuma metni ile ilgili öğrenci çalışma kitabındaki ikinci etkinliği yapmalarını istiyor. Etkinlik, öğrencilerin verilen cümleleri okudukları metindeki anlatıma göre neden-sonuç ilişkisi kurarak tamamlarını içeriyor. Bunun üzerine öğrencilerin, okudukları cümlelerin devamını metindeki bilgiler ile ilişkilendirerek tamamladıkları gözleniyor. Öğretmen etkinliği tamamlayan öğrencilerden sırayla yanıtları okumalarını istiyor. Bazı öğrencilerin yanlış cevap verdikleri gözleniyor. Bu aşamada öğretmen öğrencilere metinde geçen "çünkü, için, bunun nedeni, bu yüzden" gibi neden –sonuç bildiren ifadelerin ipucu sağlayacağını söylüyor. Öğrencilerden bazıları metne tekrar geri dönüyor. Doğru yanıtı bulduğunu düşünen öğrenciler çalışma kitabındaki etkinliği

tamamlıyorlar. Öğretmen öğrencilerden cevaplarını dinledikten sonra "Mağaralarda yaşayan insanların ev yapmalarına ve kendi yaptıkları evlerde yaşamalarına neden olan şey nedir?" sorusunu yöneltiyor. Öğrenciler hemen cevap veremiyorlar. Bu noktada öğretmen, "Çocuklar şu anda bizler korunaklı evlerde yaşıyoruz değil mi? Peki hala mağarada yaşıyor olsaydık neler olurdu?" şeklinde bir soru daha yöneltiyor. Öğrenciler öğretmenin verdiği ipucundan da hareketle yanıt vermeye başlıyorlar. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda kendi ön bilgileri ile bağ kurdukları gözleniyor…" [Gözlem Kaydı].

Gözlem kayıtlarındaki ifadelerde de görüldüğü üzere, öğretmen D, çıkarımda bulunma stratejisini çalışma kitabındaki etkinlikler doğrultusunda ve sorular aracılığıyla kullanmaktadır. Metinle ilgili etkinlikler yapılırken öğrencilere öğretmen tarafından nasıl çıkarım yapılacağına ilişkin bir öğretim söz konusu değildir. Bununla birlikte öğretmen D'nin, öğrencilerin metin içerisinde yer alan bilgileri geçmiş bilgileri ile ilişkilendirerek üst düzey zihinsel süreçler gerektiren çıkarım etkinlikleri gerçekleştirdiği söylenebilir.

Ayrıca öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde, öğrencilerin metinden elde edile bilgileri ve bu bilgiler ile kişisel bilgilerini neden-sonuç bağlamında ilişkilendirdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin, ilişkilendirme sürecini kullanımına ilişkin sesli düşünme tutanaklarından alınan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Yağmur olarak toprağa düşecekken birden hava daha da soğudu. Hepimiz titredik. Çevremdeki su damlacıklarına sordum: Neler oluyor?"

Örnek İfadeler

"Hava soğudu için kar tanesi oluyoruz demiş olabilirler." (Ö1)

"Şey soğuk bir hava ile karşılaşıyoruz aşağıya kar olarak ineceğiz demişlerdir." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Kızının iyileşmesine sevinen kral buraya bir kent kurulmasını emretti."

Örnek İfade

"Kent kurulursa oraya insanlar yerleşir. Hasta olan insanlar da o sudan içer ve iyileşirler." (Ö1)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Şu avucumdaki kar tanesi acaba bana başından geçenleri anlatabilir mi? diye."

Örnek İfade

"Anlatamaz. Çünkü kar tanesi canlı değil. Ama masallarda olabilir." (Ö2)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Daha sonra güvercinler arkadaşları farenin yanına gittiler."

Örnek İfade

"Farenin dişleri sivri olduğu için ağı kemirebilir ve onları kurtarabilir. Bu yüzden gitmişlerdir." (Ö7)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Ağı da taşıyarak gökyüzüne doğru yükseldiler."

Örnek İfade

"Hep birlikte kanat çırptıkları için ağı havalandırmış olabilirler. O yüzden yükselmişlerdir." (Ö8)

Ayırt Etme

Ayırt etme, bir şeyi diğerlerinden ayıran özelliğinin anlaşılması durumdur. Bu süreç, dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde metnindeki önemli olan ve olmayan düşüncelerin bulunması ve ayrımının yapılması ile ilgilidir. Bu çalışmada gözlem yapılan sınıflarda, öğrenciler metindeki ifadelerin gerçek ya da hayal ürünü olup olmadığını, sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamlarını, öznel ve nesnel yargıları, açıklayıcı ve sonuç bildiren ifadeleri birbirinden ayırarak metinden anlam oluşturmaya çalışmışlardır. Bu anlamda bu sürecin daha çok çıkarımda bulunma stratejisi kullanarak gerçekleştirildiği söylenebilir. Gözlem yapılan sınıflarda tutulan notlar bu yorumu desteklemektedir.

> "…Öğretmen S öğrencilerinden, "Şekerci Güzeli" adlı okuma metni ile ilgili öğrenci çalışma kitabında yer alan gerçek ve hayal ürünü olan olayları belirleme etkinliğini yapmalarını istiyor. Öğrenciler çalışma kitabında yer alan cümleleri okuyorlar ve karşılarına hayal ya da gerçek yazarak cevaplarını okuyorlar. Bu aşamada öğretmen cevaplarını okuyan öğrencilere, "Neden bu şekilde düşündün?" şeklinde soru sorarak açıklama yapmalarını bekliyor. Öğrenciler kişisel bilgilerini de kullanarak yanıtlarını açıklamaya çalışıyorlar. Öğretmen öğrencilerini dinledikten

sonra, “Yani çocuklar günlük hayatta gerçekleşmesi mümkünse gerçek olay, eğer gerçek hayatla ilgisi olmayan hayal gücüne dayanan olaylar ise hayal ürünü değil mi?” şeklinde açıklama ile gerçek ve hayal ürünü olan ifadelerin ayırımını açıklıyor…” [Gözlem Kaydı].

“…Öğretmen S öğrencilerinden, “Kumbara İçi Dolu Para” adlı dinleme metni ile ilgili çalışma kitabında yer alan öznel ve nesnel yargı içeren cümle kurma etkinliğini yapmalarını istiyor. Öğretmen öğrencilerini, cümleleri yazarken yuvarlak içindeki kelimeleri kullanmaları, başka kelimler eklememeleri konusunda uyarıyor. Bazı öğrencilerin cümleleri yazarken zorlandıkları gözleniyor. Bu noktada öğretmen açıklama yapmaya başlıyor. “Çocuklar öznel neydi? Hani öz değil mi, kişiye özgü yani kişiden kişiye göre değişen. Peki, nesnel neydi? O da tam tersi. Yani herkesçe kabul görmüş, kişiden kişiye göre değişmeyen ifadeler.” şeklinde bir açıklama yapıyor. Öğretmen tarafından yapılan öznel ve nesnel yargı ayrımı ile ilgili açıklamanın öğrencilere cümle kurma konusunda yardımcı olduğu gözleniyor…” [Gözlem Kaydı].

“…Öğretmen G, “Rüzgârı Yakalayın” adlı okuma metni ile ilgili çalışma kitabında yer alan sözcüklerin anlamları arasındaki farkı bulma etkinliğine geçiyor. Etkinlikte öğrencilerden, cümlelerde geçen “güç” sözcüğünün anlamları arasındaki farkın bulunması isteniyor. Öğrenciler sırayla yanıt vermeye başlıyor. Daha sonra öğretmen, öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara göre “güç” sözcüğünün birinci cümlede gerçek, ikinci ve üçüncü cümlelerde mecaz anlamlarda kullanıldığını belirtiyor. Daha sonra mecaz anlamın, sözcüğün gerçek anlamının dışında kazandığı anlam olduğunu belirten bir açıklama yapıyor. Gerçek ve mecaz anlam arasındaki farkı anlayamayan öğrenciler gözleniyor. Daha sonra öğretmen öğrencilere, “göz, tatlı, sıcak” sözcüklerinin gerçek ve mecaz anlamlarda kullanıldığı birere cümle kurmalarını gerektiren bir ödev veriyor…” [Gözlem Kaydı].

Gözlem kayıtlarında da görüldüğü üzere, öğretmen S, öznel ve nesnel; gerçek ve hayal ürünü ifadelerin belirlenmesine yönelik çıkarım etkinliği gerçekleştirmiştir. Ayrıca öğretmenin, öğrencilerin verdikleri cevapları sorguladığı ve anlaşılmayan durumlarda konuya açıklık getirmeye çalıştığı görülmüştür. Öğretmen G’nin gözlem kayıtlarında da sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamlarının ayrımının belirlenmesine yönelik etkinlikler gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu şekilde öğrencilerin cümlelerdeki sözcüklerin anlamlarını çözümleyerek anlama ulaşmalarına katkı sağlandığı söylenebilir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, öğrencilerin mecaz anlamı taşıyan sözcükleri ve metindeki destekleyici ayrıntıları ayırt ederek metinleri anlamlandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Aşağıda öğrencilerin ayırt etme zihinsel sürecine ilişkin vermiş oldukları örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Kralın Altın Saçlı Kızı"

Örnek İfadeler

"Kralın altın saçlı kızı, büyük ihtimalle saçı böyle çok sarıdır. Ona altın saçlı diyorlardır." (Ö1)

"Belki altın saç derken yani saçın renginden bahsediyordur. Yani kralın sarı saçlı bir kızı varmış." (Ö2)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Kral her tarafa haber yolladı. Kızını iyileştirecek doktorlara büyük ödüller vereceğini söyledi. Bir gün saraya yaşlı bir doktor geldi."

Örnek İfade

"O doktor çare bulabilir. Bilgili bir doktor herhalde. Çünkü böyle o doktorun üstünde duruyor. Özellikle onun üstünde durduğu için çare bulabilir." (Ö4)

Birleştirme

Birleştirme bir sistemi oluşturan öğelerin birlikte nasıl bir yapı bütünü oluşturduklarının ortaya konması ile ilgilidir. Dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde ise daha önceden sahip olunan bilgilerle metinden öğrenilen bilgilerin bütünleştirilmesi durumudur. Bu çalışmada da gözlem yapılan sınıflarda, öğrencilerin metindeki anlatılanların ana hatlarını belirleyerek ve metinde elde edilen bilgileri kişisel bilgileri ile birleştirip bir sonuca vararak çıkarım yaptıkları görülmüştür. Bu anlamda öğrencilerin metin elde edilen yeni bilgileri ile daha önceki içerikle ve geçmiş bilgileri ile birleştirerek yaptıkları çıkarımların metindeki ayrıntıların ortaya çıkarılarak daha genel sonuçlara ulaşmaya yönelik olduğu söylenebilir.

"…Öğretmen G öğrencilerinden, "Her Karıncaya Bir İş" adlı okuma metni ile ilgili öğrenci çalışma kitabındaki üçüncü etkinliği yapmalarını istiyor. Etkinlik, öğrencilerin sınıfındaki dört arkadaşı hakkında sahip olduğu bilgilerini bir tabloda sunmasını içeriyor. Öğrencilerin bu etkinliği istekli bir şekilde yaptıkları gözleniyor. Öğretmen etkinliği tamamlayan öğrencilerin cevaplarını dinledikten sonra onlara; "Evet çocuklar şimdi ne yaptık? Arkadaşlarımızla ilgili sahip olduğumuz bilgileri bir tabloda özetledik değil mi? Bunu başka derslerde de kullanabiliriz. Örneğin Fen dersinde öğrendiğimiz vücudumuzdaki kemik ve kaslar ile ilgili

bilgilerimizi de bu şekilde tabloya dökebiliriz. Hatta bunu ödev olarak veriyorum. Yarına kadar herkes bu tabloyu hazırlayıp gelsin." şeklinde bir açıklama yapıyor. Öğrencilerden bazıları ödevi hemen not ederken bazılarının ise ödevi yapma konusunda isteksiz olduğu gözleniyor…" [Gözlem Kaydı].

Gözlem kayıtları incelendiğinde, öğretmen G'nin metinle ilgili yaptırdığı etkinliğin ve vermiş olduğu ödevin öğrencilerin bilgilerini örgütleyip bir bütün şeklinde sunmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sesli düşüme tutanaklarındaki cümleler incelendiğinde, öğrencilerin metinden elde edile bilgileri ve bu bilgiler ile kişisel bilgileri birleştirdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin, birleştirme sürecini kullanımına ilişkin sesli düşünme tutanaklarından alınan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Gökyüzünde diğer buhar kümeleri de gelip bize katılıyordu. Giderek biz de daha büyük buhar kümeleriyle birleştik."

Örnek İfadeler

"Demek ki bulut oldular." (Ö1)

"Buhar kümeleriyle birleşip kocaman böyle bulut olmuşlardır." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Havası, manzarası çok güzel bir yerdi. Hemen bu dağda bir ev, bir de havuz yaptırdı. Kız sıcak sudan içti, havuzda yüzdü. Gerçekten yirmi gün sonra iyileşti."

Örnek İfadeler

"O zaman panzehir işe yarıyordur, o sıcak su gerçekten işe yarayan bir şeydir. Demek ki kızına iyi bir şey yapmış. Yani geçici olan bir hastalıkmış." (Ö2)

"Demek ki doktor iyi kalpliydi ve ona doğruları anlattı." (Ö5)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Aklınızda bulunsun, yeşil kabuğum çatlayıp yarıldığı zaman, bilin ki olgunlaştım demektir."

Örnek İfadeler

"Böyle yeşil kabuğu varmış. Yeşil kabuğu çatlıyor, o daha çok olgunlaşıyor. Böyle daha iyi bir besin olduğundan yenebilir." (Ö8)

"Demek ki yeşil kabuğu çatladığında ceviz olmuş ondan sonra kabuğunu soyup yiyebiliriz." (Ö9)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Güvercinler, başkanın sözünü dinlediler. Avcı da güvercinlerin izini kaybedip geri döndü."

Örnek İfade

"Demek ki başkanın planladığı gibi olmuş. Avcı onları göremeyince geri dönmüş. Başkanın planı işe yaramış." (Ö8)

Değerlendirme

Bu anlama düzeyinde öğrencilerden metinde sunulan bilgileri diğer kaynaklardaki ya da kendi bilgileri ile kıyaslaması ve bilginin doğruluğu konusunda yargılarda bulunması beklenmektedir. Öğrenciler bu süreçte kendini metinden ayrı tutarak metnin içeriğini ve dilini inceleyip değerlendirmekte ve metinde yazılanları eleştirel bir şekilde ele almaktadırlar. Ayrıca değerlendirme düzeyine ulaşmış bir öğrenci dinlediği ya da okuduğu metindeki sorunlara yönelik çözüm önerileri oluşturabilmektedir. Bu süreçte yer alan faaliyetlerin diğer zihinsel süreçlerle kıyaslandığında daha üst düzey düşünme becerilerini gerektirdiği söylenebilir.

Cevap Verme

Cevap verme bir söz, bir davranış veya yazıya karşılık olarak aklından geçenleri bildirmeyi içerir. Dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde ise metnin diline ve içeriğine yönelik tepkide bulunma durumudur. Bu çalışmada da öğrencilerin metindeki dil bilgisel özelliklere ve metinde sunulan bilgiye karşı duygusal açıdan cevap verdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin metnin diline ve içeriğine vermiş oldukları tepkiler aynı zamanda anlama sürecine duyuşsal açıdan da katkıda bulunduğu söylenebilir. Aşağıda sunulan, öğretmen

G'nin ders işleme sürecine yönelik örnek gözlem kaydı, cevap verme sürecinin kullanımına ilişkin örnek teşkil etmektedir.

> "…Öğretmen G öğrencilerinden, "Her Karıncaya Bir İş" adlı okuma metni ile ilgili öğrenci çalışma kitabındaki "Duygularımızı İfade Edelim" etkinliğini yapmalarını istiyor. Etkinlikte öğrencilerden, metindeki karakterlerden küçük karıncanın güm içerisinde karşılaştığı durumlarda neler hissettiğini belirlemelerini isteniyor. Öğrencilerin "şaşırdı, korktu, üzüldü, sevindi, kızdı, utandı" gibi çeşitli çeşitli cevaplar verdikleri gözleniyor. Öğretmen öğrencilerini dinledikten sonra onları tebrik ediyor. Ardından onlara "Peki çocuklar siz karıncanın yerinde olsaydınız bu durumlara nasıl duygusal tepkiler verirdiniz?" şeklinde bir soru yöneltiyor. Öğrencilerin birçoğu, karıncanın hissettiği duygulara benzer yanıtlar veriyorlar…" [Gözlem Kaydı].

Bunula birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, öğrencilerin, metinde sunulan bilgiye karşı duygusal tepkiler vererek bu süreci kullandıkları görülmüştür.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"O gün lapa lapa kar yağıyordu. Pencerenin önüne oturmuş dışarıyı seyrediyordum."

Örnek İfadeler

"Yani güzel duygular hissederim, heyecanlanırım ben olsam..." (Ö1)

"O anda heyecan baya fazla..." (Ö2)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Artık kocaman bulut yığınları olmuştuk. Rüzgâr bizi değişik biçimlere dönüştürüp duruyordu."

Örnek İfade

"Savrulmak çok eğlenceliydi ve kendimi yeni bir hayata başlamış gibi hissediyorum." (Ö2)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Böylece Hierapolis (Hiyerapıl) kenti kuruldu. Hierapolis (Hiyerapıl) kısa zamanda çok ünlü oldu ve bir kaplıca kenti haline geldi."

Örnek İfade

"...Köylülere de yardım ediyor valla. Helal olsun. Hiç böyle köyüne yardım eden kral masalı duymamıştım. Güzel." (Ö1)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Başkan ve diğer güvercinler fareye teşekkür ettiler. Daha sonra sevinçle havalanarak yurtlarına döndüler."

Örnek İfadeler

"Ben çok sevdim bu hikâyeyi..." (Ö7)

"...Avcının bu yaptıklarına ben çok üzüldüm..." (Ö8)

"...Baya eğlenceliymiş." (Ö10)

"...İnşallah bir daha avlanmazlar." (Ö12)

Önermede Bulunma

Önermede bulunma ölçütlerden hareketle hipotezler oluşturmayı içerir. Dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde ise öğrencilerin bağlamdan yola çıkarak metindeki soruna ilişkin çözüm önerileri oluşturması ile ilgilidir. Bu çalışmada da öğretmenler öğrencilerinden metinde konu edilen soruna yönelik çözüm önerileri oluşturmalarını beklemişlerdir. Bu şekilde öğrenciler metindeki sorunu tespit ederek kişisel bilgilerine göre birbirinden farklı çözüm önerileri oluşturmuşlardır. Aşağıda sunulan örnek gözlem kaydı, önermede bulunma sürecinin kullanımına ilişkin örnek teşkil etmektedir.

> "…Öğretmen G öğrencilerinden, "Kirli Deniz" adlı dinleme metni ile ilgili öğrenci çalışma kitabındaki dördüncü etkinliği yapmalarını istiyor. Etkinlikte öğrencilerden metinde anlatılan sorunu belirlemelerini ve bu soruna çözüm önerileri oluşturmalarını bekleniyor. Öğrenciler metinde konu edilen sorunu tanımlarken zorlanmıyorlar. Fakat bu soruna çözüm önerisi sunmakta bazı öğrencilerin sorun yaşadıkları gözleniyor. Bazı öğrencilerin önerileri ise sorunun çözümü için kullanışlı olmadığı görülüyor. Öğrencilerin yanıtlarını dinleyen öğretmen kendine göre soruna yönelik çözüm önerisini söylüyor. Bunun üzerine bazı öğrencilerin cevaplarını değiştirdikleri gözleniyor…" [Gözlem Kaydı].
>
> "…Öğretmen F, "Kişinin Aynası" adlı metinle ilgili öğrenci çalışma kitabındaki beşinci etkinliği öğrencilerine ev ödevi olarak veriyor. Etkinlikte öğrencilerden Atatürk'ün Millî Mücadele sırasında karşılaştığı güçlüklerden biri için çözüm önerisi üretmeleri bekleniyor.

> Öğretmen, öğrencilere ödevi nasıl yapacaklarını açıklıyor. "Çocuklar, önce Millî Mücadele sırasında Atatürk'ün karşılaştığı güçlükleri araştırıp yazın. Sonra bu güçlüklere Atatürk'ün nasıl çözüm bulduğunu yazın. En sonunda da siz bu zorluklardan birine farklı bir çözüm önerisi oluşturun. Tamam mı? Herkesten farklı öneriler bekliyorum." Öğretmen yaptığı bu açıklamadan sonra diğer etkinliğe geçiyor…" [Gözlem Kaydı].

Bunula birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, öğrencilerin, metinde ele alınan soruna yönelik çözüm önerileri sunarak bu süreci kullandıkları görülmüştür.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Dünyanın her tarafından ünlü doktorlar geldi, fayda etmedi. Kız her gün biraz daha zayıflıyor, benzi soluyor, yemekten içmekten kesiliyordu. Kral, bu duruma çok üzülüyor ama bir türlü çare bulamıyordu."

Örnek İfade

"Çare bulamıyorsa üzülmek yerine kızının her istediğini yapsın, en azından kızını mutlu etsin." (Ö1)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Güvercinlerin başkanı, arkadaşlarına döndü; ikinci önlemini açıkladı:"

Örnek İfade

"Ağaca konabilirler. Hem avcının da onları yakalamaması için. Dinlenip sonra da uçabilirler." (Ö7)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Çok geçmeden güvercinleri ağdan kurtardı."

Örnek İfade

"Güvercinleri kemirerek ağdan kurtarmış. Bence bunun sonunda fareden teşekkür edip belki hikâye uzatılırsa avcıya ders verilebilirdi. Hikâye uzatılırsa, uzayacak mı bilmiyorum ama. Bir daha hiçbir hayvanı yakalamasın, hiçbir hayvana kötülük yapmasın diye bir ders verebilirler. (Ö8)

Eleştirme

Eleştirme bir düşünceyi, bir yargıyı inceleyerek doğruluk veya yanlışlığını ortaya çıkarmak ile ilgilidir. Dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde de öğrencilerin okuduğu bir metin üzerinde düşünmesini ve metindeki fikirlere katılıp katılmadığının belirlenmesini kapsar. Bu çalışmada da öğrenciler metinle ilgili kişisel yargılarını ortaya koyarak, metinde ele alınan konuyu eleştirel bir şekilde incelemişlerdir. Bu anlamda eleştirme sürecinin değerlendirme stratejisi kullanarak gerçekleştirilen bir süreç olduğu söylenebilir. Aşağıda sunulan örnek gözlem kaydı bu yorumu desteklemektedir.

> "…Öğretmen G, "Körebe" adlı dinleme metnini okuduktan sonra öğrencilere soru soruyor: Çocuklar, sizce körebe oyunu oynarken nelere dikkat etmeliyiz? Sizce tehlikeli bir oyun mu? Siz oynar mısınız? Öğretmenin ardı ardına soruduğu sorular öğrencilerin cevap vermesini zorladığı gözleniyor. Bazı öğrenciler daha önce körebe oyunu oynadığını belirtiyor. Bunun üzerine öğretmen, "Hiçbir sorun yaşadınız mı, tehlikesi var mı bu oyunun sizce?" şeklinde bir soru yöneltiyor. Bazı öğrenciler gözlerin kapalı olmasından dolayı tehlikeli olabileceğini söylüyorlar. Bir öğrenci bir keresinde bu oyunu oynarken ebe olduğunu ve gözleri kapalı iken duvara çarptığını anlatıyor. Bunun üzerine öğretmen bazı çocuk oyunlarının tehlikeli olabileceğinden bahsediyor ve öğrencilerini dikkatli olmaları konusunda uyarıyor…" [Gözlem Kaydı].

> "…Öğretmen S, "Şekerci Güzeli" adlı okuma metni ile ilgili öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri gerçekleştirirken, öğrencilere; "Çocuklar metnin son bölümüne dikkat ederseniz ne diyor? "İnsanlar, güzel sözler söylemeyi unutmuş. Dudaklar, gülümsemeyi unutmuş. Neden acaba?" diye soruyor değil mi? Sizin de etrafınızda insanlar böyle mi?" şeklinde soru yöneltiyor. Öğrencilerin bazılarının cevap vermekte zorlandıkları gözleniyor. Birkaç öğrenci çevrelerindeki insanların hoşgörülü ve kibar olmadığına dair açıklama yapıyor. Bir öğrenci insanların böyle davranmasının yanlış olduğunu belirtiyor. Öğretmen öğrencilerini dinledikten sonra; "Evet çocuklar dediğiniz gibi bazı insanlar kaba olabiliyor. Ama siz öyle olmayın, davranışlarınızla hep örnek olun. Siz öyle olursanız etrafınızdakiler de sizi örnek alacaklardır." şeklinde bir açıklama yapıyor…" [Gözlem Kaydı].

Gözlem kayıtlarında da görüldüğü üzere, öğretmen G'nin körebe oyununun oynanışına yönelik ve öğretmen S'nin de insanların kibar olmayan davranışlarına yönelik öğrencilerin eleştirme yapmalarına sağlayacak değerlendirme etkinliği gerçekleştirdikleri söylenebilir. Öte yandan öğretmenler tarafından değerlendirme stratejisinin kullanımına yönelik bir öğretim söz konusu değildir. Öğretmenler sorular aracılığıyla öğrencilerin, metinde ele alınan konuyu eleştirel bir şekilde inceleyerek değerlendirme yapmalarını sağlamışlardır.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, öğrencilerin, metine yer alan karakterlerin gerçekleştirdiği davranışı eleştirdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin, eleştirme sürecini kullanımına ilişkin sesli düşünme tutanaklarından alınan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Havası, manzarası çok güzel bir yerdi. Hemen bu dağda bir ev, bir de havuz yaptırdı. Kız sıcak sudan içti, havuzda yüzdü. Gerçekten yirmi gün sonra iyileşti."

Örnek İfade

"Öğretmenim bence zarar vermiş doğaya. Kızı o kova kova suyu getirip kendi sarayına götürmesi daha mantıklıydı. Yanlış yapmış. Çünkü zarar vermiş oluyor doğaya." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Başkan ve diğer güvercinler fareye teşekkür ettiler. Daha sonra sevinçle havalanarak yurtlarına döndüler."

Örnek İfade

"…Avcı aslında güvercinleri yakalamak ile ilgili çok hata yapmış. O güvercinleri yakalayıp da mahkemede yatabilirdi." (Ö8)

Sorgulama

Sorgulama bir sorun ile ilgili olarak soru sorup cevap istemekle ilgilidir. Öte yandan dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde de metindeki içeriğin öneminin ya da bilginin doğruluğunun sorgulanmasını içermektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin metinde ele alınan bilgileri, doğru olup olmadığına ilişkin sorgulayıcı bir tavırla inceledikleri görülmüştür. Öğrenciler metinden elde edilen bilgileri sorgulayarak yazarın bilgiyi nasıl aktardığına dair sorular sormuşlardır. Bu anlamda sorgulama sürecinin soru sorma stratejisi kullanarak gerçekleştirilen bir süreç olduğu söylenebilir. Aşağıda sunulan, öğretmen D'nin ders işleme sürecine yönelik örnek gözlem kaydı, sorgulama sürecinin kullanımına ilişkin örnek teşkil etmektedir.

"…Öğretmen D'nin sınıfında bir öğrencinin, "Geçmişten Günümüze Evler" adlı okuma metninin okunması sırasında söz almak istediği gözleniyor. Öğretmen okumayı keserek

> öğrenciye söz veriyor. Öğrenci "Öğretmenim, madem Eskimoların evleri buzdansa, orası hiç mi güneş almıyor? Yaptıkları buzdan evler erimez mi? Bir de buzdan evin içi soğuk olur, o zaman içerde ateş yakarlarsa da erimiyor mu?" şeklinde sorular soruyor. Bunun üzerine öğretmen diğer öğrencilere cevap verecek olan var mı diye soruyor. Öğrenciler çeşitli fikirler yürütüyorlar. Aralarında biraz tartışan öğrenciler bir sonuca varamıyorlar. Öğretmen de bu sorulara net bir cevap vermekten kaçınıyor. Öğrencilerin cevaplarını dinledikten sonra, soru soran öğrenciye bu konuyu araştırması için ödev veriyor…" [Gözlem Kaydı].

Bunula birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, öğrencilerin, metindeki içeriğin doğruluğunu ve metinde açıkça ifade edilmeyen durumu sorgulayarak bu süreci kullandıkları görülmüştür. Buradaki belirleyici nokta, öğrencilerin kurmuş olduğu cümlelerdeki "ne", "nedir", "neden" ve "nasıl" gibi soru sözcüklerinin ve "-mı" soru edatının kullanımıdır. Aşağıda öğrencilerin sorgulama zihinsel sürecine ilişkin vermiş oldukları örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Kızının iyileşmesine sevinen kral buraya bir kent kurulmasını emretti."

Örnek İfade

"Olamaz ki. Eğer o sıcak su daha çok akarsa etraftaki şeyleri bu sudan nasıl koruyacaklar?" (Ö2)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"–Efendim, buraya çok uzak olmayan bir dağda yerden sıcak sular çıkıyor. Kızınız bu sudan içer ve banyo yaparsa yirmi günde iyileşir, dedi."

Örnek İfade

"Yirmi gün derken yirmi gün içinde böyle hızlı hızlı mı önce düşüp sonra aniden mi?" (Ö4)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Bir avcı, elinde sopası ve sırtındaki ağ ile ormana girdi."

Örnek İfade

"...hayvanı sopa ile avlayamaz. Hızlı bir hayvan olsa nasıl şey yapacak? Ağ zaten tuzak kurabilir belki. O açıdan yararlı olabilir." (Ö7)

Yargıya Varma

Yargıya varma kişi, durum veya nesneler üzerine karşılaştırma ve değerlendirme yaparak bir sonuca ulaşmayı içerir. Dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde ise metindeki bilgiyi öğrencinin kendi bilgi ve deneyimleri ile kıyaslayarak sonuca ulaşıp anlam vermesidir. Bu çalışmada da öğrencilerin metni değerlendirirken, metinde yer alan bilgiyi eleştirel bir şekilde inceleyip ve bilginin doğruluğunun sorgulayıp son olarak nihai da bir yargıya ulaştığı saptanmıştır. Bu anlamda yargıya varma, değerlendirme sürecinin son basamağı olarak düşünülebilir. Aşağıda sunulan, öğretmen G'nin ders işleme sürecine yönelik örnek gözlem kaydı, yargıya varma sürecinin kullanımına ilişkin örnek teşkil etmektedir.

> "…Öğretmen G öğrencilerinden, "Kirli Deniz" adlı dinleme metni ile ilgili öğrenci çalışma kitabında yer alan beşinci etkinliği yapmalarını istiyor. Etkinlikte öğrencilerden metinden elde edilen bilgileri derleyerek bir sonuca ulaşmaları bekleniyor. Öğretmen etkinliği açıklarken öğrencilere; "Evet çocuklar bakalım kimler metni dikkatli dinlemiş görelim. Metinde anlatılanları şöyle bir değerlendirerek kendi cümlelerinizle bir sonuç cümlesi yazmanızı istiyorum. Hadi bakalım kimler daha iyi öğrenmiş görelim." şeklinde bir açıklama yapıyor. Bazı öğrencilerin bu etkinliği yaparken zorlandığı gözleniyor. Öğretmen etkinliği yaparak yanıt veren öğrencilere "aferin" diyerek dönüt veriyor. Diğer öğrencilere de arkadaşlarının yanıtlarını yazabileceklerini söylüyor ve bir dahaki sefere daha dikkatli dinlemeleri konusunda uyarıyor…" [Gözlem Kaydı].

Ayrıca öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde, öğrencilerin dinledikleri ve okudukları metinlerdeki bilgileri kişisel bilgi ve deneyimleri ile kıyaslayarak, metinde sunulan biliye ilişkin bir yargıda bulundukları görülmüştür. Aşağıda öğrencilerin yargıya varma zihinsel sürecine ilişkin vermiş oldukları örnek ifadelerin olduğu doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Roma İmparatorluğu'nun üst düzey yöneticileri bu kente gelerek havuzda yüzdüler, hastalıklarından kurtulup rahatladılar."

Örnek İfade

"Öğretmenim tamam yaptırmış yaptırmasına da kızından başkasının girmemesi gerek. Çünkü kızının hastalığı suya bulaşıyor. Her gün suyun yenilenmesi gerek başkaları da giriyor o suya." (Ö3)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Bir avcı, elinde sopası ve sırtındaki ağ ile ormana girdi."

Örnek İfade

"Böyle mesela, hayvanlar zarar görebilir. Avcı olmaması gerekir. Hayvanlar bizim için faydalı. O yüzden avlamamaları gerekiyor." (Ö8)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Bol miktarda vitamin ve mineral içeririm. Diyebilirim ki bu özelliğimle birçok vitamin hapından çok daha üstünüm."

Örnek İfade

"Vitamin hapından çok daha üstünmüş. Zaten hap içmek çok kötü bir şey. Bazılarımıza zarar veriyor. Bu yüzden ceviz de yiyebiliriz. Az da hap içmeliyiz." (Ö8)

Farkında Olma

Farkında olma kavranması gereken bir durumda uyumsuzluk olup olmadığının denetlemesi ile ilgilidir. Dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde ise öğrencilerin kendi anlamalarını izlemelerini içermektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin metni anlayıp anlamadığının, anlama sürecindeki yapılan hatanın ve anlama sürecindeki gidişatın farkında oldukları saptanmıştır. Bu anlamda farkında olma sürecinin izleme (denetleme) stratejisi kullanarak gerçekleştirilen bir süreç olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde kendilerini izleyip denetmelerinin, metni anlayıp anlamama durumunun farkında olmalarına katkı sağladığı düşünülebilir. Öğrencilerin, farkında olma sürecini kullanımına ilişkin sesli düşünme tutanaklarından alınan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Denizdeyken birazcık ağırdım. Oysa şimdi çok daha hafifim. Saman gibi savruluyorum. Üstelik soğuk kışın etkisini pek de hissetmiyorum. Süzüle süzüle aşağılara iniyordum. Yeryüzüne yaklaştıkça her şey daha iyi beliriyordu."

Örnek İfadeler

"Aa yeni bir şey öğrendim. Benim düşündüğüm yağmur taneleri daha hafiftir. Kar taneleri donda olduğu için bir kat daha ağır diye düşünüyordum da kar taneleri daha hafifmiş." (Ö1)

"...Suda ağır olmasını pek anlamadım." (Ö4)

Uyarıcı Metin Parçası (Dinleme)

"Dünyanın her tarafından ünlü doktorlar geldi, fayda etmedi. Kız her gün biraz daha zayıflıyor, benzi soluyor, yemekten içmekten kesiliyordu. Kral, bu duruma çok üzülüyor ama bir türlü çare bulamıyordu."

Örnek İfade

"... Yani hastalık gittikçe daha çok ilerliyor. Onu öğrendim. Ama hastalığı ne onu bilmiyorum." (Ö2)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Fare büyük bir istekle bütün ağı kemirmeye başladı."

Örnek İfadeler

"Ağı kemirmiş. Onları ağdan kurtarmak için. Ben yanlış söylemişim." (Ö9)

"Demek ki fare, benim düşündüğüm gibi değil, o ağdan kurtarmaya yardım etmeye çalışır." (Ö11)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Felakete karşı gelebilmek için aramızdaki birliği kaybetmeyelim. Hiçbirimiz kendi canını arkadaşının canından üstün tutmasın. Hepimiz birlikte harekete geçerek tek kuş gibi uçalım; bu sayede hep birlikte kurtulalım, dedi."

Örnek İfade

"İlk önce umudunu kaybetmeyen felaketle karşılaşmış olanlar, ilk önce bir şeyler yapmaları gerekiyor. Kuşların planını ben bir şeye yaramadı dedim. Ama işe yaramış. Çıkmışlar, kurtulalım demişler." (Ö10)

Uyarıcı Metin Parçası (Okuma)

"Artık beni daha iyi tanıdığınıza göre gönül rahatlığıyla size veda edebilirim. Hoşça kalın!"

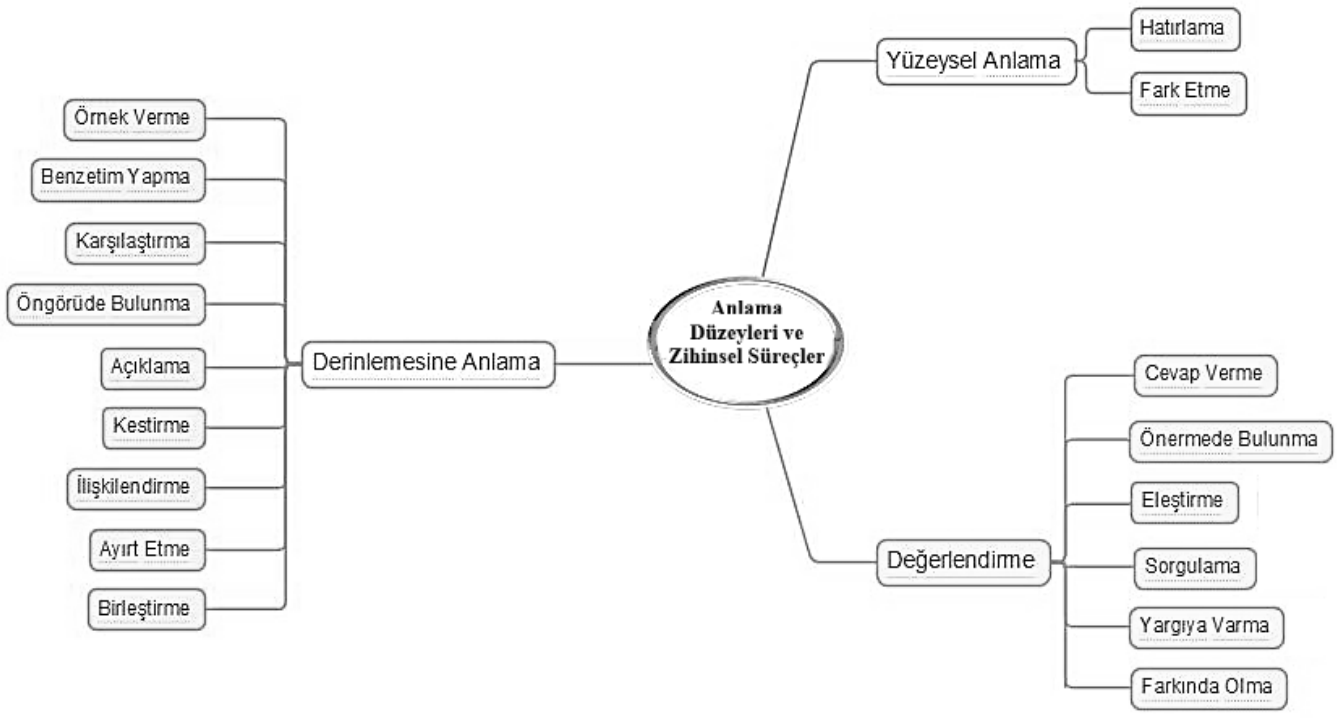
Örnek İfadeler

"Kesinlikle bilmediğim bilgiler var içinde. Ceviz harbiden baya bir bilgeymiş. Bunu ekleyebilirim." (Ö8)

"Burada cevizin faydasını anlatıyor, cevizin beynimize iyi geldiğini anlatıyor. Bu kadar bilmiyordum ama yarısını biliyordum." (Ö9)

"Ben cevizi sağlıklı tanıdım, insanlara çok yararlı tanıdım ve bilmediğim şeyleri öğrendim." (Ö10)

Türkçe dersi öğretim sürecinde yapılan gözlemlerde öğrencilerin anlama sürecine nasıl katkı verdiklerinin ve bireysel görüşmeler sırasında öğrencilerin anlama stratejilerini nasıl kullandıklarının saptanması sonucu belirlenen anlama düzeyleri ve bu düzeylere ilişkin zihinsel süreçler aşağıdaki şekilde özetlenmştir.



Şekil 13. Anlama düzeyleri ve zihinsel süreçler

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuş ve ilgili literatür doğrultusunda ulaşılan sonuçlar açıklanıp tartışılmıştır. Ayrıca araştırmanın problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar temel alınarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın problemleri doğrultusunda açıklanmıştır.

1. Araştırmanın birinci alt problemi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde hangi anlama stratejilerini kullandıkları ile ilgilidir. Buna göre yapılan bireysel görüşmelerde, öğrencilerin sesli düşünme tutanaklarından elde edilen verilerin çözümlenmesi ile birlikte öğrencilerin kullandıkları dinlediğini anlama stratejilerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde ilişkin 11 tanesi anlamsal (semantic), 5 tanesi de dilsel (linguistic) stratejiler olmak üzere toplamda 16 adet farklı dinleme-anlama stratejileri kullandıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin metinleri dinlerken, anlamsal (semantic) stratejilerden ana fikri belirleme, dilsel (linguistic) stratejilerden de dilsel özelliklere tepki gösterme ve anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama stratejilerine başvurmadıkları görülmüştür.

Ayrıca eldeki araştırmada, öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde en çok kullandıkları strateji türlerinin çıkarımda bulunma (f=59) ve tahmin etme (f=44) stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda öğrencilerin metinleri dinlerken kullandıkları toplam stratejilerin yaklaşık yarısını (%49,04) tahmin etme ve çıkarımda bulunma stratejileri oluşturmuştur. Öğrenciler, dinlediğini anlama sürecinde daha çok metindeki içeriğin nasıl ilerleyeceğini merak edip metindeki içerikle ilgili sunulan ipuçlarından yararlanarak sonuca varmaya çalışmışlardır. Ayrıca öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde, sık tercih ettikleri stratejilerin sırasıyla farklı sözcüklerle ifade etme (f=28), tepki gösterme (f=22) ve ön bilgiyi kullanma (f=18) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görüldüğü üzere, öğrenciler çeşitli sayılarda olmak üzere farklı stratejiler kullanmışlardır. Bu stratejilerin hepsi anlama sürecine hizmet etmektedir. Bununla birlikte anlamsal (semantic) strateji grubundaki stratejilerin, dinlediğini anlama sürecinde, öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığı araştırmada elde edilen bir diğer sonuçtur. Yapılan ki-kare uygunluk testi sonucu, araştırmaya katılan öğrencilerin dinledikleri metinlerde tercih ettikleri strateji türleri arasında gözlenen farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğunu göstermiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin metinleri dinlerken daha çok metnin içeriğini çözümlemeye çalıştıkları ve bunu yaparken de sürekli tahminde bulunularak var olan bilgilerini kullandıkları sonucuna varılabilir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejilerinin; metin türüne, cinsiyete ve dinleme profiline göre değişip değişmediği ile ilgilidir. Buna göre eldeki araştırmada, öğrenciler öyküleyici (f=104) ve bilgilendirici (f=106) metinleri dinlerken birbirine yakın sayıda anlama stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan ki-kare uygunluk testi sonucu da öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri dinlerken kullandıkları strateji sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin her iki metin türüne karşı dinleme deneyimlerinin fazla olması ile birlikte, dinleme sürecinde metin türü fark etmeksizin hemen hemen eşit sayıda strateji kullanarak metinleri anlamlandırmaya çalıştıkları sonucuna varılabilir.

Ayrıca araştırmada elde edilen bir değer sonuç, tahmin etme ve farklı sözcüklerle ifade etme strateji türlerinin kullanımında metin türlerine göre farklılaşma olduğudur. Tahmin etme stratejisi, öyküleyici dinleme metninde öğrenciler tarafından daha fazla kullanılmıştır

(Ö.M.=30, B.M.=14). Aradaki bu sayısal farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin, öyküleyici metinlerde dinledikleri hikâyenin nasıl ilerleyicine dair daha kolay tahminde bulunabildikleri sonucuna varılabilir. Öte yandan farklı sözcüklerle ifade etme stratejisi bilgilendirici dinleme metninde öğrenciler tarafından daha fazla kullanılmıştır (Ö.M.=6, B.M.=22). Aradaki bu sayısal farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre araştırma süresince öğrencilerin, bilgilendirici metinlerdeki yer alan bilgilerdeki tanıdık kavramların az olması gibi güçlüklerin üstesinden gelebilmek adına farklı sözcüklerle ifade etme stratejisini bilgilendirici metinlerde daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Eldeki araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılan kız (f=105) ve erkek (f=105) öğrencilerin, dinlediğini anlama sürecinde eşit sayıda anlama stratejileri kullandıkları görülmüştür. Yapılan ki-kare uygunluk testi sonucuna göre de araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin, cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının arttıkça kullanılan anlama stratejisi sayısının da artmasıdır. En fazla stratejiyi kullanan, dinlediğini anlama başarısı bakımından üst grupta yer alan öğrenciler olurken; en az strateji kullanan öğrenciler de dinlediğini anlama başarısı bakımından alt grupta yer alan öğrenciler olduğu görülmüştür. Dinleme becerisi bakımından iyi (f=88), orta (f=77) ve zayıf (45) dinleyiciler olarak sınıflandırılan öğrencilerin, kullandıkları anlama stratejilerinin sayıları arasındaki farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre dinlediğini anlama sürecinde başarılı olan öğrencilerin, dinleme metinlerini anlamaya çalışırken strateji kullanımı konusunda pratiklik kazandıkları sonucuna ulaşılabilir. Başka bir deyişle, iyi dinleyici olarak nitelendirilen öğrenciler, dinlediğini anlama sürecinde metinleri anlamaya yönelik olarak daha fazla strateji kullanımı gerçekleştirerek dinlediğini anlamada daha başarılı olmaktadırlar.

Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı bakımından anlamsal (semantic) stratejilerin kullanım sayıları arasında farklılık olduğu görülmüştür. Dinleme becerisi bakımından iyi dinleyici olarak belirlenen öğrenciler 79, orta düzey dinleyiciler 66, zayıf dinleyici olarak belirlenen öğrenciler de toplamda 25 anlamsal (semantic) strateji grubuna ait stratejileri kullanmışlardır. Aradaki bu sayısal farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan ve dinlediğini anlama

sürecinde başarılı olan öğrencilerin, dinleme metinlerini anlamaya çalışırken anlamsal (semantic) strateji grubuna ait stratejileri daha fazla kullanma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı bakımından kullandıkları dilsel (linguistic) stratejilerin sıklıkları arasında da farklılık olduğu görülmüştür. Dinleme becerisi bakımından iyi dinleyici olarak belirlenen öğrenciler 9, orta düzey dinleyiciler 11, zayıf dinleyici olarak belirlenen öğrenciler de toplamda 20 dilsel (linguistic) strateji grubuna ait stratejileri kullanmışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin dilsel (linguistic) stratejileri kullanma sayıları aradaki bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre dilsel (linguistic) anlama stratejilerini, her üç grupta yer alan öğrencilerin de kullanma yeterliklerinin düşük olduğu sonucuna varılabilir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin, dinlediğini anlama sürecinde çıkarımda bulunma, tepki gösterme ve farklı sözcüklerle ifade etme strateji türlerinin kullanımında dinlediğini anlama başarısına göre sayısal olarak farklılıklar olduğu görülmüştür. Çıkarımda bulunma stratejisinin kullanımdaki bu sayısal farkın (İyi=34, Orta=24, Zayıf=3) istatistiksel olarak da anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre dinlediğini anlama başarısı ile çıkarımda bulunma strateji türünün kullanım sıklığı arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılabilir. Tepki gösterme strateji türünün kullanımındaki sayısal farkın da (İyi=19, Orta=3, Zayıf=0) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre dinlediğini anlamada başarılı olan öğrencilerin tepki gösterme strateji türünü daha sık kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir. Ayrıca farklı sözcüklerle ifade etme stratejisinin kullanımındaki, dinlediğini anlama başarısına göre oluşan sayısal farkın (İyi=5, Orta=6, Zayıf=17) istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle, öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı düştükçe farklı sözcüklerle ifade etme strateji türünü kullanma sıklığının arttığı sonucuna ulaşılabilir.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri okuduğunu anlama sürecinde hangi anlama stratejilerini kullandıkları ile ilgilidir. Buna göre okuduğunu anlama sürecine ilişkin olarak, sesli düşüme yöntemi uygulaması ile öğrencilerden elde edilen sözel verilerin çözümlenmesi sonucu, toplamda 15 farklı anlama stratejisinin kullanılmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları bu stratejilerden 10 tanesinin anlamsal (semantic), 5 tanesinin de dilsel (linguistic) strateji grubuna dahil olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin metinleri okurken, anlamsal

(semantic) stratejilerden zihinde canlandırma, metin yapısını tanıma ve ana fikri belirleme, dilsel (linguistic) stratejilerden de anlatımı çözümleme, anlamı sorgulama ve dilsel özelliklere tepki gösterme stratejilerini kullanmadıkları araştırmadaki bir diğer sonuçtur.

Ayrıca bu araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde en çok kullandıkları strateji türlerinin çıkarımda bulunma (f=69) ve farklı sözcüklerle ifade etme (f=46) stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde kullandıkları toplam stratejilerin yaklaşık yarısını (%49,56) çıkarımda bulunma ve farklı sözcüklerle ifade etme stratejileri oluşturturmuştur. Buradan hareketle öğrencilerin, okuduğunu anlama sürecinde metindeki birçok farklı cümleden ortaya çıkan anlamı bütünleştirerek sonuca varmaya ve bunu gerçekleştiremedikleri durumlarda da metinde yazılanları kendi sözcükleri ile ifade ederek biçimsel olarak zorlandıkları anlatımı çözmeye çalışmaları araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlardan biridir.

Ayrıca öğrencilerin metinleri okurken, sık tercih ettikleri stratejilerin sırasıyla tahmin etme (f=25), kişiselleştirme (f=19), tepki gösterme (f=15) ve izleme (denetleme) (f=15) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda öğrenciler, okuduğunu anlama sürecinde anlamsal (semantic) stratejileri daha çok tercih etmişlerdir. Yapılan ki-kare uygunluk testi sonucu, araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları metinlerde anlamsal (semantic) stratejileri daha çok tercih etmelerinin istatistiksel açıdan da anlamlı olduğunu göstermiştir. Buna göre öğrencilerin, metinleri anlama konusunda var olan bilgileri ile uğraş verdikleri, hayal güçlerini ve yorum yeteneklerini kullandıkları ve tahminlerde bulunularak denencelerin sınandığı bir okuma modelini (bütünden parçaya yaklaşımı) tercih ettikleri sonucuna varılabilir.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejilerinin; metin türüne, cinsiyete ve okuma profiline göre değişip değişmediği ile ilgilidir. Buna göre eldeki araştırmada, öğrenciler öyküleyici metinleri anlamlandırırken daha fazla strateji kullanmışlardır (Ö.M.=121, B.M.=111). Arada bu farkın oluşmasında, özellikle ilkokulun ilk üç yılında öğrencilerin bu tarz metinlerle daha fazla deneyim kazanmış olmaları etkili olmuştur. Öte yandan öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejilerinin metin türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ki-kare uygunluk testi sonucu anlamlı bulunmamıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin, okuduğunu anlama

sürecinde kullandıkları strateji sayıları metin türüne göre değişim göstermemektedir. Buradan hareketle, öğrencilerin ilkokul dördüncü sınıfta oldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu sınıf seviyesinde bilgilendirici metinlerle daha fazla karşılaşmış olabilecekleri ve bu metinleri okuma deneyimlerinin en az öyküleyici metinler kadar olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca araştırmada elde edilen bir değer sonuç araştırmaya katılan öğrencilerin anlamsal (semantic) stratejileri, öyküleyici metinlerde daha fazla kullanmış olduğudur (Ö.M=95, B.M=69). Aradaki sayısal farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin hayal güçlerini ve yorum yeteneklerini öyküleyici metin yapılarında daha fazla kullanma eğilimi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca ede edilen bir diğer sonuç öğrencilerin dilsel (linguistic) stratejileri bilgilendirici metinlerde daha fazla kullanmış olduğudur (Ö.M=26, B.M=42). Bilgilendirici metinlerin yapılarında barındırdığı kavramsal yoğunluk bu farkın oluşmasında etkili olmuştur. Öte yandan aradaki sayısal farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin dilsel (linguistic) stratejileri kullanımı ile metin türü arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılabilir.

Araştırmada bulgularından elde edilen bir değer sonuç, tahmin etme, kişiselleştirme, tepki gösterme ve farklı sözcüklerle ifade etme strateji türlerinin kullanımında metin türlerine göre farklılaşma olduğudur. Tahmin etme stratejisi öğrenciler tarafından öyküleyici metin okumasında daha fazla kullanılmıştır (Ö.M.=23, B.M.=2). Aradaki bu sayısal farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin, okudukları hikâyede yer alan unsurlara ve olayın nasıl ilerleyicine dair daha kolay tahminlerde bulunabildikleri sonucuna varılabilir. Kişiselleştirme stratejisi ise araştırmaya katılan öğrenciler tarafından bilgilendirici okuma metninde daha fazla kullanılmıştır (Ö.M.=1, B.M.=18). Aradaki bu sayısal farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları bilgilendirici metindeki içerikle ilgili yaşantılarının fazla olması, kişiselleştirme stratejisinin bu metin türünde daha fazla kullanılmasına sebep olmuştur. Tepki gösterme stratejisi de öğrenciler tarafından öyküleyici metin okumasında daha fazla kullanılmıştır (Ö.M.=12, B.M.=3). Aradaki farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre okuduğunu anlama sürecinde, öğrencilerin okudukları hikâyede geçen olaylara karşı daha çok yakınlık kurarak, duygularını daha rahat açığa vurabildikleri sonucuna varılabilir. Farklı sözcüklerle

ifade etme stratejisi bilgilendirici okuma metninde öğrenciler tarafından daha fazla kullanılmıştır (Ö.M.=16, B.M.=30). Bu farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre araştırma süresince öğrencilerin, bilgilendirici metinlerdeki yer alan bilgilerdeki tanıdık kavramların az olması gibi güçlüklerin üstesinden gelebilmek adına farklı sözcüklerle ifade etme stratejisini bu metinlerde daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Eldeki araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılan kız (f=116) ve erkek (f=116) öğrencilerin, okuduğunu anlama sürecinde eşit sayıda anlama stratejileri kullandıkları görülmüştür. Yapılan ki-kare uygunluk testi sonucuna göre de araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin, cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının arttıkça kullanılan anlama stratejisi sayısının artmasıdır. Ayrıca okuma becerisi bakımından iyi (f=95), orta (f=79) ve zayıf (f=58) okuyucular olarak sınıflandırılan öğrencilerin kullandıkları anlama stratejilerinin sayıları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Buna göre okuduğunu anlama sürecinde başarılı olan öğrencilerin, metinleri anlamaya çalışırken strateji kullanımı konusunda yetkinleşmiş oldukları sonucuna ulaşılabilir. Başka bir deyişle, okuduğunu anlama sürecinde metinleri anlamaya yönelik olarak çeşitli stratejiler kullanan öğrenciler, okuduğunu anlamada başarılı olmaktadırlar.

Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı bakımından anlamsal (semantic) stratejilerin kullanım sayıları arasında farklılık olduğu görülmüştür. İyi okuyucu olarak belirlenen öğrenciler 87, orta düzey okuyucular 52, zayıf okuyucu olarak belirlenen öğrenciler de toplamda 25 anlamsal (semantic) strateji grubuna ait stratejileri kullanmışlardır. Aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan ve okuduğunu anlama sürecinde başarılı olan öğrencilerin, metinleri anlamaya çalışırken ön bilgileri ve geçmiş deneyimleriyle birlikte bir sonuca ulaşma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öte yandan araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı bakımından kullandıkları dilsel (linguistic) stratejilerin sıklıkları arasında da farklılık olduğu görülmüştür. Okuma başarısı bakımından iyi okuyucu olarak belirlenen öğrenciler 8, orta düzey okuyucular 27, zayıf okuyucu olarak belirlenen öğrenciler de toplamda 33 dilsel

(linguistic) strateji grubuna ait stratejileri kullanmışlardır. Öğrencilerin dilsel (linguistic) stratejileri kullanma sayıları arasındaki bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre zayıf okuyucuların okuma esnasında harfleri ve kelimeleri tanımada güçlük yaşamaları ve bu güçlüklerin üstesinden gelebilmek adına dilsel (linguistic) stratejileri daha fazla kullanma eğiliminde olduğu sonucuna varılabilir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin, okuduğunu anlama sürecinde çıkarımda bulunma ve farklı sözcüklerle ifade etme strateji türlerinin kullanımında okuduğunu anlama başarısına göre sayısal olarak farklılıklar olduğu görülmüştür. Çıkarımda bulunma stratejisinin kullanımdaki sayısal farkın (İyi=38, Orta=23, Zayıf=8) istatistiksel olarak da anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı arttıkça çıkarımda bulunma strateji türünü kullanma sıklığının arttığına dair bir sonuna varılabilir. Ayrıca farklı sözcüklerle ifade etme stratejisinin kullanımındaki, okuduğunu anlama başarısına göre oluşan sayısal farkın (İyi=2, Orta=17, Zayıf=27) istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı düştükçe farklı sözcüklerle ifade etme strateji türünü kullanma sıklığının arttığı sonucuna ulaşılabilir.

5. Araştırmanın beşinci alt problemi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde tahmin etme, çıkarımda bulunma, soru sorma, ana fikri belirleme, özetleme, değerlendirme ve izleme (denetleme) stratejilerini nasıl kullandıklarını belirlemeye yöneliktir. Buna göre öncelikle Türkçe dersi öğretim sürecinde yapılan gözlemler sonucu öğretmenlerin bu stratejileri nasıl kullandıklarından bahsetmek gerekir. Yapılan gözlemlerde öğretmenler tarafından izleme (denetleme) stratejisine yönelik bir öğretim ya da örnek bir uygulama yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin tahmin etme, çıkarımda bulunma, soru sorma, ana fikri belirleme, özetleme ve değerlendirme stratejilerini de sorular aracılığıyla ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler doğrultusunda gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu anlamda öğretmenlerin en çok kullandığı stratejinin soru sorma olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan öğretmenlerin sorduğu soruların cevabı metin içerisinde ve daha çok metni tanıma ile ilgili basit düzeyde olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte öğretmenler tarafından bahsi geçen stratejilerin kullanımına ilişkin öğrencilere yönelik herhangi bir öğretim gözlenmemiştir. Öğretmenler çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri dayalı öğrencilere sorular sorarak bu stratejileri kullanmışlardır.

Bununla birlikte Türkçe dersi öğretim sürecinde kullanılan ve uyaran-tepki bağlamında gerçekleştirilen anlama stratejileri öğrencilerin çeşitli zihinsel süreçler kullanarak metinlerden farklı düzeylerde anlam oluşturmalarını sağlamıştır.

Türkçe dersi öğretim sürecinde yapılan gözlemlerden yola çıkarak, öğrencilerin anlama sürecine nasıl katkı verdiklerinin ve bireysel görüşmeler sırasında anlama stratejilerini nasıl kullandıklarının saptanması sonucu üç farklı kategoride anlama düzeyleri belirlenmiştir. Bu kategorilerden yüzeysel anlama metindeki açıkça ifade edilen bilgilerin elde edilmesi ile ilişkili, derinlemesine anlama metin içinde doğrudan ifade edilmemiş bilgilere ulaşma ve öğrencinin ön bilgisi ile ilişkili, değerlendirme ise metnin üzerinde düşünme ve yargıda bulunma ile ilişkili süreçler olarak açıklanmıştır.

Eldeki bu çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin sesli düşünme tutanakları çözümlendiğinde, dinleme çalışmalarında derinlemesine anlama, okuma çalışmalarında ise yüzeysel anlama düzeyindeki zihinsel süreçlerin daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin anlama sürecinde dinleme deneyimlerinin daha fazla olması ile birlikte öğrencilerin dinleme çalışmalarında daha üst düzey bir anlam oluşturmuşlardır. Öğrencilerin metinleri dinlerken ön bilgilerini kullanarak metin içinde doğrudan ifade edilmemiş bilgilere ulaşma konusundaki alışkanlıkların okuduğunu anlama sürecine göre daha fazla olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca araştırmada, iyi ve orta düzey dinleyicilerin derinlemesine anlama, zayıf dinleyicilerin ise yüzeysel anlama düzeyinde daha fazla anlam oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma çalışmalarında ise iyi okuyucuların derinlemesine anlama, orta düzey ve zayıf okuyucuların ise yüzeysel anlama düzeyinde daha fazla anlam oluşturdukları belirlenmiştir. Buna göre ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde orta düzey bir dinleyici, orta düzey okuyucuya kıyasla metinlerden üst düzey bir anlam oluşturmaktadır. Öğrencilerin kelime tanıma süreçleri bakımından dinlediğini anlama sürecinde daha fazla beceri kazanmış oldukları; okuduğunu anlama sürecinde ise öğrencilerin kelimeleri tanımak için daha fazla uğraş vererek okuduklarını anlamada azalma olduğu sonucuna varılabilir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin hem okuma hem de dinleme çalışmalarında değerlendirme düzeyine daha az ulaşmış oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin kendi anlamalarını değerlendirme yeterliliklerinin düşük olduğunu ve üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmediğini göstermektedir.

Ayrıca araştırmada ele edilen bir diğer sonuç öğrencilerin en fazla kullandıkları zihinsel sürecin "fark etme" olduğudur. Öğrenciler bu süreci kullanarak daha çok metinde gerçekleşen olaylar hakkında tahminde bulunmuşlar ve metindeki doğrudan ifade edilen bilgilerden çıkarım yapmışlardır. İyi okuyucuların ve dinleyicilerin pratik bir şekilde gerçekleştirdiği bu süreç, zayıf okuyucular ve dinleyiciler için metnin çözümlenmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Tartışma

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçlerine ilişkin literatür bilgileri ve ilgili literatür kapsamında gerçekleştirilen araştırma sonuçları dikkate alınarak tartışılmıştır.

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin zihinsel süreçler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama sırasında kullandıkları anlama stratejileri belirlenerek zihinsel süreçler betimlenmeye çalışılmıştır. Bunun için ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören ve ölçütlere göre iyi, orta düzey ve zayıf dinleyici ve okuyucu olarak belirlenen öğrencilere sesli düşünme yöntemi uygulanmıştır. Sesli düşünme tutanaklarından elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu öğrencilerin kullandıkları anlama stratejilerinin farklılık gösterdiği görülmüştür.

Eldeki araştırmada öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde 16 adet farklı dinleme-anlama stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Eisenberg, Dirks, Takayanagi ve Martinez (1998) dinlenilenlerden anlam kurulmasının, akustik bilginin işitme sistemi tarafından alınması ve belleğe kaydedilen lengüistik bilginin işlenmesi gereken bir beceri olduğunu ifade etmektedirler. Bu beceriyi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek amacıyla yani, aktarılmak istenen bilgi ve düşünceleri kesintiye uğramadan anlamaya çalışan öğrencilerin metinleri dinlerken farklı anlama stratejileri kullanmaları gerekmektedir. Bununla birlikte dinlemenin bir anda başlayıp sona eren bir etkinlik olmadığı, içerisinde bir dizi tercih barındıran bir süreç olduğu belirtilmekte ve bu süreçte doğru tercihlerde bulunmanın dinleme sürecinde dinleyicilerin anlam kurmalarına yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Yıldız & Kılınç, 2015). Öte yandan bu çalışmadaki öğrencilere öğretmenleri tarafından doğrudan bir strateji eğitimi verilmediği görülmüştür. Buna göre öğrencilerin bu stratejileri dinledikleri metinleri anlamlandırmak adına farkına

varmadan kullandıkları düşünülebilir. Benzer şekilde Zhang ve Goh (2006) yaptıkları çalışmada öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanırken bilinçli olmadıklarını belirlemişlerdir. Nitekim öğrencilerin strateji eğitimi almaları gerektiğine dair yaygın bir inanış olsa da öğrencilerin dinleme sürecinde stratejileri talimatsız kullanabileceği belirtilmektedir (Yavuz, 2004). Chamot (1995) ise dinleme becerilerin öğretiminde strateji eğitimini bir zorunluluk olarak görmektedir. Ayrıca alan yazında dinleme sürecinde strateji kullanımı ile öğrencilerin anlama performansı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu (Bialystok, 1981), dinleme stratejileri kullanan öğrenicilerin, dinledikleri metinleri daha hızlı ve doğru kavradığı (Su, 2002) ifade edilmektedir.

Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde 15 adet farklı okuma-anlama stratejileri kullanmışlardır. Benzer şekilde Çelik (1998) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde 23 farklı strateji kullandıklarını tespit etmiştir. Yine Yaylı'nın (2010) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, katılımcıların 10 adet bilişsel ve 5 adet üst-bilişsel strateji kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ancak yapılan bu çalışmada yer alan öğrencilerin küçük yaşlarda oldukları düşünüldüğünde, öğrencilerin okuma-anlama stratejilerini farkında olmadan kullandıklarını söylemek mümkündür. Yine Kuruyer ve Özsoy (2016) da ilkokul öğrencilerinin okumaya ilişkin birçok strateji kullandığını fakat bu stratejilerin farkında olmadıklarını belirtmektedirler. Nitekim Swanson (1988) okuma sırasında çocukların yetişkinlere göre daha çok strateji kullanmalarına karşın farkındalıklarının daha az olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Williams (2005) ilkokul öğrencilerinin bir metinde kullandıkları anlama stratejilerini yeni bir metne aktarma becerilerinin olmadığını, ancak talimat verildiğinde öğrencilerin bu stratejilerin farkına vardıklarını ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretim sürecindeki strateji kullanımı ile ilgili uygulamalarında strateji öğretimi ve buna ilişkin etkinlikler yapması, öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde stratejileri nerede ve nasıl kullanacaklarına yardımcı olması beklenmektedir (Ateş, 2011). Nitekim okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek adına öğrencilerin anlama stratejilerini kullanma konusunda eğitilebileceği belirtilmektedir (Karatay, 2007).

Ayrıca araştırma sonuçlarına göre anlamsal (semantic) strateji grubundaki stratejiler hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama sürecinde öğrenciler tarafından daha fazla kullanılmıştır. Buna göre öğrenciler, metinleri anlama konusunda var olan bilgileri ile uğraş vermişler, metnin içeriğini çözümlemeye çalışmışlar, hayal güçlerini ve yorum

yeteneklerini kullanmışlar ve tahminlerde bulunularak denencelerin sınandığı bir anlama modelini (bütünden parçaya yaklaşımı) tercih etmişlerdir. Öğrencilerin harflerin, kelimelerin ve cümlelerin dil bilgisel yapılarının çözümlenerek anlamın oluşturulduğu modeli (parçadan bütüne yaklaşımı) daha az kullanmalarının sebebi olarak dinleme sırasında metinlerin dilsel özellikleri üzerinde durma konusunda bir alışkanlıklarının olmamasından ve okuma eğitiminde uygulanan etkinliklerin genellikle metnin içeriğine yönelik soru sormaya dayalı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda benimsenen "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" tümevarıma dayalı bir modeldir. Ancak öğrenciler okuma yazmayı öğrenirken kullandıkları parçadan bütüne yaklaşımını, dinlenilenlerden ya da okunanlardan anlam kurma aşamasında kullanma deneyimleri pek yoktur. Benzer şekilde Akyol (2009) da parçadan bütüne modelinin, sadece okumanın öğretimi ve geliştirilmesi için geçerli olduğunu savunan bir görüş olduğunu aktarmaktadır (s.10). Anlamın daha çok tahmin etme yoluyla kurulduğu, tümdengelim bir düşünme biçimi olan bütünden parçaya yaklaşımının, araştırmaya katılan öğrencilerin seviyesine daha uygun olduğu düşünülmektedir (Onan, 2013, s. 58). Buradan hareketle araştırmaya katılan öğrenciler tarafından anlamsal (semantic) strateji grubundaki stratejilerin hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama sürecinde daha fazla kullanılmış olması anlaşılabilir bir durumdur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sesli düşünme tutanakları incelendiğinde hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama sürecinde ana fikri belirleme stratejisinin kullanılmadığı görülmüştür. Ateş'in (2011) çalışmasında belirttiği gibi okullarda ana fikir belirleme çalışmalarına daha az zaman ayrılması bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2013) da çalışmalarında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ana fikir ve konu arasında tam olarak ayrım yapamadıklarını ve ana fikri belirlemede büyük ölçüde başarısız oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Dickson, Simmmons ve Kame'enui (1998), ana fikri belirlemenin metindeki ayrıntıların yani yardımcı düşüncülerin belirlenip düzenlenmesi ile ilgili stratejik bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Metindeki ayrıntıların belirlenip önemli olanların ayrılmasından sonra geriye kalan kısmın metnin ana düşüncesi olduğu ifade edilmektedir (Karatay, 2014, s. 89). Bununla birlikte ilkokul öğrencilerinin yardımcı düşünceleri belirleyip, önemli ve önemsiz fikirleri ayırt etmede ve metnin ana fikrini belirlemede başarısız oldukları sonucuna ulaşılan araştırmaların olduğu aktarılmaktadır (Sjostrom & Hare, 1984). Hennings'e (1991) göre metinlerde anlatılmak istenen asıl düşünceyi ortaya çıkarmak basit bir süreç değildir.

Akyol (2010) da metindeki ana fikri belirlemenin analiz, sentez ve değerlendirmeye dayalı üst düzey düşünme süreçlerinin kullanılması gerektirdiğini belirtmektedir (s.174). Ayrıca bir metindeki konu cümlesinin belirlenmesinin ortaöğretim düzeyinde bile sorun olduğu aktarılmaktadır (Harris & Sipay, 1990). Anlatılanlardan hareketle, araştırmada öğretmenlerin ana fikri belirleme stratejisini öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler aracılığı ile öğrencilerden metnin ana fikrini belirlemelerini isteyerek kullanmaları; dinleme ve okuma çalışmalarında ana fikri bulmaya yönelik bir öğretim yapılmaması anlama becerilerinin üst sırasında yer alan (Johnson & Barrett, 1981) ana fikri belirleme becerisinin öğrenciler tarafından kullanılmamış olması beklenen bir durumdur.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler sesli düşünme yöntemi ile metinleri dinlerken en çok çıkarımda bulunma ve tahmin etme stratejilerini kullanarak metindeki içeriğin nasıl ilerleyeceğini merak edip metindeki sınırlı sayıdaki ipuçlarından yararlanarak ön bilgileri ve geçmiş deneyimleriyle birlikte bir sonuca varmaya çalışmışlardır. Bu sonucu destekler nitelikte Strickland de çocukların dinlerken kendi düşüncelerini ifade etme konusunda sabırsız olduğunu ve dinlenilenlerden çağrışım yoluyla kendi deneyimleri ile ilgi kurarak konuşmaya istekli olduğunu vurgulamaktadır (Strickland'den aktaran Yalçın, 2006). Benzer olarak Piaget (1992) de çocukların dinlediklerini sürekli yorumlama çabası içerisinde olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca dinlemenin, konuşma hızının altı katına kadar çıkabildiği belirtilmektedir (Weiss, 1993). Akyol (2010) da dinleyicinin bu avantajı kullanarak, konuşmacının bir sonraki adımda ne diyeceğini tahmin etmesi ve dinlediklerini kendi düşüncesine dönüştürmesi gerektiğini aktarmaktadır (s.6). Söylenenlere ek olarak Yalçın (2006) beynimizin dinlemeyi anlam gruplarını algılamak ve anlamak biçiminde yaptığını ve bir anlam grubunu çağrışım yoluyla ileriye ya da geriye dönük tahminlerle tamamlayarak algılayabildiğimizi ifade etmektedir (s.127). Bu araştırmadaki öğrencilerin de dinledikleri bölüm hakkında düşündüklerini sesli bir şekilde ifade ederken metnin sonraki bölümlerinde ne olacağında dair tahminler yaparak çıkarımda bulunmaları yukarıda yapılan açıklamalarla örtüşmektedir.

Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğrenciler sesli düşünme yöntemi ile metinleri okurken en çok çıkarımda bulunma ve farklı sözcüklerle ifade etme stratejilerini kullanmışlardır. Öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde daha çok metindeki birçok farklı cümleden ortaya çıkan anlamı bütünleştirerek sonuca varmaya ve metinde yazılanları kendi sözcükleri ile ifade ederek biçimsel olarak zorlandıkları anlatımı çözmeye çalışmışlardır. Benzer şekilde

ilgili literatürde öğrencilerin metinleri okurken en çok okuduklarından anlam çıkarmaya yarayan stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Çelik, 1998; Çetinkaya, 2004; Laing & Kamhi, 2002; Özek & Civelek, 2006; Yaylı, 2010, Wang, 2016). Ayrıca okuyucuların bir metni daha açık ve anlaşılır hale getirmek ve metindeki bilgi parçalarını birleştirmek adına yaptıkları çıkarımların genellikle otomatik olarak yapıldığı belirtilmektedir (Özenici vd., 2011). Bu çalışmada da öğrenciler tıpkı dinlediğini anlama sürecinde olduğu gibi bilinçli olarak bu stratejileri öğrenmemiş olsalar da okudukları bölümler hakkında çağrışım yoluyla var olan bilgileri ve yorum güçleri ile birlikte çıkarımda bulunmuşlardır. Ayrıca Güneş'in (2012) de aktardığına göre sesli düşünme yöntemi ile öğrenciler yeni düşünceler, yeni anlamlar üretmekte ve öğrencilerin okuma esnasında bilgi ve deneyimlerini harekete geçerek çıkarım yapmaları kolaylaşmaktadır. Caldwell ve Leslie (2010) de sesli düşünme esnasında okuduğunu anlama sürecinde elde edilen bilgilerin zihinde kodlandığını ve böylelikle öğrencilerin bu bilgileri kendi cümleleri ile rahatlıkla ifade edilebildiğini belirtmektedirler. Yapılan açıklamalara paralel olarak araştırmaya katılan öğrenciler okudukları bölüm hakkında düşündüklerini sesli bir şekilde ifade ederken daha çok çıkarımda bulunmuşlar ve elde ettikleri bilgileri kendi cümleleri açıklamışlardır.

Eldeki araştırmada öğrenciler hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama sürecinde öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde kullandıkları strateji sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Dinlediğini anlama sürecinde öğrencilerin her iki metin türüne karşı dinleme deneyimlerinin fazla olması ile birlikte, dinleme sürecinde metin türü fark etmeksizin hemen hemen eşit sayıda strateji kullanarak metinleri anlamlandırmaya çalışmışlardır. Bununla birlikte okuduğunu anlama sürecinde öğrenciler öyküleyici metinleri anlamlandırırken on adet daha fazla strateji kullanmışlardır. Aradaki bu fark yoruma açıktır. Nitekim özellikle ilkokulun ilk üç yılında öğrencilerin öyküleyici metinlerle daha fazla deneyim kazanmış olmaları bu farkın oluşmasında etkili olmuştur. Öğrencilerin yaş grubu düşünüldüğünde bilgilendirici metin türüne ilişkin sahip oldukları şemalarının oldukça az olduğu düşünülebilir. Buradan hareketle öğrencilerin öyküleyici metinleri okurken daha fazla anlama stratejisi kullanarak bu metinleri anlamada daha başarılı oldukları söylenebilir. Nitekim çeşitli sınıf düzeylerinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin dinledikleri ve okudukları öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlerden daha iyi anladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Arslan, 2013; Çelebi, 2008; Diakidoy vd., 2005; Kodan & Bozdemir, 2016; Lehto & Anttila, 2003; Temizyürek, 2008;

Yıldırım vd., 2010; Yıldız, 2015). Ayrıca Wang ve Guthire (2004) öğrencilerin ilgi duydukları metinleri okurken dikkatlerini metne yoğunlaştırıp doğru çıkarımlar yaparak anlama ulaşabileceklerini aktarmaktadır.

Öte yandan hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama sürecinde dilsel (linguistic) stratejiler araştırmaya katılan öğrenciler tarafından bilgilendirici metinlerde daha fazla kullanılmıştır. Bu sonuç bilgilendirici metinlerin yapısında barındırdığı kavramsal yoğunluk ve tanıdık kavramların az olması ile açıklanabilir (Crowe, 2007). Ayrıca bilgilendirici metinlerde teknik kelimelerin yer alması da öğrencilerin cümleleri çözümlemede sorun yaşamalarına neden olmaktadır (Bryant, Ugel, Thompson & Hamff, 1999). Yukarıdaki açıklamalara paralel olarak bu çalışmada öğrenciler bahsi geçen sorunların üstesinden gelebilmek adına bilgilendirici metinlerde dilsel (linguistic) stratejileri daha fazla kullanmışlarıdır.

Araştırmada elde edilen bir değer sonuç, tahmin etme ve farklı sözcüklerle ifade etme strateji türlerinin kullanımında metin türlerine göre farklılaşma olduğudur. Tahmin etme stratejisi, öyküleyici dinleme ve okuma metinlerinde öğrenciler tarafından daha fazla kullanılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin, dinledikleri ve okudukları hikâyelerde yer alan unsurlara ve olayın nasıl ilerleyicine dair daha kolay tahminde bulunabildikleri düşünülebilir. Güneş (2009) tahmin etmeyi, metnin başlığından ve anahtar kelimelerden yararlanarak geçmiş bilgileri de temel alarak metnin içeriği hakkında hipotezler oluşturma işlemi olarak açıklamaktadır. Buna göre öğrencilerin bir metinle karşılaştıklarında sahip oldukları önbilgiler tahminde bulunmalarına yardımcı olmaktadır. Kuşdemir (2016) de tahmin etme sürecinde metne geçmeden önce verilen ipuçlarının ve ön bilgilerin kullanılmasını sağlamanın önemli olduğunu belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğrenci grubunun da öyküleyici metinlere ilişkin önbilgilerinin ve deneyimlerinin daha fazla olması bu metinleri dinlerken ve okurken tahminler yürütmelerini kolaylaştırmıştır. Benzer şekilde tahmin etme stratejisi ile ilgili yapılan araştırmalarda öyküleyici metinlerde tahmin etme düzeyinin bilgilendirici metinlere göre yüksek olduğu aktarılmaktadır (Duke & Pearson, 2002, s. 212).

Öte yandan farklı sözcüklerle ifade etme stratejisi bilgilendirici dinleme ve okuma metinlerinde öğrenciler tarafından daha fazla kullanılmıştır. Buna göre araştırma süresince öğrencilerin, bilgilendirici metinlerde yer alan bilgilerdeki tanıdık kavramların az olması ve daha soyut bilgiler içermesi gibi güçlüklerin üstesinden gelebilmek adına farklı

sözcüklerle ifade etme stratejisini bilgilendirici metinlerde daha fazla kullandıkları söylenebilir. Nitekim bilgilendirici metinlerdeki bilgilerin soyut ve karmaşık bir yapıda sunulduğu belirtilmektedir (Singer, Harkness & Stewart, 1997). Bilgilendirici metinlerin içeriğinin ve yazarların fikirlerini yapılandırma biçimlerinin öyküleyici metinlere göre özellikle ilkokul öğrencilerine yabancı geldiği aktarılmaktadır (Block, Rodgers & Johnson, 2004; Duke, 2000). Bu çalışmada da öğrenciler dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde bilgilendirici metinlerdeki anlatılanları kendi sözcükleri ile yeniden ifade ederek biçimsel olarak zorlandıkları anlatımı çözmeye çalışmışlardır.

Araştırmada dinleme çalışmalarına katılan kız ve erkek öğrencilerin eşit sayıda anlama stratejileri kullandıkları görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin, cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Fidan (2012) yaptığı çalışmada dinleme stratejilerinin kullanımında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dinlediğini anlama başarısında cinsiyetin etkili olmadığı sonucuna ulaşan (Arslan, 2013; Çelikbaş, 2010; Yıldız, 2015) kaynakların yanında dinlediğini anlama başarısının cinsiyete göre farklılaştığını bulgulayan (Gedik, 2012; Kaplan, 2004; Kodan & Bozdemir, 2016; Yıldırım, 2007) araştırmalar da mevcuttur.

Ayrıca araştırma sonuçlarına göre okuma çalışmalarına katılan kız ve erkek öğrenciler de eşit sayıda anlama stratejileri kullanmışlardır. Dinlediğini anlama sürecinde söylendiği gibi okuduğunu anlama sürecinde kullanılan stratejiler de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile ilişkili değildir. Benzer şekilde Asgarabadi, Rouhi ve Jafarigohar (2015) yaptıkları çalışmada okuma stratejilerinin kullanımının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte ilgili literatürde okuma becerisinde cinsiyete göre farklılık olmadığına yönelik (Abdorahimzadeh, 2014; Aral & Aktaş, 1997; Karasakaloğlu & Bulut, 2012;) çalışmalarla birlikte okuma başarısında cinsiyetin etkili olduğu sonucuna ulaşan (Arellano, 2013; Campbell-Beal, Hall & Napier, 1993; Sadioğlu & Bilgin, 2008) araştırmalar da bulunmaktadır. Okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre farklılaştığı çalışmalarda kız öğrenciler daha başarılı bulunmuştur. Ayrıca PISA 2015 okuma becerileri alanındaki sonuçlara göre de Türk kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasındaki fark kız öğrenciler lehinedir. Buna göre farklı çalışma grupları ile çalışılması ve standart bir ölçme aracının kullanılmaması, dinlediğini ve okuduğunu anlamada cinsiyetin etkili

olup olmadığı ile ilgili ulaşılan sonuçların farklılık göstermesine neden olduğu düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının arttıkça kullanılan anlama stratejisi sayısının da arttığı yönündedir. En fazla stratejiyi kullanan, dinlediğini anlama başarısı bakımından üst grupta yer alan öğrenciler olurken; en az strateji kullanan öğrenciler de dinlediğini anlama başarısı bakımından alt grupta yer alan öğrenciler olduğu görülmüştür. Buna göre iyi dinleyici olarak nitelendirilen öğrencilerin, dinlediğini anlama sürecinde metinleri anlamaya yönelik olarak daha fazla strateji kullanımı gerçekleştirerek dinlediğini anlamada daha başarılı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde alanyazında anlama stratejilerini kullanan öğrenicilerin kullanmayanlara göre dinlemede daha başarılı olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Nowrouzi vd., 2015; Vandergrift, 1992;). Akyol (2010) da etkili dinleyicilerin dinleme sürecinde tahminde bulunma, zihinlerinde karşılaştırmalar ve sınıflamalar yapma, çıkarımda bulunma, bağlantılar kurma, yargıya varma, genellemeler yapma gibi çeşitli stratejileri kullanabildiklerini belirtmektedir. Ayrıca zayıf dinleyicilerin ise tek bir stratejiye sahip olduğunu ve dinleme esnasında olabildiğince her şeyi hatırlamaya çalıştıklarını vurgulamaktadır. Güneş (2007b) de başarılı dinleyicilerin konuşmacının aktardığı bilgilere gönüllü katkıda bulunduğunu ve anlamalarını zenginleştirebildiklerini ifade etmektedir (s.74). Fujita'ya (1984) göre başarılı dinleyiciler tahmin etme, ana fikir bulma, sonuç çıkarma gibi stratejileri etkili bir şekilde gerçekleştirirken, başarısız dinleyiciler dinleme öncesi hazırlık yapmadan meni olduğu gibi dinlemektedirler.

Yine araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının arttıkça kullanılan anlama stratejisi sayısının artmasıdır. Buna göre okuduğunu anlama sürecinde başarılı olan öğrencilerin, metinleri anlamaya çalışırken strateji kullanımı konusunda yetkinleşmiş oldukları söylenebilir. Benzer şekilde anlama stratejilerinin okuma sürecinde kullanımının, okuma başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Kudret & Baydık, 2016). Ayrıca Janssen vd. (2006) sesli düşünme yöntemi kullanarak yapmış oldukları çalışmada, iyi okuyucuların zayıf okuyuculara göre metinleri okurken daha fazla ve farklı stratejiler kullandıklarını saptamışlardır. Yine Özek ve Civelek (2006) de sesli düşünme yöntemi kullanarak belirledikleri okuma-anlama stratejilerinin, öğrencilerin okuma yeterliklerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Karatay'ın (2007) aktardığına göre iyi okuyucular okuma sırasında esnek stratejiler kullanarak ve kendini

belli aralıklarla kontrol ederek okuduğu metin hakkında fikir yürütürler. Ancak zayıf okuyucular bu becerileri kullanmada pratiklik kazanmamışlardır. Kuruyer ve Özsoy (2016) da iyi okuyucuların bilişsel süreçleri okuma ortamında etkili bir şekilde kullandıklarını; zayıf okuyucuların ise iyi okuyucuların aksine, metinle ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarmada ve uygun stratejileri seçmede zorluk yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Yukarıdaki açıklamalara paralel olarak bu araştırmada hem dinleme hem de okumamda başarılı olan öğrenciler başarısız öğrencilere kıyasla daha fazla strateji kullanmışlardır.

Eldeki araştırmada hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama sürecinde başarılı öğrencilerin çıkarımda bulunma strateji türünü kullanma eğiliminin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç dinleme ve okumada başarılı öğrencilerin metni anlama konusunda daha fazla uğraş verdiklerini göstermektedir. Bu açıklamayı destekler nitelikte Laing ve Kamhi (2002) de ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile sesli düşünme yöntemi kullanarak yaptıkları çalışmada iyi okuyucuların zayıf okuyuculara göre anlamlı derecede daha fazla çıkarım yaptıklarını sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Swanson (1988) da ilkokul düzeyinde yapmış olduğu çalışmada iyi okuyucuların önbilgilerini kullanma, çıkarım yapma gibi daha üst düzey düşünme becerilerini kullanarak anlamı yapılandırdıklarını belirtmektedir. Dermitzaki, Andreou ve Paraskeva (2008) iyi ve zayıf okuyucular arasındaki en önemli farkın önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt edebilmenin yanında çıkarım ve analiz etkinliklerinde ortaya çıktığını vurgulamaktadırlar. Ayrıca iyi okuyucuların, metinle ilgili tahmin ve çıkarım yapabildikleri ve uygun stratejileri etkili bir şekilde kullandıkları ifade edilmektedir (Afflerbach, 1990).

O'Malley vd. (1989) de yetkin olan ve olmayan dinleyiciler arasında kendini denetleme ve çıkarımda bulunma stratejilerinin kullanımında farklılık gözlendiğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Vandergrift (1997) sesli düşünme yöntemi kullanarak yaptığı bir çalışmada, lise öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları ön bilgiyi kullanma, tahmin etme ve çıkarımda bulunma stratejileri arasında başarılı dinleyiciler lehine anlamalı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca iyi dinleyicilerin, konuşmacının ne söylediği üzerinde durarak söylenenlerden anlama çıkarmaya çalıştıkları belirtilmektedir (Çitfçi, 2007). Doğan (2011) da başarılı dinleyicilerin, çıkarım yoluyla edindikleri bilgileri ayırt ederek önceden bilinen ve yeni edinilen bilgiler arasındaki bağlantıları ortaya çıkarabildiklerini ifade etmektedir. Bununla birlikte Clark (1977) çocukların

dinlediklerinden hızlı ve başarılı bir şekilde anlam çıkarma konusunda başarısız olduklarını; çocukların yaptıkları çıkarımların kendiliğinden ve düşük düzey zihinsel süreçler gerektiren çıkarımlar olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin de hem dinleme hem de okuma çalışmalarında daha çok metindeki olaylar arasında anlamsal ilişkiler kurmaya dayalı çıkarımlar yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin daha karmaşık zihinsel süreçler içeren ve anlamın oluşturulması için gerekli olan bilgi eksikliklerinin tamamlanmasına dayalı çıkarımları daha az yapmalarının nedeni olarak metin dışı anlam kurma konusundaki yetersizliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim Akyol'a (2010) göre de metin dışı anlam analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyli bilişsel süreçleri içermektedir (s.234). Ayrıca öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim sürecinde çıkarımda bulunma stratejisinin kullanımına yönelik öğretim yapmamaları ve nasıl çıkarım yapıldığına dair örnek uygulamalar gerçekleştirmemeleri, öğrencilerin hem düşük düzey hem de üst düzey zihinsel süreçler gerektiren çıkarımlara ilişkin soruları cevaplamada zorlanmalarına neden olduğu belirtilmektir (Ateş, 2011).

Ayrıca araştırmada hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin başarısı düştükçe de farklı sözcüklerle ifade etme strateji türünü kullanma sıklığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç dinleme ve okumada başarısız öğrencilerin metin çözümlemesine odaklandıklarını göstermektedir. Benzer şekilde Stanovich zayıf okuyucuların anlamı yapılandırmaktan ziyade kelime tanıma stratejileri üzerine yoğunlaştıkları sonucuna ulaşmıştır (Stanovich'ten aktaran Kuruyer & Özsoy, 2016). İyi okuyucuların ise dikkatlerini metindeki anlamı yapılandırmaya harcadıkları, kelime tanıma ve ayırt etme işini otomatik olarak gerçekleştirdikleri vurgulanmaktadır (Rasinski, 2004). Nitekim iyi ve zayıf okuyucular arasındaki anlam farklılığın nedeni olarak kelime çözümlemedeki yetersizlikler olduğu belirtilmektedir (Perfetti & Hogaboam 1975). Ayrıca Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2012) zayıf okuyucuların kelime çözümleme için daha çok çaba sarf ettiklerini, bu durumun da onların metni anlamaya daha az zaman ayırmalarına neden olduğunu belirtmektedirler. LaBerge ve Samuels (1974) de okuyucuların kelimeleri tanımak için uğraş verdiklerinde okuma hızlarının yavaşlayarak okuduklarını anlamada azalma olacağını, bu nedenle iyi bir okuyucunun kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerini otomatik olarak yürütmesi gerektiğini ve bu şekilde metnin tamamının anlaşılmasının gelişeceğini ifade etmektedirler. Benzer şekilde Kuruyer ve

Özsoy (2016) okuma düzeyi zayıf olan öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kelime tanıma için çok zaman harcadıklarını ve anlamı yapılandırmak için bir strateji kullanmadıklarını gözlemlemişlerdir. Ayrıca Logan'a (1988) göre de okumaya yeni başlayan öğrenciler, kelimeleri ve harfleri otomatik olarak tanımayı öğrenene kadar anlamlı bir okuma etkinliği gerçekleştiremeyebilirler. Öte yandan başarılı okuyucuların, çok fazla çaba sarf etmeden yazının anlamını ortaya çıkaran süreçlere bilinçli bir şekilde farkında olmadan bir sayfaya bakıp anlamını gördüklerini iddia etmektedir (Logan, 1997).

Tompkins (2005) iyi bir dinleyicinin sesleri rahatlıkla ayırt edebileceğini belirtmektedir. Ayrıca ilkokulun ilk sınıflarındaki öğrencilerin harflerin seslerini ayırt edebildiği; üst sınıflardaki öğrencilerin ise hece ve kelimelerdeki telaffuz farklılıklarını ayırt edebildikleri aktarılmaktadır (Akyol, 2010, s. 10). Başarılı bir dinleme ve anlama için seslerin hızlı ve doğru bir şekilde algılanması ve ayırt edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Özbay & Çetin, 2011). Buna göre öğrencilerin fazla kelime bilgisine sahip olması işittikleri kelimelerin anlamlarını hızlıca ayırt ederek dinlediklerini doğru bir şekilde anlayabilmelerine katkı sağladığı düşünülebilir. Nitekim kelime hazinesinin zenginliğinin insanın okuduğunu ve dinlediğini anlamasında büyük bir katkıya sahip olduğu belirtilmekledir (Kurudayıoğlu, 2005). Ayrıca Göğüş (1978) konuşanın davranışları, sözcükleri ve söyleyişiyle gereğinden fazla ilgilenmenin ana fikri kavrayamama sorununa yol açtığını ifade etmektedir (s.230). Bu çalışmada da dinlediğini anlama başarısı bakımından alt gurupta yer öğrenciler işittikleri sözcüklerin ve cümleleri zihinlerinde hızlı bir şekilde çözümleyemedikleri için metinde anlatılanları daha çok kendi cümleleri yeniden ifade ederek anlatımı çözmeye çalışmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrenciler tarafından, dinleme çalışmalarında derinlemesine anlama, okuma çalışmalarında ise yüzeysel anlama düzeyindeki zihinsel süreçlerin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin anlama sürecinde dinleme deneyimlerinin daha fazla olması ile birlikte öğrencilerin dinleme çalışmalarında daha üst düzey bir anlama ulaştıkları söylenebilir. Nitekim ilkokul öğrencilerin dinlemeye yönelik deneyimlerinin daha fazla olduğu ve geliştirdikleri şemaların da okumaya göre daha güçlü olduğu belirtilmektedir (Yıldırım vd., 2010). Özbay'ın (2005) da vurguladığı gibi okuma yazma gibi temel dil becerilerinin öğrenildiği okul çağına ulaşıncaya dek anlama becerisi olarak sadece dinleme yer almaktadır (s.9). Buna göre dinlemenin diğer dil becerilerinin öğrenilmesinde etkili olduğu

söylenebilir. Stich ve James'e (1984) göre dinleme, okuduğunu anlama becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesine temel oluşturmaktadır. Ayrıca Trinkle (2008) öğrencilerin sahip olduğu dinleme becerisinin okuma performansını yordadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Spring ve French (1990) öğrencilerin sahip oldukları okuma düzeyleri belirlemenin en iyi yolunun öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarının ölçülmesi gerektiği görüşünü savunmaktadırlar. Yine Horowitz ve Samuel (1985) de zayıf okuyucuların metinleri anlamaya çalışırken karşılaştıkları güçlükleri saptamak adına onların dinlediğini anlama başarılarının belirlenmesinin önemine vurgu yapmaktadırlar. Öte yandan öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerinin karşılaştırılabilmesi için öğrencilerin kelime tanıma ve ayırt etmede belli bir seviyeye ulamış olmaları düşünülmektedir (Stich & James, 1984). Nitekim öğrencilerin dinlerken aşina olduğu ve tanıyabildiği kelimeleri, okurken çözümleyememesi durumu, dinleme başarısının okuma başarına göre daha fazla olmasına yol açabilir. Yukarıdaki açıklamaların ışığında araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme becerisi yönünden daha başarılı görünmelerinin nedeni, metinleri dinlerken ön bilgilerini kullanarak metin içinde doğrudan ifade edilmemiş bilgilere ulaşma konusundaki becerilerinin okuduğunu anlama sürecine göre daha fazla gelişmiş olması ve dinlemeye yönelik şemalarının daha güçlü olması olarak düşünülebilir.

Ayrıca araştırmada ele edilen bir diğer sonuç öğrencilerin en fazla kullandıkları zihinsel sürecin "fark etme" olduğudur. Öğrenciler bu süreci kullanarak daha çok metinde gerçekleşen olaylar hakkında tahminde bulunmuşlar ve metindeki doğrudan ifade edilen bilgilerden çıkarım yapmışlardır. Bunu destekler nitelikte PISA (2015) sonuçları da Türkiye'deki öğrencilerin %72,6'sının, metinde yeri belli olan bilgileri bulabilme ve metinde açıkça belirtilmiş bilgilerden çıkarım yapabilme gibi becerileri içeren temel yeterlik düzeyinde olduklarını göstermektedir.

Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin hem okuma hem de dinleme çalışmalarında değerlendirme düzeyine daha az ulaşmış oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin kendi anlamalarını değerlendirme yeterliliklerinin düşük olduğunu ve üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmediğini göstermektedir. Uluslararası ölçekli sınavlardaki Türkiye için yapılan değerlendirme sonuçları da çeşitli sınıf düzeyindeki Türk öğrencilerinin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmediğini göstermektedir (PIRLS, 2001; PISA, 2009, 2012, 2015). Ayrıca araştırmada öğretmenlerin izleme (denetleme) stratejisine yönelik bir öğretim yapmamaları ve anlama sürecinde kendini izlemenin nasıl yapıldığına

dair örnek uygulamalar gerçekleştirmemeleri bun sonuca yol açmış olabilir. Nitekim anlama sürecinde öğrencilerin kendi anlamalarını değerlendirmeye yönelik sorular sormalarının anlamaya daha fazla hizmet ettiği belirtilmektedir (Tabaoda & Guthrie, 2006). Bunun destekler nitelikte yapılan bazı deneysel çalışmaların sonuçları da kendini izleme stratejilerinin, dinlediğini ve okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu göstermektedir (Crabtree, Alber-Morgan & Konrad, 2010; Jitendra, Cole, Hoppes & Wilson, 1998; Jitendra, Hoppes & Xin, 2000; Kozleski, 1989; Ryan, 1984). Ayrıca metindeki içeriğin anlamı ile ilgili öz-denetimli sorgulama yapmanın, öğrencilerin kendi anlamlarını daha etkin bir şekilde izlemelerine yol açtığı ve öğrencilerin metinden üst düzey anlam oluşturabilmeleri için gerçekleştirdikleri zihinsel işlemleri sürekli kontrol etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Palinscar & Brown, 1984).

Ayrıca araştırmada öğretmenlerin en çok kullandığı stratejinin soru sorma olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin sorduğu soruların cevabı metin içerisinde ve daha çok metni tanıma ile ilgili basit düzeyde olması, öğrencilerin metinlerden üst düzey anlam oluşturabilmelerinin önünde engel olduğu düşünülebilir. Nitekim Erdoğan (2017) da öğrencilerin metinlerden üst düzey bilişsel bir anlam oluşturamamalarının nedeninin, öğretmenlerin hazırladıkları soruların düşük bilişsel düzeyde kalması olarak açıklamaktadır. Bunun aksine iyi hazırlanmış soruların öğrencileri düşünmeye, metinle ilgili sorgulama yapmalarına ve anlama sürecinde kişisel deneyimlerini kullanmalarına olanak tanıyarak bilişsel gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Kracl, 2012).

Genel olarak yapılan bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçlerinde çeşitli stratejiler kullandıkları görülmüştür. Öte yandan öğrencilerin, zihinsel süreçler bakımından değerlendirme düzeyine daha az ulaşmış oldukları sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle özellikle ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Bu konuda öğretmenlerin anlama sürecindeki değişkenlerin ve bu konuda üstlenecekleri rolün farkında olmaları gerekmektedir. Bu amaçla öğretmen adayları Türkçe öğretimi sürecinde strateji kullanımı konusunda eğitime tabi tutulmaları önerilmektedir. Öte yandan uygun stratejileri kullanan ve bu stratejilerin öğretiminde öğrencilerine model olan öğretmenlerin artması ile birlikte bireylerin üst düzey anlama becerisi edinmelerinin yanında yüksek öz düzenleme becerilerine de sahip olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin zihinsel süreçler bakımından incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve tartışılan literatür bilgileri doğrultusunda hazırlanan öneriler uygulamaya ve bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okullarda yürütülen Türkçe dersi öğretim süreci metinler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu anlamda öğretmenler, ders kitaplarında sunulan metinleri incelemeli ve öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığını belirlemelidirler. Öğrencilerin ilgisini çekmeyen, içerik olarak da anlaşılması zor olan metinler öğrencilerin bu metinlere yönelik etkinlikleri yaparken başarısız olmalarına yol açmaktadır. Bu da öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Öte yandan öğretmenler metin türleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve metin türlerine göre anlama stratejilerini kullanmalıdırlar. İlkokuldan itibaren bu şekilde bir eğitim alan öğrenciler, gerek hayatları boyunca ders ve okuma kitaplarını okurken gerekse kişiler arası iletişimde bir başkasını dinlerken uygun anlama tekniklerini uygulama becerisi kazanacaklardır.
2. Ayrıca öğretmenler, öğrenci çalışma kitaplarındaki metinlerle ilgili etkinlikleri daha önceden incelemeli ve etkinlikleri uygulama konusunda zamanı etkili kullanmaya özen göstermelidirler. Bu anlamda öğretmenler öncelikle öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim çalışmalarında üstlenecekleri rolün farkında olmaları gerekmektedir. Öğretmenler metin türlerine ve öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun bir şekilde etkinlikleri düzenlemelidirler. Yine öğretmenler etkinlikleri öğrencilerden alınması gereken cevaplar olarak görmemeli, onlara rehber olarak anlama stratejileri nasıl uyguladıklarını göstermelidirler.
3. Araştırma süresince öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programını detaylı bir şekilde incelemedikleri görülmüştür. Öğretmenler programda öğrenciden ve öğretmenden beklenen görevlerin ne olduğunun farkında olmadıkları söylenebilir. Özellikle bu araştırmanın kapmasına giren anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğretmenler tarafından bir strateji öğretimi yapılmamaktadır. Türkçe dersi öğretim süreci metinlerin okunması ve sonrasında da çalışma kitaplarındaki ekinliklerin

yapılması ile gerçekleştirilmektedir. Bu durum anlama öğretiminin nihai amacına ulaşmasına engel teşkil etmektedir. Nitekim dinledikleri ya da okudukları metinleri nasıl çözümleyeceklerine ilişkin bir stratejiye sahip olmayan öğrencilerin metinlerden çıkaracağı anlam düşük bilişsel düzeyde kalacaktır. Bu anlamda öğrencilerin strateji kullanımı konusunda eğitilmeleri gerekmektedir. Buna göre öncelikle öğretmenlerin Türkçe öğretiminde uygun anlama stratejileri seçme ve kullanma konusunda bilinçlendirilmeleri önem arz etmektedir. Bunun için sınıf öğretmeni adayları Türkçe öğretimi derslerinde, öğretmenler de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen seminerlerde anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik anadili öğretiminde neler yapılabileceği konusunda eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir.

4. Araştırma kapsamında öğrencilerin dinleme ve okuma süreçlerinde metinleri anlamlandırmaya çalışırken hangi stratejileri kullandıklarını belirlemeye yönelik olarak sesli düşünme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan sınıf içi gözlemlerde öğrencilere yönelik bir anlama stratejisi öğretimi gerçekleşmemiş olsa da öğrenciler, sesli düşünme yöntemi yardımı ile metinlerdeki dinledikleri ya da okudukları bölümlere ilişkin düşüncülerini paylaşırken bilinçli bir şekilde olmasa da çeşitli stratejiler kullanmışlardır. Buna göre öğretmenler, Türkçe dersi başta olmak diğer derslerde öğrencilerin düşünme, anlama ve karar verme gibi becerilerini geliştirmek amacıyla sesli düşünme yöntemini bir araç olarak kullanabilirler. Ayrıca bu yöntemle öğrencilerin dikkat becerileri gelişmekte, kendilerine güveni artmaktadır. Buna bağlı olarak öğrencilerin öz değerlendirme, kendini düzeltme becerileri gelişmektedir. Buna göre öğrenciler anlama sırasında üst düzey zihinsel işlemler gerçekleştirebilirler. Sesli düşünme yöntemini kullanan öğretmenler öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirirken aynı zamanda öğrencilerinin gelişimini izleyebilirler. Öğretmenler aynı zamanda bu yöntemi geri bildirim olarak görmeliler ve öğrencilerin düşünme biçimlerini belirleyerek onlara anlama problemlerini çözme konusunda yardımcı olmalıdırlar.
5. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin en çok kullandığı stratejinin soru sorma olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin sorduğu soruların cevabı metin içerisinde ve daha çok metni tanıma ile ilgili basit düzeydedir. Bu anlamda öğretmenler Türkçe dersi öğretim sürecinde üst düzey zihinsel süreçler gerektiren anlam kurma çalışmalarına daha az zaman ayırmaktadırlar. Bunun aksine

öğretmenlerden beklenen öğrencilerin daha karmaşık zihinsel süreçler içeren, metin dışı ve metinler arası anlam kurmalarını sağlayacak sorular sormalarıdır. Böylelikle öğrencilerin metinlerden üst düzey bilişsel bir anlam oluşturabilmeleri sağlanabilecektir. Öğretmenlerin sordukları soruların kaynağının metinler ve öğretmen kılavuz kitabındaki yönergeler olması, ders kitaplarındaki metinlerin ve soru sorma ekinliklerinin yeniden düzenlemesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarına ölçme ve değerlendirme derslerinde çeşitli bilişsel taksonomilere göre nasıl sorular hazırlamaları gerektiği öğretilmelidir. Aynı zamanda öğretmenlere de öğretim sürecinde soruları nasıl kullanmaları gerektiğine ilişkin hizmet içi eğitim verilmelidir.

6. Araştırmanın sonunda öğrencilerin çeşitli zihinsel süreçler kullanarak metinlerden farklı düzeylerde anlam oluşturdukları görülmüştür. Araştırmada belirtilen anlama düzeylerine göre sıralanan zihinsel süreçlerden bir taksonomi oluşturabilir. Böylelikle dinleme ve okuma metinlerine yönelik hazırlanacak etkinlikler ve sorular için bu taksonomiden yararlanabilir. Bu şekilde düşük düzey zihinsel süreçler gerektiren görevlerden başlayarak giderek öğrencilerin kendi anlama süreçlerini izlediği ve kendilerini değerlendirebildiği bir aşamaya doğru ilerleyen dinleme ve okuma etkinlikleri hazırlanabilir. Böylelikle aşamalı görevlerden oluşan bu süreç öğretmenlere, öğrencilerin anlama düzeyleri hakkında geri bildirim sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenler zihinsel süreçlere göre hazırladıkları sorulardan aldıkları yanıtlara göre de öğrencilerin anlama düzeylerini belirleyebilirler. Buna göre öğretmenler öğrencilerin seviyelerine göre metinler hazır ederek, bu metinlere ilişkin etkinlikler düzenleyebilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinde çeşitli stratejiler kullandıkları saptanmıştır. Bunu belirlerken kullanılan yöntem sesli düşünme yöntemidir. Bununla birlikte araştırma kapsamında kısa süreliğine de olsa öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim süreci gözlenmiştir. Yapılan gözlemler anlama etkinliklerinin sınıf ortamında nasıl gerçekleştiği hakkında fikir sağlamıştır. Buradan yola çıkarak anlama becerileri üzerinde çalışma yapacak araştırmacılar, farklı sınıf seviyelerini de dahil ederek

öğrencilerin sınıf içerisinde anlama etkinlerindeki davranışlarını gözlemleyerek anlama stratejilerinin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı detaylı bir biçimde betimleyebilirler.

2. Araştırmada öğretmenler Türkçe dersi öğretim süresince öğrencilere yönelik bir anlama stratejisi öğretimi gerçekleştirmemişlerdir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanacak bir hizmet içi eğitim programı ile öğretmenleri Türkçe öğretiminde uygun anlama stratejilerini seçme ve kullanma konusunda bilinçlendirmeyi amaçlayan bir deneysel çalışma yürütülebilir. Bu şekilde planlanan bir çalışma süresince öğretmenlerin sınıfları belirli aralıklarla gözlenebilir. Araştırma sonunda da öğretmenlerin görüşleri alınarak ve öğrencilerin anlama düzeyleri belirlenerek araştırmanın etkililiği belirlenebilir.
3. Bu araştırmada öğrencilere yönelik bir anlama stratejisi öğretimi gerçekleşmemiş olsa da öğrenciler, sesli düşünme yöntemi yardımı ile metinlerdeki dinledikleri ya da okudukları bölümlere ilişkin düşüncülerini paylaşırken bilinçli bir şekilde olmasa da çeşitli stratejiler kullanmışlardır. Buna göre öğrenciler metinleri dinlerken ya da okurken anlama çabası içerine girmektedirler. Bu anlama çabasını bilinçli bir şekilde dinleme ve okuma sürecine katkıya dönüştürebilen öğrenciler yetiştirmek önem arz etmektedir. Buradan yola çıkarak bu konuda çalışacak araştırmacılar tarafından, farklı sınıf seviyelerinde olmak üzere öğrencilere verilecek anlama stratejileri eğitiminin, öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenebilir. Bu şekilde düzenlenen bir deneysel çalışmanın sonunda öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerinde değişim karşılaştırılabilir.
4. Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinleri anlamlandırırken çeşitli zihinsel süreçler kullandıkları görülmüştür. Bu bulgu dinleme ve okuma becerilerinin gerektirdiği zihinsel süreçlerin neler olduğu hakkında fikir sunmaktadır. Bununla birlikte araştırmanın tek bir sınıf düzeyinde yürütülmesi ve bir eğitim-öğretim yılındaki öğrencileri kapsaması daha genel çıkarsamalar yapmamızın önünde bir sınırlılık olarak durmaktadır. Buradan yola çıkarak bundan sonraki araştırmalarda, ilkokul birinci sınıftan başlayarak dördüncü sınıfa kadar öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçlerini inceleyen boylamsal bir araştırma yürütülebilir. Buna göre dinleme ve okuma becerilerinin gerektirdiği

zihinsel süreçler tanımlanarak bir anlama modeli oluşturulabilir. Böylelikle Türkçe dersi öğretim sürecinde dinleme ve okumanın birbirini destekleyici öğrenme yolları olarak kullanılabileceğine ve okuma yetersizliğini belirlerken dinlediğini anlamadan yararlanılabileceğine ilişkin daha güvenilir bilgiler edinilebilir.

KAYNAKLAR

Aarnoutse, C., Brand-Gruwel, S., & Oduber, R. (1997). Improving reading comprehension strategies through listening. *Educational Studies, 23*(2), 209-227.

Aarnoutse, C., Van Den Bos, K. P., & Brand-Gruwel, S. (1998). Effects of listening comprehension training on listening and reading. *The Journal of Special Education, 32*(2), 115-126.

Abdorahimzadeh, S. (2014). Gender differences and EFL reading comprehension: Revisiting topic interest and test performance. *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 42*, 70-80. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.11.008

Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Adelman, K. (2012). The art of listening in an educational perspective. *Education Inquiry, 3*(4), 513-534. https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22051

Adler, C. R. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington DC: National Institute for Literacy.

Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers a main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly, 25*, 31–46.

Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 163-179). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and strategies. *The Reading Teacher, 61*, 364-373.

Aiken, L. R. (1997). *Qustionnaires and inventories: surveying opinions and assessing personality*. New York: J. Wiley.

Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Altınörs, A. (2003). *Dil felsefesine giriş*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Altmışdört, G. (2013). Dil edinimi ve dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi, 2*(14), 41-62.

Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online, 8*(2), 283-297.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (Eds.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Anderson, P. L., Hoffman, J. V., & Duffy, G. G. (2000). Teaching teachers to teach reading: paradigm shifts, persistent problems, and challenges. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 719-742). Mahwah, NY: Longman.

Anderson, R. C. (1999). *Becoming a nation of a readers: The report of the commission on reading*. Washington: The NAtiomaş Institute od Education.

Andre, M. D. A., & Anderson, T. H. (1978-79). The development and evaluation of a selfquestioning study technique. *Reading Research Quarterly, 14*, 605-623.

Aral, N., & Aktaş, Y. (1997). Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları sürenin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 99-105.

Arellano, M. D. C. (2013). Gender differences in reading comprehension achievement in English as a foreign language in compulsory secondary education. *Tejuelo, 17*, 67-84.

Arı, G. (2010). Dinleme/izleme öğretimi. C. Yıldız (Ed.), Yeni *öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s. 179-202). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Arslan, A. (2013). Çeşitli değişkenler açısından ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama durumları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2*(5), 61-81.

Asgarabadi, Y. H., Rouhi, A., & Jafarigohar, M. (2015). Learners' gender, reading comprehension, and reading strategies in descriptive and narrative macro-genres. The *Theory and Practice in Language Studies, 5*(12), 2557-2564. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0512.17

Asselin, M. (2002). Comprehension instruction: Directions from research. *Teacher Librarians, 29*(4), 55-57.

Atalay, T., & Melanlıoğlu, D. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinleme stratejileri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 57,* 1885-1904.

Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y., & Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 4*(1), 1-13.

Aulls, M. W. (1986). Actively teaching main idea skils. In J. Boumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension* (pp. 96-129). Newark, Delaware: International Reading Association.

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly, 20*(3), 463-494.

Block, C. C., Rodgers, L. L., & Johnson, R. B. (2004) *Comprehension process instruction*. New York: Guilford Press.

Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal, 65*(1), 24-35.

Broek, P., Lynch, S. J., & Landis, C. E. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 707-718.

Brownell, J. (2003). Developing receiver-centered communication in diverse organizations. *The Listening Professional, 2*(1), 22–26.

Bryant, D. P, Ugel, N., Thompson, S., & Hamff, A. (1999). Instructional strategies for content-area reading instruction. *Intervention in School and Clinic, 34,* 293-302.

Bryman, A. (2004). *Social reseach methods* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Bouchard, M. (2005). *Comprehension strategies for English language learners: 30 research-based reading strategies that help students read, understand, and really learn content from their text books and other nonfiction materials*. New York: Scholastic Teaching Resources.

Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Caldwell, J., & Leslie, L. (2010). Thinking aloud in expository text: Processes and outcomes. *Journal of Literacy Research, 42*(3), 308-340.

Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi* (4. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Campbell-Beal, G. D., Hall, A. H., & Napier, T. L. (1993, Nowember). *The effect of S2RE, a metacognitive learning strategy, on the reading comprehension of elementary*

students. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. New Orleans.

Canan, S. (2008). *Temel bir hata olarak yabancı dilde eğitim*. http://www.sinancanan.net/dusunce/lisan.htm sayfasından erişilmiştir.

Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awarness and second language reading. *Modern Language Journal, 73*, 121-134.

Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini yöntemleri* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Chermak, G. D., & Musiek, F. E. (1997). *Cental auditory processing disorders: New perspectives*. San Diego, C.A: Singular Publishing Group.

Clark, H. H. (1977). Inferences in comprehension. In D. LaBerge, & S. J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading: Percetion & comprehension* (pp. 243-263). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Clymer, T. (1968). "What is 'reading'? some current concepts." In H. Richie, & H. Robinson (Eds.), *Innovations and change in reading instruction* (pp. 7-29). Chicago: National Society for the Study of Education.

Chamot, A. (1995). Creating a community of thinkers in the ESL/EFL classroom. *TESOL Matters, 5*(5), 1-16.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.

Coşkun, S. (2014). Dil-düşünce ve dünya ilişkisi bakımından öznellik, bireysellik ve kimlik. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 23,* 87-102.

Crabtree, T., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2010). The effects of self-monitoring of story elements on the reading comprehension of high school seniors with learning disabilities. *Education and Treatment of Children, 33*(2), 187-203.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Crowe, D. A. (2007). *Reading comprehension instruction in the middle grades for students with learning and behavior problems*. Doctoral Dissertation, Auburn University Graduate Faculty, Alabama.

Cunningham, A., & Shagoury, R. (2005). *Starting with comprehension: Reading strategies for the youngest learners*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology, 72*, 656–669.

Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı* (20. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelebi, M. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin olay ve düşünce yazılarına göre dinleme becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Çelik, J. (1998). Dil öğreniminde okuma-anlama stratejileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 9*, 107-115.

Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, G. (2004). *Anadilinde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: okuma-anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir bulma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(3), 188-210.

Çiftçi, Ö. (2007). Aktif dinleme. *Milli Eğitim Dergisi, 176*, 231-242.

Davis, J. N., & Bistodeau, L. (1993). How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols. *The Modern Language Journal, 77*(4), 459-471.

Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Nunes, F. G., Jobert, A., Dehaene-Lambertz, G., Kolinsky, R., Morais, J., & Cohen, L., (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science, 330*, 1359-1364.

Dehanene, S. (2011). *Beyin nasıl okur? Okumanın bilimi ve evrimi* (O. Karakaş, Çev.). İstanbul: Alfa Basın Yayım Dağıtım.

Demiray, U. (2010). İletişim modelleri. U. Demiray (Ed.), *Etkili iletişim* içinde (s. 45-73). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology, 29*, 471-492.

Desoete, A., Roeyers, H., & Buysee, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 435-449.

DeVellis, R. F. (2003) *Scale development* (2nd ed.). California: Sage Publication.

Devito, J. A. (1995). *The interpersonal communication book*. New York: Haper Collins Collage Publishers.

Devrimci, H. (1993). *İlkokul beşinci sınıf çocuklarında okum alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: a user friendly guide for social scientists*. London: Rotledge.

Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading coniprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology, 26*(1), 55-80.

Diakidoy, I. N. (2014). The effects of familiarization with oral expository text on listening and reading comprehension levels. *Reading Psychology, 35*, 622-643.

Dickson, S., Simmons, D. C. & Kame'enui, E. J. (1998). Text organization: Research bases. In D. C. Simmons, & E. J. Kame'enui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 239-278). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dilidüzgün, S. (2004). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research, 61*, 239–264.

Doolittle, E. P., Hicks, D., Nichols, D. E., Young, C. A., & Nichols, W. E. (2006). Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: a strategy for fostering the deeper understanding of texts. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17*(2), 106-118.

Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 185-204.

Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dreyer, L. G., & Katz, L. (1992). An examination of "the simple view of reading". In C. K. Kinzer, & D. J. Leu (Eds.*), Literacy research, theory, and practice: Views from many perspectives* (pp. 169-175). Chicago, IL: National Reading Conference.

Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informal texts in first grade. *Reading Research Quarterly, 35*, 202-224.

Duke, N. K., & Pearson, P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In Alan E. Farstrup & S. Jay Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association, Inc.

Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly, 14*, 481-533.

Dymock, S. (2007). Comprehension strategy ınstruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher, 61*(2), 161-167. https://doi.org/10.1598/RT.61.2.6

Eisenberg, L. S., Dirks, D. D., Takayanagi, S., & Martinez A. S. (1998). Subjective judgements of clarity and intelligibility for filtered stimuli with equivalent speech intelligibilityindex predictions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*(2), 327-339.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 207-223.

Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim, 42*(192), 173-191.

Eren, H. (1999). *Türkçenin etimoloji sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro.

Ergin, A. (2010). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, A., & Birol, C. (2014). *Eğitimde iletişim* (7. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, M. (2002). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Ergenç, İ. (2000). Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi. S. Karataş (Ed.), *Multidisipliner yaklaşımla beyin ve kognisyon* içinde (s. 113-125). Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.

Ergenç, İ. (2016). *Ders 3: Dil ve beyin* [Ders notları]. https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=21489 sayfasından erişilmiştir.

Eroğlu, E. (2010). Eğitim ortamlarında etkili iletişim ve boyutları. U. Demiray (Ed.), *Etkili iletişim* içinde (s. 223-242). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.

Fujita, J. (1984). *A preliminary inquiry into the successful and unsuccessful listening strategies of beginning college Japanese students*. Doctoral Dissertation, Ohio State University, Ohio.

Gambrell, L. B., Mazzoni, S. A., & Almasi, J. F. (2000). Promoting collaboration, social interaction, and engagement with text. In L. Baker, M. J. Dreher, & J. T. Guthire (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp.119-139). New York: Guilford Press.

Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Ghoneim, N. M. M. (2013). The listening comprehension strategies used by college students to cope with the aural problems in efl classes: An analytical study. *English Language Teaching, 6*(2), 100-112.

Gillet, J. W., & Temple, C. (1994). *Understanding reading problems: Assessment and instruction* (4th ed.). New York: Harper Collins.

Gillham, B. (2000). *The research interview*. London: Continuum.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Goldbord, R. (2001). Readable writing by scientists and researchers. *Journal of Environmental Healty, 63*(8), 40-42.

Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist, 6*, 126–135.

Goss, B. (1995). *The psychology of human communication*. Prospect Heights, IL: Waveland.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Güldenoğlu, İ. B., Kargın, T., & Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işlemleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2807-2828.

Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (1997). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2007a). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2007b). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2009) Anlama becerilerini geliştirme. *Eğitim ve Denetim Dergisi, 7*(20), 11-19.

Güneş, F. (2012). Eğitimde sesli düşünme. *Akademik Araştırmalar Dergisi, 55*, 83-104.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skill as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*, 505–539.

Handel, S. (1989). *Listening: An introduction to the perception of auditory events*. Cambridge: MIT Press.

Harris, E. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability, a guide to developmental and remedial methods.* New York: Longman.

Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding*. Portland, ME: Stenhouse.

Hawkins, O. R., Musti-Rao, S., Hale, A. D., Mcguire, S., & Hailley, J. (2010). Examining listening previewing as a classwide strategy to promote reading comprehension and vocabulary. *Psychology in the Schools, 47*(9), 903-916.

Hayslop, N. (1988). Listening: Are we teaching it, and if so how? *Business Communication Quarterly, 52*(2), 45-46.

Hedrick, W. B., & Cunningham, J. W. (1995). The relationship between wide reading and listening comprehension of written language. *Journal of Reading Behavior, 27*(3), 425-438.

Hennings, D. G. (1991). Essential reading: Targeting, tracking, and thinking about main ideas. *Journal of Reading, 34*(5), 356-363.

Hennings, D. G. (2000). *Communication in action: Teaching literature-based language arts*. Boston: Houghton-Mifflin.

Hirai, A. (1999). The relationship between listening and reading rates of japanese efl learners. *The Modern Language Journal, 83*(3), 367-384.

Honig, W., Diamond, L, & Gutlohn, L. (2000). *Teaching reading sourcebook for kindergarten through eighth grade*. Novato, CA: Arena Press.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*, 127–160.

Horowitz, R., & Samuel, S. J. (1985). Reading and listening to expository text. *Journal of Reading Behavior, 17*(3), 185-198.

Houtveen, A. A. M., & vande Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement, 18*(2), 173-190. https://doi.org/10.1080/09243450601058717

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Imhof, M. (2004). Who are we as we listen? Individual listening profiles in varying contexts. *International Journal of Listening, 18*, 36–45.

Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education, 21*(1), 35-52.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind* (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 14*, 379–396.

Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education, 34*, 127–139.

Johnson, D. D., & Barrett, T. C. (1981). Prose comprehension: A descriptive analysis of instructional practices. In C. M. Santa, & B. L. Hayes (Eds.), *Children's prose comprehension: Research and practice* (pp. 72-102). Newark, DE: International Reading Association.

Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: A simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology, 21*, 85–97.

Judd, C. M., Smith, E. R., & Kidder, L. H. (1991). *Research methods in social relations* (6th ed.). Forth Worth: Holt, Rinehart, and Winston.

Just, M. A., Carpenter, P. A., & Keller, T. A. (1996). The capacity theory of comprehension: New frontiers of evidence and arguments. *Psychological Review, 103*, 773–80.

Kane, M. J., & Engle, R. W. (2000). Working-memory capacity, proactive interference, and divided attention: Limits on long-term memory retrieval. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 26*, 336–58.

Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2008). The language basis of reading: Implications of classification and treatment of children with reading disabilities. In K. G. Bulter, & E. R. Silliman (Eds.), *Speaking, reading, and writing in children with language and learning disabilities: New paradigms in research and practice* (pp. 45-73). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaçay, B. (2011). Okuyan beyin. *Bilim ve Teknik*. 20-27.

Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 95-109.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasu, M. (2013*). Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2007*). İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(6), 2369-2384.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995*). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, A. (2011). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (s. 1-33). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Keene, E., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P., Espin, C., White, M. J. & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal, 33*(2), 91-98.

Kılınç, A., Keskin, H., & Yalanız, T. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(34), 38-50.

Kiewra, K. A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn. *Theory into Practice, 41*(2), 71-80.

Kingen, S. (2000). *Teaching language arts in middle schools*. Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kispal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading: Literature review* (Reserach Report No: DCSF-RR031). London: National Foundation for Educational Research.

Kline, J. A. (1996). *Listening effectively*. Alabama: Air University Press.

Kline, P. (1986). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. New York: Methuen.

Kodan, H., & Bozdemir, H. (2016). İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*, 15-27.

Kozleski, E. B. (1989). Improving oral reading performance through self-monitoring and strategy training. *Reading Improvement, 26*(4), 305–312.

Köklü, N. (1994). Örnek olay çalışma metodları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27*(2), 771-779.

Kracl, C. (2012). Review or true? Using higher-level thinking questions in social studies instruction. *The Social Studies, 103*, 57-60.

Kragler, S., Walker, C. A., & Martin, L. E. (2005). Strategy instruction in primary content textbooks. *The Reading Teacher, 59*(3), 254-261.

Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Social Methodolgy, 25*, 47-76.

Kudret, Z. B., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(3), 317-346.

Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(1), 1-16.

Kuruyer, H. G., & Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(2), 771-788.

Kuşdemir, Y. (2016). Okuduğunu anlamada "tahmin etme" stratejisinin rolü. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 1*(1), 47-63.

Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*, 293-323.

Laing, S. P., & Kamhi, A. G. (2002). The use of think-aloud protocols to compare ınferencing abilities in average and below-average readers. *Journal of Learning Disabilities, 35*(5), 437-448.

Lapp, D., & Fisher, D. (2009). *Essential readings on comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.

Lecompte, G. (1980). *Ruhsal dilbilim*. Ankara: TDK.

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research, 51*, 31-60.

Lehto, E. J., & Anttila, M. (2003). Listening comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*, 133-143.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Logan, G. D. (1988). Toward a instance theory of automatization. *Psychological Review, 95*(4), 492-527.

Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 13*(2), 123-146.

Macceca, S. (2007). *Reading strategies for social studies*. Huntington Beach, CA: Shell Education

Man, Z., & Xingui, M. (2017). The application of thinking aloud method in the listening and speaking teaching of college English. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 99*, 272-274.

Markert, S. J. (1974). *Relationships between listening comprehension and reading comprehension among second-graders*. Master's Thesis, Rutgers University, New Jersey.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interpretive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Messmer, M. (1998). Effective time management. *Management Accounting, 80*(1), 10-11.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook-qualitative data analysis* (2nd ed.). London: Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi-PIRLS 2001 ulusal rapor*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2015). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Neuhaus, G. F., Roldan, L. W., Gooden, B. R., & Swank, P. R. (2006). Parsimonious reading models: Identifying teachable subskills. *Reading Psychology, 27*, 37–58.

Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Nowrouzi, S., Tam, S. S., Zareian, G., & Nimehchisalem, V. (2015). Iranian efl students' listening comprehension problems. *Theory and Practice in Language Studies, 5*(2), 263-269.

Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issues of causality in childeren's reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed), *Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies* (pp. 47-73). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Oden, G.C., Rueckl, J.G., & Sanocki, T. (1991). Making sentences make sense, or words to that effect. In G. B. Simpson (Ed.), *Understanding word and sentence* (pp. 285–303). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.

Okur, A. (2010). Dil. C. Yıldız (Ed.), Yeni *öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s. 9-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramlar* (2. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Listening comprehensions trategies in second language acquisition. *Applied Linguistics, 10*(4), 418-437. https://doi.org/10.1093/applin/10.4.418

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in a second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Özbay, M. (2010). *Anlama teknikleri: II-Dinleme eğitimi* (2. bs.). Ankara: Öncü Basımevi.

Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri: I-Okuma eğitimi* (2. bs.). Ankara: Öncü Basımevi.

Özbay, M., & Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26,* 155-175.

Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarı yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(18), 17-28.

Özbay, M., & Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 933-973.

Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özenici, S., Kınsız, M., & Seçkin, H. (2011). Çıkarımda bulunma becerisi ve çıkarımların okuma- anlama sürecindeki işlevi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 1665-1681.

Özek, Y., & Civelek, M. (2006). A study on the use of cognitive reading strategies by ELT students. *The Asian EFL Journal, 14*, 1-26.

Oxford, L. R. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Paige, D. D., & Smith, G. S. (2018). Indian students learning to read English: An analysis using the simple view of reading. *Journal of Research in Reading, 41*(2), 312-328.

Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175.

Palinscar, A. S., Brown, A. L., & Martin, S. M. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist, 22*(3), 231-253.

Palincsar, A. S. (2003). Collaborative approaches to comprehension instruction. In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension* (pp. 99-114). New York: Guilford Press.

Pardo, L.S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher, 58*(3), 272-280.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Oark, CA: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comrehension* (pp. 3-32). New York: Routledge.

Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology, 67*, 461–469.

Perfetti, C. A. (1987). Language, speech, and print: Some asymmetric in the acquisition of literacy. In R. Horowitz, & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 355-369). San Diego, CA: Academic Press.

Piaget, J. (1992). *Epistemoloji ve psikoloji* (S. Cılızoğlu, Çev.). İstanbul: Sarmal.

Pilav, S. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik algıları. *Journal of World of Turks, 10*(1), 109-125.

Potter, W. J. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pritchard, R. (1990). Cultural schemata and processing strategies. *Reading Research Quarterly, 25*(4), 273-295.

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

Prressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.

Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research quantitative & qualitative approaches.* London: Sage Publications.

Purdy, M., & Borisoff, D. (1997) *Listening in everyday life*: *A personal and professional approach* (2nd ed.). Laitham, MD: University Press of America.

Rand Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research, 83*(3), 147-150.

Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readres. *Educational Leadership, 61*, 46-51.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literacy work.* Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1363-1368). Newark, DE: International Reading Association.

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance* (pp. 573–603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Rudell, M. R. Rudell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 864-894). Newark, DE: International Reading Association.

Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology, 76*(2), 248-258.

Sadioğlu, Ö., & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 7*(3), 814-822.

Savage, R. (2001). The 'simple view' of reading: Some evidence and possible implications. *Educational Psychology in Practice, 17*(1), 17-33. https://doi.org/10.1080/02667360120039951

Saygılı, S. (2011). *Beyin ve ruh* (5. bs.). İstanbul: Elit Kültür.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review, 7*(4), 351-371.

Selçuk, Z. (2001). *Okul deneyimi ve uygulama öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (25. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sinatra, G. M. (1990). Convergence of listening and reading processing. *Reading Research Quarterly, 25*(2), 115-130.

Singer, M., Harkness, D., & Stewart, S. T. (1997). Constructing inferences in expository text comprehension. *Discourse Processes, 24*, 199-228.

Sjostrom, C. L., & Hare, V. C. (1984). Teaching high school students to identify main ideas in expository text. *Journal of Educational Research, 78*(2), 114-118. https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885584

Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. NY: Teachers College Press.

Slavin, R. E. (1984). Component building: A strategy for research-based instructional improvement. *The Elementary School Journal, 84*(3), 255-269.

Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Someren, M. W., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method: a practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic Press.

Spring, C., & French, L. (1990). Identifying children with specific reading disabilities from listening and reading discrepancy scores. *Journal of Learning Disabilities, 23*(1), 53-58.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sticht, T. G., Beck, L. J., Hauke, R. N., Kleinman, G. M., & James, J. H. (1974). *Auding and reading: A developmental model*. Alexandria, VA: Human Resources Research Organization.

Sticht, T. G., & James, J. H. (1984). Listening and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 124-147). New York: Longman.

Su, Y. (2002). *On the teachability of listening learning strategies to Chinese EFL learners at the beginning level*. Master's Thesis, Guangzhou University Lian School of Foreign Studies, Guangzhou.

Swain, K. D., Friehe, M. M., & Harrington, J. M. (2004). Teaching listening strategies in inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic, 40*(1), 48-54.

Swanson, B. B. (1988). Strategic preferences of good and poor beginning readers. *Reading Horizons, 28*(4), 255-262.

Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi, 164*, 36-60.

Tabaoda, A., & Guthrie, J. T. (2006). Contributions of students questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of literacy research, 38*(1), 1-35.

Tanrıdağ, O. (1993). *Afazi*, Ankara: GATA Basımevi.

Tartter, V. C. (1998). *Language and its normal processing*. London: Sage Publications.

Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Temizyürek, F. (2008). The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight. *Eurasian Journal of Educational Research, 30*, 141-152.

Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *TÜBAR, 13*, 169-180.

Thoreson, C. C. (1996). Phonemic processes in children's listening and reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology 10(*5), 383-401.

Tilstra, J., McMaster, K., van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading, 32*(4), 383–401.

Tompkins, G. E. (2005). *Language arts: Contetnt and teaching strategies* (4. ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Toklu, M. O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: Guilford Press.

Trinkle, C. (2008). Listening comprehension leads to reading success. *School Library Media Activities Monthly, 24*(6), 43-45.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (1998). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.

Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 1958-1970.

Ulusoy, M., & Çetinkaya, Ç. (2012). Cümle doğrulama tekniğinin okuma ve dinlemenin ölçülmesinde kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 460-471.

Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemoological assumptions of educational research. In D. Scott & R. Usher (Eds.), *Understanding educational research* (pp. 9-32). New York: Routledge.

Uygur, N. (2015). *Dilin gücü* (7. bs.). İstanbul: Yapı Kredi yayınları.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Vandergrift, L. (1992). *The comprehension strategies of second language listeners*. Doctoral Dissertation, University of Alberta, Canada.

Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals, 30*(3), 387-409.

Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Taylor & Francis.

Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading, 11*(1), 3–32.

Vidal, K. (2003). Academic listening: A source of vocabulary acquisition? *Applied Linguistics, 24*(1), 56-89.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (S. Koray, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Wang, J. H., & Guthire, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*(2), 162-186.

Wang, Y. (2016). Reading strategy use and comprehension performance of more successful and less successful readers: A think-aloud study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 16*(5),1789–1813.

Weaver, G. (1988). Reading proofs with understanding. *Theoria*, *54*(1), 31-47. https://doi.org/10.1111/j.1755-2567.1988.tb00711.x

Windergen, E. V., Segers, E., Balkom, H. V., & Verhoven, L. (2018). Cognitive constraints on the simple view of reading: A longitudinal study in children with intellectual disabilities. *Scientific Studies of Reading, 22*(4), 321-334.

Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students. *The Journal of Special Education, 39*(1), 6-18.

Wise, C. J., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word ıdentification skills and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 50*, 1093-1109.

Wolforth, J. B. (1999*). Reading and listening comprehension in university students with and without reading disability*. Doctoral Dissertation, University of Toronto, Canada.

Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (1995). *Listening* (5th ed.). McGraw-Hill Education.

Wolvin, A. D. (2010). *Listening and human communication in the 21st century*. Oxford: Blackwell Publishing.

Wood, E., Woloshyn, V. E., & Willoughby, T. (1995). *Cognitive strategy instruction for middle and high schools*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Wood, T. A., Buckhalt, J. A., & Tomlin, J. G. (1988). A comparison of listening and reading performance with children in three educational placements. *Journal of Learning Disabilities, 21*(8), 493-496.

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M., & Yelok, S. (2005). *Türkçe II sözlü anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar* (2. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.

Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede elves yönteminin etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yangın, B. (1999). *Türkçe öğretimi-ilköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 4*. Ankara: MEB Yayıncılık.

Yavuz, F. (2004). *İngilizce yabancı dil öğrencilerinin dinleme becerilerinde kullandığı taktik ve stratejiler*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yaylı, D. (2010). A think-aloud study: cognitive and metacognitive reading strategies of elt department students. *Eurasian Journal of Educational Research, 38,* 234-251.

Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2009). *Ders çalışma ve öğrenme yöntemleri* (2. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T. V. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(3), 1855-1891.

Yıldız, C. (2010). Okuma ve anlama öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s. 115-152). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Yıldız, N., & Kılınç, A. (2015). Effects of teaching listening strategies to listening comprehension skils level in the fifth grade students. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(2), 17-34.

Yılmaz, B. (2012, Ocak 20). Okuma beynin yapısını olumlu etkiliyor. *Cumhuriyet.* http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/diger/314308/Okuma__beynin_yapisini_olumlu_etkiliyor.html sayfasından erişilmiştir.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and method* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, H. (2010). İletişimin tanımları ve temel bileşenleri. U. Demiray (Ed.), *Etkili iletişim* içinde (s. 1-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Zhang, D., & Goh, C. C. M. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. *Language Awareness, 15*(3), 199-219. https://doi.org/10.2167/la342.0

EKLER

EK 1. Araştırma İzinleri

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90864724-605-E.985721 27/01/2016
Konu: Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
ANKARA

Ilgi : 07/12/2015 tarihli ve 39675 sayılı yazınız.

İlgi yazıda bildirilen; Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Berker BULUT'un, Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM danışmanlığında **"İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Zihinsel Süreçler Bakımından İncelenmesi"** adlı tez çalışmasını İlimiz Efeler İlçesinde bulunan ilkokullarda 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama isteğini uygun gören Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

İbrahim YURDAKUL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek :
1- Valilik Onayı (1 Adet)
2- Sorular (2 Adet)

Meşrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 AYDIN
E-posta : aydinmem@meb.gov.tr
Web : http://aydin.meb.gov.tr
İrtibat :Şb. Md. M.Tuncer AKYOL
Telefon :0-256-2151028
Faks :0-256-2251268

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ad97-fb71-39c1-835c-e50d kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90864724-605-E.866293 25/01/2016
Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
AYDIN

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 07/12/2015 tarihli ve 39675 sayılı yazılarında; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Berker BULUT'un, Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM danışmanlığında **"İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Zihinsel Süreçler Bakımından İncelenmesi"** adlı tez çalışmasını İlimiz Efeler İlçesinde bulunan ilkokullarda 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama isteği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında İlimiz Efeler İlçesinde bulunan ilkokullarda 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
25/01/2016

İbrahim YURDAKUL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Meşrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 AYDIN İrtibat : Şb. Md. M. Tuncer AKYOL
E-posta : aydinmem@meb.gov.tr Telefon :0-256-2151028
Web : http://aydin.meb.gov.tr Faks :0-256-2251268

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 62fc-f1b3-346c-9df6-6f5c kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Okulların Gelişmişlik Düzeyleri İle İlgili Resmi Yazı

T.C.
TÜRK YE STAT ST K KURUMU BA KANLI I
Bilgi Da ıtım Ve leti im Daire Ba kanlı ı

Sayı : 27964695-622.03/E.40147 15.12.2015
Konu : Ulusal Adres Veritabanı

Sayın Arş. Gör. Berker BULUT

İlgi : 14.12.2015 tarihli yazınız.

İlgi yazı ile talep etmiş olduğunuz bilgiler için mevcut olan, 01.12.2015 tarihi itibariyle Aydın ili, Efeler ilçesine ait mahalle, cadde, sokak ve bulvar bazında gelişmişlik düzeyi bilgileri elektronik ortamda hazırlanmıştır.

Ayrıca, Bilgi ücreti 26 TL'sını T.C. Ziraaat Bankası'nın **2532 Şube Kodlu Ankara Bakanlıklar Kamu Girişimci şubesi hesabına (IBAN No: TR040001002532035151315018)** ilgili banka şubesinden veya İnternet Bankacılığı aracılığıyla EFT yaparak, dekontunu 0 (312) 417 04 32 nolu faksa veya bilgi@tuik.gov.tr adresine gönderdiğiniz takdirde 1.40 Mb. bilgi e-posta adresinize gönderilecektir. **Ancak, bilgilerin okulunuz çalışmalarında kullanılacağını gösteren Dekanlıktan alınan resmi yazıyı verilen numaraya fakslamanız halinde ücreti %50 indirimli olarak yatırabilirsiniz.** Ayrıca, lütfen dekont üzerine faksta okunamayacağı ihtimalini dikkate alarak; isminizi, açık adresinizi, bilgi ücretini, yazımızın sayı ve konu bölümünü belirtiniz. T.C. Ziraat Bankası Bankacılık Hizmetleri Daire Başkanlığının 22.03.2001 tarih ve 6211 sayılı genel mektubuna istinaden **(IBAN No: TR 040001002532035151315018)** hesaba gönderdiğiniz mektup ve on-line havaleleriniz için komisyon veya haberleşme ücreti ödemeyiniz.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Şahin ÇELİK
Başkan a.
Grup Sorumlusu

Ek :
1 - 1 sayfa fiziksel ek
2 - 1.40 Mb. bilgi

15.12.2015 ef : Gülfidan BAYAZ T

Not: 5070 sayılı elektronik imza kanununun 5.maddesi gere i bu belge elektronik imza ile imzalanmı tır.

Devlet Mahallesi Necatibey Caddesi No:114 Çankaya/Ankara
Telefon: (0 312) 410 02 47
Faks: (0 312) 417 04 32

Bilgi için:Gülfidan BAYAZ T
ef

EK 3. Dinlediğini Anlama Testi

HAK ARAYIŞI

Elizabeth babasını kaybettiğinde, annesiyle birlikte Pittsburgh'a taşındı. Yazar olmak isteyen Elizabeth, bir gazetede "Kızlar Ne İşe Yarar?" isimli bir makale okudu. Bu makale kadınlara oy hakkı verilmesine ve evin dışında çalışmalarına karşı yazılmıştı. Elizabeth bunu okuyunca büyük öfke duydu ve gazetenin başyazarına iğneleyici bir yazı yazdı.

Gazetenin başyazarı bu imzasız mektubu çok beğendi. Gazeteye bu yazıyı yazanı işe almak istediğini belirten bir ilan verdi. Fakat Elizabeth'in bayan olduğunu öğrenince, Elizabeth'in yazılarında takma isim kullanması istedi. Elizabeth de o sıralar popüler bir şarkı olan Nellie Bly ismini seçti.

Nellie buradaki başarısın ardından New York'a gidip, en büyük gazetelerin birinde iş bulmaya karar verdi. Fakat buradaki hemen her gazetenin yöneticileri, sırf bayan olduğu için onu işe almayı reddetti. Nellie "Bu haksızlık! Bu hiç de adil bir davranış değil." dedi. "Bir bayan da en az bir erkek kadar iyi bir muhabir olabilir" diye söylendi.

Uzun uğraşlar sonunda Nellie, Joseph Pulitzer'i ve John Cockerill'i, gazeteleri New York World'de işe almaları konusunda ikna etti. Onlara kentin akıl hastanesi olan Blackwell Adası'yla ilgili bir yazı dizisi hazırlama sözünü verdi.

Nellie hemen planını uygulamaya koydu. İlk önce bir grup doktora, kendisinin deli olduğuna inandırdı. Arzusu gerçekleşmişti. İşin zor yanı bir grup kadınla birlikte at arabasına bindirilip, Blackwell Adası'na götürüldükten sonra başladı. Nellie bu kocaman, karanlık ve iç karartıcı binayı gördüğünde kendini gergin hissetmeye başladı. İçinden "Allah'tan Bay Pulitzer ve Bay Cockerill burada olduğumu biliyorlar." diye düşünüyor ve kendini rahatlatmaya çalışıyordu.

Blackwell Adası'ndaki doktorlar, hemşireler ve hastabakıcılar, ruhsal bozuklukları olan insanları iyileştirmenin ve yeniden topluma kazandırmanın sorumluluğunu taşıyorlardı. "Acaba hastalara gerçekten iyi bakıyorlar mı?" diye düşündü Nellie.

Hemşire Nellie'yi ite kaka hastaların tüm günlerini geçirdikleri büyük odaya götürdü. Orada hiç kimse Nellie ile ilgilenmedi. Nellie cesur olması gerektiğini düşündü. Akşam yemeği geldiğinde durumun daha da kötü olduğunu anladı. Yemekler çok kötü, ekmekler de küflüydü. Fakat hemşirelerin masaları çeşitli yiyeceklerle donatılmıştı. "Bu kesinlikle adil değil." dedi Nellie.

Akşam yemeğinden sonra, hastalar tekrar o kocaman, soğuk odaya döndüler. Nellie sakinleşmek için odadaki piyanoyu çalmayı denedi. Müziğin gerçekten yararı oldu. Hastalardan bazılarının yüzünde gülümseme belirdi. Bazıları şarkı bile söylediler. Ama hemşirelerden biri, "Banyo zamanı!" diye bağırınca, şarkılar ve gülümsemeler birden sona erdi. Çünkü Blackwell Adası'nda banyolar da çok korkunçtu. Hemşireler, hastaları buz gibi suyla doldurulmuş küvetlerin içine sokuyorlardı. Nellie, "Yapmayın!" diye haykırdı. "Sizin, burada

ihtiyacı olan insanlara yardım etmeniz gerek. Bunun yerine siz, onlara acı çektiriyorsunuz. Bu su dondurucu, oda da buz gibi. Herkes hastalanacak. Bu yaptığınız insanlığa yakışmıyor!"

Bu sözleri duyan hemşireler daha da sinirlendi ve Nellie'yi sorun çıkarırsa hastaneden çıkarmamakla tehdit ettiler. Doktor da hemşirelere Nellie'yi hemen odasına götürmelerini söyledi. Odasında tek başına kalan Nellie içinden, "Bay Pulitzer beni buradan çıkaracağına söz vermişti." diye düşündü.

Nellie, Blackwell Adası'nda on gün kaldıktan sonra, New York World gazetesinden birisi Nellie'yi almak için geldi. Kurumdaki doktorlar ve hemşireler, Nellie'nin bir gazeteci olduğunu öğrendiklerinde çok telaşlandılar.

Nellie, Blackwell'deki kötü ve ilkel yaşamı, hastalara uygun görülen iğrenç koşulları anlatan haberini yazdığında, insanlar öfkelenmekten öte neredeyse şok geçirdiler. "Bu ne büyük adaletsizlik!" dediler. Ardından, yerel örgütler Blackwell Adası'ndaki insanların sıcak giysileri, doyurucu yiyecekleri olması ve onlara hak ettikleri insanca sevgiyi verebilecek hemşire ve doktorların görev alması için girişimlerde bulundular. Blackwell Adası'nda büyük değişikler yapılıyordu ve bunların hepsine Nellie Bly neden olmuştu.

Nellie'nin Blackwell Adası ile ilgili yazdığı yazı dizisi, yaşamında yazmak zorunda kaldığı en yürek parçalayıcı haberdi. Nellie o günden sonra bir sürü başka önemli habere imzasını attı. Haksızlığa uğramış insanlarla ilgili haber hazırlarken, sık sık başka kimliklere bürünerek gerçekleri araştırdı.

Ann Donegan Johnson

Adil Olmanın Önemi

(Düzenlenerek Kısaltılmıştır)

SORULAR

1. Metnin bir bölümünü dinlediniz. Sizce Nellie, bir bayan olarak gazete yöneticilerini kendisini işe almaları konusunda ikna edebilecek mi? Neden bu şekilde tahminde bulunduğunuzu açıklayınız.

_____

_____

_____

_____

_____

2. Dinlediğiniz metinden bir bölüm aşağıda boşluklar bırakılarak yazılı hale getirilmiştir. Boş bırakılan yerlere metinde geçen kelimeleri yazınız.

Nellie hemen planını _____ koydu. İlk önce bir grup doktora, _____ deli olduğuna inandırdı. _____ gerçekleşmişti. İşin zor yanı bir grup kadınla birlikte ____ _____ bindirilip, Blackwell Adası'na götürüldükten sonra başladı. Nellie bu kocaman, karanlık ve iç karartıcı binayı gördüğünde kendini _____ hissetmeye başladı. İçinden "Allah'tan _____ Pulitzer ve _____ Cockerill burada olduğumu biliyorlar." diye _____ ve kendini _____ çalışıyordu.

3. Aşağıda dinlediğiniz metinle ilgili resimler bulunmaktadır. Resimlerin metindeki hangi bölümü anlattığını **birer** cümle ile yazınız.



_____
_____
_____
_____
_____



_____
_____
_____
_____
_____

4. Elizabeth yazılarında neden takma isim kullanmak zorunda kaldı?

A) Bayanların çalışması hoş karşılanmadığı için
B) Kendi isminden pek hoşlanmadığı için
C) O yıllar takma isim kullanmak zorunlu olduğu için
D) Çok sevdiği bir şarkı sözünden etkilendiği için

5. Dinlediğiniz metinde aşağıdaki soruların hangisinin cevabı <u>yoktur?</u>

A) Nellie, büyük bir gazetede iş bulmak için hangi şehre gitti?
B) Nellie, kendisini işe almaları konusunda kimleri ikna etti?
C) Nellie, Blackwell Adası'ndaki akıl hastanesinde kaç gün kaldı?
D) Nellie, iş hayatındaki başarısının ardından kiminle evlendi?

6. Dinlediğiniz öyküden yola çıkarak Nellie Bly'ın karakteri hakkında hangisi söylenemez?

A) Cesur **B)** Adil **C)** Çekingen **D)** Çalışkan

7. Dinlediğiniz metinde **ne** anlatılmaktadır? Bir cümle ile açıklayınız.

_____

_____

8. Dinlediğiniz öykünün **ana fikri** nedir?

A) Akıl hastanesindeki hemşireler ve doktorlar çok kötüdür.
B) Kadınların erkekler gibi çalışabilmesi imkânsızdır.
C) Haksızlık karşısında susmadan adaleti aramak gerekir.
D) New York Pittsburgh'tan daha kalabalık bir şehirdir.

EK 4. Okuduğunu Anlama Testi

HAYAT DAMARI

Bir ailenin ekonomisi ile bir ülkenin ekonomisi birbirine çok benzer. Aile bireyleri iyi işlerde çalışıyorlarsa gelirleri de iyidir. Ailede çalışan insanlar yoksa fakirlik kaçınılmazdır. Zengin insanlar, çalışan, bir şeyler üreten ve ürettiklerini satabilen insanlardır. Üretim olmazsa gelir de olmaz.

Gelişmiş ülkeler, üretimde başarılı olan ülkelerdir. Bu ülkelerde fabrikalar gece gündüz çalışır. Otomobil, buzdolabı, çamaşır makinesi, radyo, televizyon, bilgisayar gibi pek çok şey üretirler. Ürettikleri bu ürünleri de başka ülkelere satarak bol para kazanırlar. Eğer bir ülke ihtiyaç duyduğu ürünleri üretemiyorsa başka ülkelere muhtaç olmaya mahkûmdur. Parasının büyük bir kısmını başka ülkelerden mal alabilmek için harcar. Hep dışarıdan mal alan ama dışarıya mal satamayan ülkeler fakir kalır, sürekli olarak zengin ve gelişmiş ülkelere muhtaç olur. Kurtuluş Savaşı'ndan sonra Atatürk'ün yaptığı en önemli işlerden biri de üretime yönelik çalışmalar olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde üretim yok denecek kadar azdı. Ticaret yabancıların elindeydi.

Atatürk döneminde pek çok fabrika açıldı. Atatürk ekonomik bağımsızlık olmadan siyasi bağımsızlığın olmayacağına inanıyordu. Bu dönemde sanayi ve tarıma büyük önem verildi. Devlet Demir Yolları kuruldu ve yurdun her tarafına trenle ulaşım sağlandı. Türk Hava Kurumu kuruldu ve ilk kez Türk uçakları yapıldı. Silah fabrikalarımız kendi silahlarımızı üretti.

Atatürk giyime büyük önem verirdi. Bu nedenle de hep Avrupa'dan gelen kumaşlar kullanır ve güzel elbiseler giymeye özen gösterirdi. Sümerbank kurulduktan sonra yerli kumaşlar üretilmeye başlandı. Atatürk, yerli kumaşlar varken yabancı kumaşları giymek istemedi. Bu konuyla ilgili bir anıyı Atatürk'ün uşağı Cemal Granda şöyle anlatır:

"Yalova'da uzun süre kaldık. Akşamları Atatürk'ün sofrası yine konuklarla dolup taşıyor, birçok yurt sorunu bu sofrada görüşülüyordu. Bir akşam yerli malı kullanılması üstüne bir konuşma oldu. Herkes düşüncesini söylüyor, yurtta yerli endüstrinin gelişmesi için büyük bir kampanya açılması, herkesin yerli malı tüketmesi, yerli malı giyinmesi isteniyordu. Yerli Malı Haftası'nın açıklanışı da bugünlere rastlar. Atatürk, herkesin öne sürdüğü düşünceleri, her zamanki dikkatiyle dinledikten sonra:

– Bundan sonra önder olarak benim de yerli malı kullanmam gerek. Gardroptaki elbiselerimi getirin, köşkün önünde yakın, buyruğunu verdi.

Herkeste bir sessizlik... O şen, gürültülü sofra sanki bir anda mezar sessizliğine bürünmüştü. Herkes birbirinin yüzüne bakıyordu. Sessizliği ilk önce, konuklar arasında bulunan Ulus gazetesi başyazarı Falih Rıfkı Atay bozmaya cesaret edebildi:

– Paşacığım, elbiseleri yakmayın, birer tanesini bizlere verin. Biz de hatıra olarak saklayalım, deyince Atatürk hafifçe gülümsedi:

– Peki, dedi.

Orada hazır bulunan herkese birer takım elbise verildi.

Bir gün sonra Beyoğlu'nun tanınmış terzilerinden Arman, Yalova'ya getirildi. Atatürk, köşktekilerin gözleri önünde yerli kumaşlardan elbiseler diktirdi. O olaydan sonra Atatürk, elbiselerini hep yerli kumaşlardan seçip Arman'a diktirmiştir. Bir daha İsviçre'den kumaş gelmedi.

Japonlar da kalkınmak için uzun süre yabancı mallar kullanmadılar, paralarının başka ülkelere gitmesine izin vermediler. Gece gündüz çalışarak ürettiler, ürettikleri malları dünya ülkelerine satarak zengin oldular.

Bizim de kalkınabilmemiz için çok üretmemiz, ürettiklerimizi başka ülkelere satarak para kazanmamız gerekiyor. Yerli mallarını kullandığımız sürece kazandığımız para ülkemizde kalacak ve ekonomimizin güçlenmesine yardımcı olacaktır. Ülkemizin hayat damarlarından birinin kopmasını istemiyorsak, mutlaka Türk üreticilerine ve Türk ekonomisine sahip çıkmalıyız. Ülkemizin ve halkımızın geleceği bu konudaki çabalarımıza bağlıdır.

Celal OYMAK
İnsan Atatürk

SORULAR

1. Metne göre Atatürk'ün sözünü ettiği "ekonomik bağımsızlık" kavramıyla anlatılmak istenen nedir?

A) Sürekli olarak yurt dışından ürün almak gerektiği
B) İhtiyaç duyulan ürünlerin yerli kaynaklarla üretilmesi
C) Ticaretin yabancıların elinde bulundurulması
D) Avrupa'dan gelen kumaşların kullanılmasının önemi

2. Parçaya göre hangisi Atatürk döneminde yapılan yeniliklerden değildir?

A) Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumunun kurulması
B) Devlet Demir Yollarının kurulması
C) Türk Hava Kurumunun kurulması
D) Sümerbank'ın kurulması

3. Metinde gelişmiş ülkelerin özelliklerinden söz edilen cümlelerden **birini** bulup yazınız.

_____

_____

_____

4. Metne göre Atatürk'ün yerli kumaşları kullanmak istemesinin nedeni nedir?

A) Yabancı kumaşlara karşı alerjisinin olması
B) Yerli kumaşların daha kolay ütülenmesi
C) İsviçre'den gelen kumaşların daha pahalı olması
D) Önder olarak yerli malı kullanması gerektiği

5. Atatürk gardrobundaki elbiselerini nerede yakmak istedi? Onun bu fikrine kim karşı çıktı?

_____

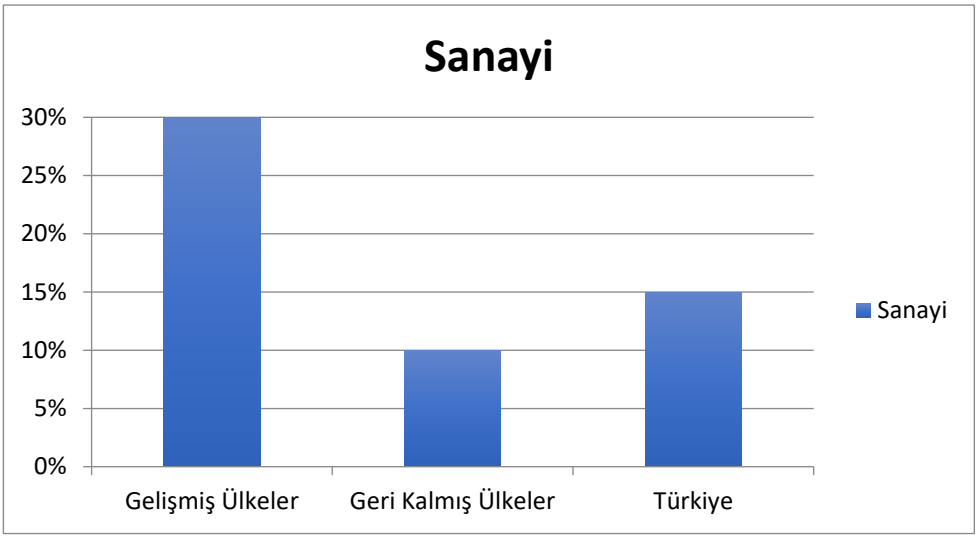
_____

6. (I) Bir gün sonra Beyoğlu'nun tanınmış terzilerinden Arman, Yalova'ya getirildi.
(II) Bir daha İsviçre'den kumaş gelmedi.
(III) Atatürk, köşktekilerin gözleri önünde yerli kumaşlardan elbiseler diktirdi.
(IV) O olaydan sonra Atatürk, elbiselerini hep yerli kumaşlardan seçip Arman'a diktirmiştir.

Atatürk'ün yerli kumaşlardan elbise diktirdiğini anlatan bölüm karışık olarak verilmiştir. Olay sırasına düzenlendiğinde doğru sıralama nasıl olur?

A) I-II-III-IV **B)** IV-III-II-I **C)** I-III-IV-II **D)** II-I-III-IV

7. Aşağıdaki grafikte ülkelerdeki sanayi sektörünün dağılım oranları verilmiştir. Bu grafiğe göre Türkiye'nin gelişmişlik düzeyini yorumlayınız.



_____

_____

_____

_____

8. "Ülkemizin hayat <u>damarlarından</u> birinin kopmasını istemiyorsak, mutlaka Türk üreticilerine ve Türk ekonomisine sahip çıkmalıyız." cümlesindeki altı çizili sözcük mecaz anlamda (gerçek anlamı dışında) kullanılmıştır. Siz de "damar" sözcüğünün gerçek anlamda ve terim anlamda kullanıldığı **birer** cümle yazınız.

Gerçek Anlam: _____

Terim Anlam: _____

9. Metinde Atatürk'ün karakter özelliklerinden hangilerine daha çok vurgu yapılmıştır.

A) Sabırlı ve disiplinli
B) Açık sözlü ve mantıklı
C) İyi kalpli ve idealist
D) Önder ve ileri görüşlü

10. Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerindeki üretim faaliyetleri ile Atatürk dönemindeki üretim faaliyetleri arasında ne gibi farklılıklar vardır? Metne göre yorumlayınız.

_____

_____

_____

_____

11. "Eğer bir ülke ihtiyaç duyduğu ürünleri üretemiyorsa başka ülkelere muhtaç olmaya mahkûmdur." cümlesindeki altı çizili sözcük aşağıdaki cümlelerin hangisinde aynı anlamda kullanılmıştır?

A) İşlediği suçtan dolayı ömür boyu hapse mahkûm edildi.
B) Eğitime önem vermeyen toplum, cahil kalmaya mahkûm olur.
C) Mahkûmları otobüse doldurup hızlıca adliyeye götürdüler.
D) Elleri kelepçeli mahkûm mahkemede sorun çıkardı.

12. Metne göre Japonya nasıl zengin bir ülke haline gelmiştir?

_____

_____

_____

13. Metne göre gelişmiş bir ülke olabilmek için uygulanması gereken adımlar verilmiştir. Bu adımları sırasına göre numaralandırınız.

_____ Gece gündüz çalışan fabrikalarda ihtiyaç duyulan ürünleri üretmek.

_____ Öncelikle sanayi ve tarıma önem vermek.

_____ Üretilen malları başka ülkelere satarak zengin olmak.

_____ Yurdun her köşesinde fabrikalar açmak.

14. Yeni bir başlık belirlemek istense metne en uygun başlık hangisi olur?

A) Üretim ve Tüketim
B) Sanayi ve Tarım
C) Çalışmak ve Kalkınmak
D) Atatürk ve Elbiseleri

15. Okuduğunuz metnin **ana fikri** nedir?

A) Sanayileşmek tarımdan daha önemlidir.
B) Başka ülkelerin ürünlerini almak için çalışmalıyız.
C) Kalkınabilmemiz için yerli üretime önem vermeliyiz.
D) Ülkemizin geleceği yabancı üreticilerin elindedir.

EK 5. Sesli Düşünme Tutanaklarında Kullanılan Metinler

KALBİMİZİN SESİ (*Örnek Deneme Metni*)

Çok korktuğumuz, heyecanlandığımız veya koştuğumuz zaman göğsümüzde küt küt diye hızla çarpan bir ses duyarız. Bu ses, kalbimizin sesidir. Bizim için gece gündüz demeden çalışan kalbimizin sesi. O, biz uyurken uyumaz, dinlenirken dinlenmez. Biz bazen işlerimizi aksatabiliriz veya erteleyebiliriz. Fakat o, asla işini aksatmaz. Saat gibi tıkır tıkır çalışır. Yalnız bir farkla; saat geri kalabilir, hatta durabilir; o ise asla geri kalmaz ve durmaz.

Bize sürekli hayat pompalamakla görevlendirilen bu organımızı ne kadar tanıyoruz? Kalbimiz nasıl çalışıyor? Bizim için nasıl bir anlam taşıyor? Gelin birlikte, bize ömür boyu hizmet eden bu organımızı daha yakından tanımaya çalışalım.

Kalbimiz, göğüs boşluğunda, iki akciğer arasında ve göğüs kemiğinin hemen altında bulunur. Büyüklüğü yaklaşık bir yumruk kadardır. Kalbimizin asıl görevi, kanın damarlar içerisinde hiç durmadan dolaştırılmasını sağlamaktır.

Kalp, vücudumuzdaki en fedakâr organlarımızdandır. Mükemmel bir motor gibi çalışan kalbimiz; gündüz dakikada yaklaşık 70 defa atarken biz uyurken dakikada yaklaşık 55 defa atar.

Kalbimiz, yediğimiz besinleri vücudumuzdaki hücrelere dağıtır. Aynı zamanda akciğerlerimizden gelen oksijeni de hücrelerimize göndererek vücut fonksiyonlarımız için gerekli enerjinin üretilmesini sağlar. Bu enerji sayesinde konuşabilir, koşabilir, oyun oynayabilir ya da yüzebiliriz.

Kalbimiz, öyle bir kanal sistemine kan gönderir ki bu sistemi oluşturan damarlar uç uca eklendiğinde, dünyanın etrafını 6-7 kez sarabilir. Kalp, kanı öyle bir pompalar ki kalpten çıkan kan, 13 dakika gibi kısa bir süre içerisinde bütün damarları dolaşır ve kalbe geri döner.

Kalbimiz, normal çalışma temposuyla günde yaklaşık bir tankeri doldurabilecek kanı pompalamaktadır. Başlı başına bir mucize olan bu çalışmasıyla kalbimiz, insan anlayışının sınırlarını zorlamaktadır.

Kalbimiz, sol tarafıyla akciğerlerden gelen temiz kanı organlara gönderir. Sağ tarafıyla ise vücuttan gelen kirli kanı, temizlenmek üzere akciğerlere gönderir.

Peki, kalbimiz hiç dinlenmez mi? Evet, kalbimiz de dinlenir, ama onun dinlenmesi çok kısa sürelidir. Bu dinlenme kalbin iki atışı arasında gerçekleşir. Onun sözlüğünde tembellik yoktur. Aksi hâlde neler olabileceğini tahmin edersiniz.

Zafer ZENGİN

KRALIN ALTIN SAÇLI KIZI (*Öyküleyici Dinleme Metni*)

Günümüzden ortalama iki bin iki yüz yıl önceydi. Bergama Kralı II. Eumenos (Omen)'in altın saçlı bir kızı vardı. Kralın bu güzel kızına ülkenin bütün gençleri âşıktı. Nazar mı değdi, ne oldu, kralın kızı hastalandı. Dünyanın her tarafından ünlü doktorlar geldi, fayda etmedi. Kız her gün biraz daha zayıflıyor, benzi soluyor, yemekten içmekten kesiliyordu. Kral, bu duruma çok üzülüyor ama bir türlü çare bulamıyordu.

Kral her tarafa haber yolladı. Kızını iyileştirecek doktorlara büyük ödüller vereceğini söyledi. Bir gün saraya yaşlı bir doktor geldi. Krala, onun kızını iyileştirebileceğini söyledi. Kral bütün doktorları, ilaçları denemiş, kızının iyileşmesi için pek umudu kalmamıştı. Yaşlı doktora kızını nasıl iyileştireceğini sordu. Yaşlı doktor:

– Efendim, buraya çok uzak olmayan bir dağda yerden sıcak sular çıkıyor. Kızınız bu sudan içer ve banyo yaparsa yirmi günde iyileşir, dedi.

Kral, kızını alarak yaşlı doktorun söylediği dağa geldi. Bu dağ ortalama dört yüz metre yükseklikteydi. Gerçekten her tarafından sıcak sular çıkıyordu. Havası, manzarası çok güzel bir yerdi. Hemen bu dağda bir ev, bir de havuz yaptırdı. Kız sıcak sudan içti, havuzda yüzdü. Gerçekten yirmi gün sonra iyileşti.

Kızının iyileşmesine sevinen kral buraya bir kent kurulmasını emretti. Böylece Hierapolis (Hiyerapıl) kenti kuruldu. Hierapolis (Hiyerapıl) kısa zamanda çok ünlü oldu ve bir kaplıca kenti haline geldi. Roma İmparatorluğu'nun üst düzey yöneticileri bu kente gelerek havuzda yüzdüler, hastalıklarından kurtulup rahatladılar. Sağlıklı olanlar da Hierapolis (Hiyerapıl)'a gelip ülkelerine daha dinç ve gençleşmiş olarak döndüler.

Bu nedenle Pamukkale, tarih boyunca güzelliğinin, ilginç yapısının yanı sıra bir şifa merkezi olarak da büyük ün yapmıştır.

Tülin ÖZÇAKIR

KAR TANESİ (*Bilgilendirici Dinleme Metni)*

O gün lapa lapa kar yağıyordu. Pencerenin önüne oturmuş dışarıyı seyrediyordum. Kar taneleri havada uçuşuyor, yumuşak bir inişle yere konuyordu. Dağlara, tepelere, ağaçlara, çatılara, hatta bahçedeki çamaşır ipinin üstüne bile.

Kocaman bir kar tanesi pencereye doğru savruluyordu. Pencereyi açtım. Elimi dışarı uzattım, avucuma usulca konuverdi. Bembeyaz ve tertemizdi. Bir an düşündüm: "Şu avucumdaki kar tanesi acaba bana başından geçenleri anlatabilir mi?" diye.

Sanki beni duyuyordu kar tanesi. Birdenbire bana fısıldadı:

– Buraya gelinceye kadar neler yaşadığımı öğrenmek ister misin?

– Evet!

– Dinle öyleyse anlatayım sana...

Birkaç ay öncesine kadar denizde bir damla suydum. Benim gibi sayılamayacak kadar çok arkadaşım vardı orada. Bir yaz günüydü. Yine denizin üstünde hoplayıp zıplayarak koşturuyorduk. Güneş sımsıcak ışınlarıyla bizi öyle yakıyordu ki... Birden değişime uğradığımı fark ettim. Buhar olmuştum ve uçuyordum. Benim gibi o kadar çok su damlacığı buharlaşıyordu ki tahmin edemezsiniz. Su olmaktan buhar olmaya geçince çok da hafiflemiştik. Bu nedenle durmadan yükseliyorduk.

Gökyüzünde diğer buhar kümeleri de gelip bize katılıyordu. Giderek biz de daha büyük buhar kümeleriyle birleştik. Artık kocaman bulut yığınları olmuştuk. Rüzgâr bizi değişik biçimlere dönüştürüp duruyordu.

Gökyüzünde böyle başıboş ne kadar dolaştığımızı gerçekten anımsamıyorum. Oldukça yükseklerde geziniyorduk. Havalar iyice soğumuştu. Artık hiç kımıldayamıyorduk. Bir küme olarak hareket ediyorduk. Artık hiçbir şeyi göremiyordum. Nereden geliyor, nereye uçuyor, nereden geçiyorduk, doğrusu bilemiyordum. Kocaman bir bulut kümesiydik.

Artık yağmur olup geldiğimiz yere, yeryüzüne dönmek istiyorduk. Bekleyiş boyunca içim içime sığmıyordu. Yarı su, yarı buhar hâlindeydik.

Yağmur olarak toprağa düşecekken birden hava daha da soğudu. Hepimiz titredik.

Çevremdeki su damlacıklarına sordum:

– Neler oluyor?

– Şu anda üstünde bulunduğumuz yer kış mevsiminde bulunuyor. Bu soğuk bizi kara dönüştürecek haberin olsun. Bak! İşte ben kar oluyorum... Aaaa! İşte sen de... Yol arkadaşım sözünü sürdüremedi. Kar olup yeryüzüne düşmeye başladık. Onun ardından ben de. Benim ardımdan sayılamayacak kadar yağmur damlası kar olup uçmaya başladı.

Denizdeyken birazcık ağırdım. Oysa şimdi çok daha hafifim. Saman gibi savruluyorum. Üstelik soğuk kışın etkisini pek de hissetmiyorum. Süzüle süzüle aşağılara iniyordum. Yeryüzüne yaklaştıkça her şey daha iyi beliriyordu...

Rüzgâr isteğimi yerine getirdi ve beni bu pencereye doğru sürükledi. Senin elini görünce bana uzanmış bir dost eli olduğunu anladım.

Sözün burasında, kar tanesi birdenbire susuverdi.

Baktım ki kar taneciği bir damla su oluvermiş...

Samed BEHRENGİ

BİRLİĞİN ÖNEMİ (*Öyküleyici Okuma Metni*)

Bir avcı, elinde sopası ve sırtındaki ağ ile ormana girdi. Ağı attı, üzerine yem taneleri serpti ve avlanmak için yakın bir yere saklandı.

Çok geçmeden önde başkanları olan bir sürü güvercin alana üşüştü. Tuzağı görmeyerek taneleri yemeye başladılar, ağın içine düştüler. Avcı sevinç içinde meydana çıktı. Onu gören güvercinler kurtulmak umuduyla çırpındılar fakat çabaları boşa gitti. Güvercinlerin başkanı, arkadaşlarına dönerek:

-Felakete karşı gelebilmek için aramızdaki birliği kaybetmeyelim. Hiçbirimiz kendi canını arkadaşının canından üstün tutmasın. Hepimiz birlikte harekete geçerek tek kuş gibi uçalım; bu sayede hep birlikte kurtulalım, dedi.

Gerçekten güvercinlerin hepsi, kendilerini toplayıp kanat birliği yaptılar. Ağı da taşıyarak gökyüzüne doğru yükseldiler. Avcı yorulup yorulup yere ineceklerini umarak peşlerinden gidiyordu.

Güvercinlerin başkanı, arkadaşlarına döndü; ikinci önlemini açıkladı:

-Avcı peşimizde. Böyle açıkta uçarsak bizi görür, nereye konacağımızı anlar. Kapalı yerlerde uçarsak bizi izleyemez, peşimizi bırakmak zorunda kalır. Biz de kurtuluruz, dedi.

Güvercinler, başkanın sözünü dinlediler. Avcı da güvercinlerin izini kaybedip geri döndü.

Daha sonra güvercinler arkadaşları farenin yanına gittiler. Fare büyük bir istekle bütün ağı kemirmeye başladı. Çok geçmeden güvercinleri ağdan kurtardı. Başkan ve diğer güvercinler fareye teşekkür ettiler. Daha sonra sevinçle havalanarak yurtlarına döndüler.

Beydaba

Hazırlayan: Ahsen ARMAĞAN

BİLGİLİ CEVİZİN SÖYLEDİKLERİ (*Bilgilendirici Okuma Metni*)

Merhaba arkadaşlar, ben sizlerin severek yediği yiyeceklerden biriyim. Üstelik sadece siz insanlar değil, birçok hayvan da beni severek yer. Çizgi filmlerde sincapların yuvalarına depoladığı, kargaların havadan yere atıp parçaladıktan sonra afiyetle yedikleri yemiş benim. Müsaade ederseniz, beni daha yakından tanımanız için size biraz kendimden bahsedeyim.

En dış kısmımda koyu yeşil renkte, etli bir bölüm bulunur. Aman dikkat! Beni bu hâlimle tutmaya çalışırsanız elinizi boyarım. Zaten yeşil renkteki dış kabuğumdan boya hammaddesi olarak faydalanılır. Elde edilen boya, iplikleri kahverengiye boyamak için kullanılır. Aklınızda bulunsun, yeşil kabuğum çatlayıp yarıldığı zaman, bilin ki olgunlaştım demektir. Yeşil kabuğumun altında iki parçalı, sert ve odunsu bir kabuk daha yer alır. Nihayet sert kabuğun içinde de "ceviz içi" olarak adlandırdığınız, beyaz renkli, yağlı tohum bulunur. Dört parçadan oluşan ceviz içinin dışında ince ve sağlam bir zar vardır. Ben tazeyken sarı olan bu zar, kuruduğumda kahverengiye döner. Beni taze olarak yemek isterseniz dışımdaki bu acı zarı soysanız iyi edersiniz. Ne kadar taze isem o kadar lezzetli olurum. Bir yıl kadar beklemişsem tadım biraz acımsı olur. Bol miktarda vitamin ve mineral içeririm. Diyebilirim ki bu özelliğimle birçok vitamin hapından çok daha üstünüm. Aynı zamanda güçlü bir protein kaynağı olduğum için sağlıklı beslenmenin önemli bir parçasıyım. 1 kilogramım neredeyse 10 kilogram tavuk eti ya da 14 kilogram patates kadar enerji verir. İçimde ortalama olarak yüzde %65-70 oranında yağ bulunur. Bendeki bu zararsız, doymamış yağ asitleri sebebiyle kalp ve damar sağlığı açısından çok faydalıyım. Kolesterolü olanlara ve şeker hastalarına da iyi gelirim. Ayrıca pek çok hastalığın tedavisi için tıpta ve eczacılıkta kullanılırım. Büyümenizi hızlandırırım ve zekânızı geliştiririm.

Eveet, şimdi sizi çok şaşırtacak bir bilgi vereceğim. Gözleriniz yerinden fırlayabilir. Aman dikkat! Gözlerinizin yerinden fırlamaması için ellerinizle gözlerinizi sıkı sıkıya kapatın. Hazır mısınız? Dışımdaki yeşil kabuk, kafa derinize; onun altındaki sert kabuk, kafatasınıza; meyvemi kaplayan ince zar, beyninizi kaplayan zara; meyvem de tıpatıp beyninize benzer. Beyninizin küçültülmüş bir modeli olan ben, meyveler arasında gümüş elementi bulunduran tek meyveyim. Beyniniz ise yürüttüğü elektronik vazifeler açısından gümüşe ihtiyaç duyan tek organınızdır.

Artık beni daha iyi tanıdığınıza göre gönül rahatlığıyla size veda edebilirim. Zaten pek çok yerde karşınıza çıkmaya devam edeceğim. Tatlılarda, keklerde, çöreklerde, yemeklerde ve kuruyemişçilerin dükkânlarını süsleyen cevizli sucuklarda buluşmak üzere... Hoşça kalın!

Ahmet GÜNEŞ

EK 6. Örnek Sesli Düşünme Tutanağı

Ö1 ÖĞRENCİSİNİN KODLANMIŞ SESLİ DÜŞÜNME PROTOKOLÜ

UYARICI BÖLÜM	***CEVAPLANAN PROTOKOL***	***KULLANILAN STRATEJİ***	***BELİRLENEN ZİHİNSEL SÜREÇ***
Başlık: Kralın Altın Saçlı Kızı	Kralın altın saçlı kızı, büyük ihtimalle saçı böyle çok sarıdır. Ona altın saçlı diyorlardır.	*Anlatımı çözümleme*	*Metindeki mecaz anlamı taşıyan sözcüğü* ***ayırt etme***
Günümüzden ortalama iki bin iki yüz yıl önceydi. Bergama Kralı II. Eumenos (Omen)'in altın saçlı bir kızı vardı. Kralın bu güzel kızına ülkenin bütün gençleri âşıktı.	Saçını kessinler kızın. Hem de böyle fakir fukaraya dağıtırlar. *Neden?* Altın saçlıymış ya. (Gülüyor) *Gençler âşıkmış ama saçını kesseler yine de âşık olurlar mı?* O şey, güzelliğinden değildir. Kralın kızı ya. Kralın damadı falan.	*Çıkarımda bulunma*	*Metindeki bilgi ile kişisel bilgi ve deneyimlerini* ***ilişkilendirme***
Nazar mı değdi, ne oldu, kralın kızı hastalandı.	Güzel olduğu için nazar değmiş olabilir. Göze gelmiş, yazık. *Göze gelmek ne demek?* Nazar değmesi yani.	*Çıkarımda bulunma* *Kalıplaşmış sözleri belirleme* *Tepki gösterme*	*Neden-sonuç ilişkisini* ***fark etme*** *Metinde yer alan deyim, atasözü gibi sözcüklerin ne anlama geldiğini* ***fark etme*** *Metinde sunulan bilgiye karşı duygusal* ***cevap verme***

Dünyanın her tarafından ünlü doktorlar geldi, fayda etmedi. Kız her gün biraz daha zayıflıyor, benzi soluyor, yemekten içmekten kesiliyordu. Kral, bu duruma çok üzülüyor ama bir türlü çare bulamıyordu.	Çare bulamıyorsa üzülmek yerine kızının her istediğini yapsın, en azından kızını mutlu etsin.	*Çıkarımda bulunma*	*Bağlamdan yola çıkarak **önermede bulunma***
Kral her tarafa haber yolladı. Kızını iyileştirecek doktorlara büyük ödüller vereceğini söyledi. Bir gün saraya yaşlı bir doktor geldi.	Yaşlı doktorun kızı iyi edeceğini düşünüyorum ben.	*Tahmin etme*	*Metnin ilerleyen bölümlerinde neler olacağını **kestirme***
Krala, onun kızını iyileştirebileceğini söyledi. Kral bütün doktorları, ilaçları denemiş, kızının iyileşmesi için pek umudu kalmamıştı. Yaşlı doktora kızını nasıl iyileştireceğini sordu. Yaşlı doktor:	Ona bir ilaç yapar ve kız onu içince hastalığı geçer. Ben olsam öyle derdim.	*Tahmin etme* *Tepki gösterme*	*Karakterin davranışına ilişkin **öngörüde bulunma*** *Kendini karakterin yerine koyarak olay hakkındaki görüşünü **açıklama***
– Efendim, buraya çok uzak olmayan bir dağda yerden sıcak sular çıkıyor. Kızınız bu sudan içer ve banyo yaparsa yirmi günde iyileşir, dedi.	Kral da bir tane askerini yollamıştır. Böyle suyu alıp getirirken de su buharlaşmıştır. Kral kızmıştır. Onun kellesini almıştır. Başka bir asker hep böyle olmuştur. Kral da ne yapsak diye düşünmeye başlamıştır. *Niçin bu şekilde düşündün?* Kral kendi gitmez öğretmenim. Çünkü o böyle asaletini koruyacak. Ben kimsenin ayağına gitmem falan.	*Tahmin etme* *Ön bilgiyi kullanma*	*Metnin devamına ilişkin **öngörüde bulunma*** *Metindeki bilgiyi kişisel bilgi ve deneyimleri ile ilişki kurarak **açıklama***

Kral, kızını alarak yaşlı doktorun söylediği dağa geldi.	Yani kral eğer tombiş bir şeyse, oraya tırmanması zor olur. *Ama kendisi gitmiş değil mi?* Evet, helal olsun. Düşünmemiştim.	*Tahmin etme* *Tepki gösterme*	*Metinde sunulan bilgiye ilişkin* ***öngörüde bulunma*** *Metinde sunulan bilgiye karşı duygusal* ***cevap verme***
Bu dağ ortalama dört yüz metre yükseklikteydi. Gerçekten her tarafından sıcak sular çıkıyordu.	Belgeselde görmüştüm böyle bir şey, böyle fışkırıyordu.	*Kişiselleştirme*	*Metindeki bilgiyi geçmiş deneyimlerden yola çıkarak* ***açıklama***
Havası, manzarası çok güzel bir yerdi. Hemen bu dağda bir ev, bir de havuz yaptırdı. Kız sıcak sudan içti, havuzda yüzdü. Gerçekten yirmi gün sonra iyileşti.	Kızı iyileşince belki mutlu olmuştur. Kral onun her istediğini yapmıştır.	*Çıkarımda bulunma*	*Metindeki bilgileri neden-sonuç bağlamında* ***ilişkilendirme*** *Karakterin duygusal özelliklerini* ***fark etme***
Kızının iyileşmesine sevinen kral buraya bir kent kurulmasını emretti.	Kent kurulursa oraya insanlar yerleşir. Hasta olan insanlar da o sudan içer ve iyileşirler.	*Çıkarımda bulunma*	*Metindeki bilgileri neden-sonuç bağlamında* ***ilişkilendirme***
Böylece Hierapolis (Hiyerapıl) kenti kuruldu. Hierapolis (Hiyerapıl) kısa zamanda çok ünlü oldu ve bir kaplıca kenti haline geldi.	Kent çok ünlü olmuş. Herkes oraya gelmiş. *Kaplıca ne demek biliyor musun?* Sıcak sular çıkıyor. Duydum ama gitmedim. *İnsanların şifa bulduğu bir yer değil mi? Demek ki kral kent kurarak herkesin faydalanmasını istiyor.* Köylülere de yardım ediyor valla. Hiç böyle köyüne yardım eden kral masalı duymamıştım. Güzel.	*Çıkarımda bulunma* *Kişiselleştirme* *Tepki gösterme*	*Neden-sonuç ilişkisini* ***fark etme*** *Metindeki bilgiyi geçmiş deneyimlerden yola çıkarak* ***açıklama*** *Metinde sunulan bilgiye karşı duygusal* ***cevap verme***

Roma İmparatorluğu'nun üst düzey yöneticileri bu kente gelerek havuzda yüzdüler, hastalıklarından kurtulup rahatladılar.	Krala karşı dost olacaklardır. Barış ilan edeceklerdir.	*Tahmin etme*	*Metindeki bilgiye ilişkin* ***öngörüde bulunma***
Sağlıklı olanlar da Hierapolis (Hiyerapıl)'a gelip ülkelerine daha dinç ve gençleşmiş olarak döndüler.	Sadece hasta olanlar değil sağlıklı olanlar da buraya gelmişler.	*Çıkarımda bulunma*	*Metinden elde edilen bilgileri* ***karşılaştırma***
Bu nedenle Pamukkale, tarih boyunca güzelliğinin, ilginç yapısının yanı sıra bir şifa merkezi olarak da büyük ün yapmıştır.	Pamukkale mi orası? Ben gittim traverten orası. Vay be çok şaşırdım.	*Kişiselleştirme* *Tepki gösterme*	*Metindeki bilgiyi geçmiş deneyimlerden yola çıkarak* ***açıklama*** *Metinde sunulan bilgiye karşı duygusal* ***cevap verme***

EK 7. Gözlem Formu

Öğretim Süreci	Tahmin Etme	Çıkarımda Bulunma	Soru Sorma	Ana Fikri Belirleme	Özetleme	Değerlendirme	İzleme (Denetleme)	YORUM
Hazırlık								
Anlama								
Zihinde Yapılandırma								
Kendini İfade Etme								
Ölçme ve Değerlendirme								



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...